

Noelia Ibarra Rius  
Paula Jardón Giner  
(eds.)

# Educación de jóvenes y adultos

Investigaciones, experiencias  
internacionales y buenas prácticas  
en la formación permanente

**Octaedro** 

Colección Universidad

*Educación de jóvenes y adultos. Investigaciones, experiencias internacionales  
y buenas prácticas en la formación permanente*

Primera edición: diciembre de 2017

© Noelia Ibarra Rius, Paula Jardón Giner (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 Fax: 93 231 18 68

http: [www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

e-mail: [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-985-1

Depósito legal: B. 29736-2017

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

# Sumario

Prólogo .....	9
---------------	---

## I

### ESTUDIOS E INVESTIGACIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

1. La educación permanente y de adultos en la Unión Europea, 2000-2015 .....	15
LUIS MIGUEL LÁZARO	
2. La educación de adultos en Perú y España. Planteamientos y estudio comparativo .....	31
JOAN MARIA SENENT	
3. El compromiso social de la educación de personas adultas: tareas por hacer y compartir .....	41
JOSÉ BELTRÁN LLAVADOR	
4. Inteligencia emocional. Una propuesta para fomentar la importancia de la educación emocional y la empatía en el profesorado de escuelas básicas. ....	53
CARLOS CAURÍN ALONSO	
5. Cuatro estrategias para repensar la docencia en el aula .....	63
CRISTÓBAL SUÁREZ-GUERRERO, JOAN MARÍA SENENT SÁNCHEZ, CARMEN LLORET-CATALÁ	

6. Bases para el diseño de la formación permanente del profesorado de adultos en el siglo XXI . . . . .	77
PAULA JARDÓN GINER, NOELIA IBARRA RIUS	

## II

### BUENAS PRÁCTICAS EN FORMACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

7. Evaluación de un programa de capacitación docente con profesorado de escuelas de personas adultas del Perú . . . . .	99
MARÍA JESÚS PERALES, CARLOS SANCHO-ÁLVAREZ	
8. Alfabetización de jóvenes y adultos. Una mirada a la situación de Perú y Latinoamérica desde el contexto socioeducativo valenciano. . . . .	117
JOSEP BALLESTER-ROCA, ALEXANDRE BATALLER-CATALÀ	
9. Cómo elaborar un proyecto social en el marco de la educación de personas adultas. . . . .	131
MARÍA-ISABEL VIANA-ORTA, MÍRIAM ABIÉSTAR LÓPEZ, ELENA GIMÉNEZ URRACO	
10. El proyecto de intervención socioeducativa en la formación del profesorado: teorizando la práctica. La experiencia del curso EBA-Perú . . . . .	141
SANDRA GARCÍA DE FEZ, ROSER GRAU VIDAL, VICENT HORCAS LÓPEZ, JOSÉ A. VEIGAS GÓMEZ	
Índice . . . . .	153

## Prólogo

Razones del cargo que ocupamos en la actualidad, en una lógica puramente institucional, que no de otra índole, son las que nos han concedido el honor de poner unas breves líneas a este libro, a modo de prólogo, pero desde un sentimiento profundo de reconocimiento y gratitud a todas y todos los que han hecho posible la aventura de diseñar e implementar esta acción formativa dirigida a directores/as y profesorado de Centros de Educación Básica Alternativa de la República del Perú (CEBA), sustentada –en gran medida– por profesorado de las Facultades de Magisterio y Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València, como centros especializados en la investigación de la formación permanente de adultos, actividades socioeducativas y de desarrollo comunitario, así como en metodologías innovadoras y programas específicos de atención a la diversidad e inclusión educativa.

Fruto del convenio específico de cooperación interinstitucional, de carácter internacional, entre el Programa Nacional de Becas del Ministerio de Educación de la República del Perú (PRONABEC-MINEDU) y la Universitat de València, como consecuencia de la «Resolución Directorial Ejecutiva, n.º. 491-2015» que, en concurrencia pública, tuvo a bien seleccionar a esta Universidad, se desarrolló en los distintos campus e instalaciones que componen la Universitat, el «Seminario en Gestión Pedagógica para directores y profesores de Centros de Educación Básica Alternativa», dirigido a un centenar de profesionales de la educación de adultos peruana.

El Seminario, abierto con la Conferencia Plenaria del prof. José Gimeno Sacristán, «Desde dónde pensamos la educación de adultos», con un enfoque vivencial como estrategia metodológica para articular procesos de reflexión crítica, fomentar escenarios de convivencia pro-

fesional y generar espacios de diálogo intercultural, ha desarrollado un intenso programa formativo compuesto no solo por módulos curriculares de contenido especializado, sino por todo un amplio conjunto de actividades culturales, conferencias, mesas redondas sobre temas específicos, salidas a escuelas de formación de adultos de la ciudad de Valencia, visitas a instituciones, etc.; todo ello, encaminado a fortalecer las competencias y el desarrollo de capacidades de docentes y directivos de instituciones de Educación Básica Alternativa, así como profundizar en el conocimiento de estrategias para la mejora del desempeño profesional y didáctico de los docentes en las diferentes áreas curriculares.

El conocimiento de la terminología específica y los discursos científicos de autores especializados sobre la educación de adultos, la adquisición de un marco conceptual que sirva al alumno como herramienta de reflexión de su propia práctica, el análisis de las políticas de educación a lo largo de la vida, la aproximación a experiencias didácticas de formación sobre personas adultas, la revisión crítica de la alfabetización en el contexto de las sociedades plurilingües y la generación de estrategias metodológicas para la adecuación a las diferentes realidades socioculturales, junto al diseño y defensa ante tribunal de un proyecto de intervención en CEBA realizado por cada uno de los estudiantes, han constituido las directrices curriculares.

El libro que el lector tiene en sus manos se articula en dos partes diferenciadas: «Estudios e investigaciones en torno a la educación de jóvenes y adultos», por un lado, y «Buenas prácticas en formación de jóvenes y adultos». Perspectivas teóricas del discurso político, enfoques comparados en perspectiva internacional, estrategias didácticas y metodológicas de actuación en el aula, diseño y evaluación de programas, así como experiencias prácticas de formación de personas adultas, se vertebran en perfecto maridaje, para ofrecernos un texto completo, evocador de la realidad actual de esta temática, y aun provocador de reflexiones y planteamientos críticos que nos llevan a concretar los escenarios del inmediato futuro de la formación permanente de adultos, especialmente en el contexto latinoamericano.

Y es que las universidades del siglo XXI, a la búsqueda de un adecuado equilibrio entre tradición e innovación, están llamadas a dar respuesta a la complejidad e incertidumbre de los tiempos actuales, lo que exige –de forma inexorable– un cierto cambio de rumbo en la manera de afrontar los objetivos o las metas de la institución de educación superior: a la inexcusable apuesta por una docencia de calidad para todas y todos y unos niveles de productividad científica que le permitan transferir el conocimiento demandado por las sociedades futuras, se debe profundizar en la «tercera misión» o, si se quiere, en la llamada responsabilidad social universitaria (RSU). En este contexto, junto al

compromiso estratégico, la incorporación de protocolos internos y la rendición de cuentas, la internacionalización de la educación superior se presenta como una de las exigencias a los desafíos que impone la globalización, formando parte central de los planes operativos de la práctica totalidad de las universidades, europeas e iberoamericanas.

La Universitat de València, consciente de que la educación es la política pública que de forma sinérgica impulsa los tres ejes del desarrollo humano sostenible: la cooperación económica, la apuesta por la equidad y la construcción de una ciudadanía política democrática, y desde el convencimiento de que es el profesorado quien debe liderar esta propuesta por construir una cultura del bienestar universalizable para todos los seres humanos, considera como una de sus líneas estratégicas fundamentales el poner al servicio de este objetivo todos sus recursos, tanto humanos como materiales, en una significativa apuesta por la cooperación educativa con el mundo, preferentemente latinoamericano, dados los lazos de identidad cultural y lengua que nos unen. Y si hablamos de poner en valor las políticas educativas, es indudable que la relevancia de la formación del profesorado, puesta de manifiesto en multitud de informes nacionales e internacionales como el elemento clave para la mejora de la calidad docente, supone uno de los pilares básicos sobre los que construir el futuro inmediato de nuestras sociedades. El derecho a una educación superior de calidad exige profesionales formados, con alto nivel de competencias pedagógicas y una permanente actualización de las mismas, teniendo en cuenta –además– las demandas de un mundo en cambio permanente, que exige una elevada especialización.

La publicación de esta monografía y la acción formativa desarrollada que le ha servido de impulso suponen, sin duda, un ejemplo más de este compromiso institucional con la cooperación educativa internacional. Por todo ello, queremos finalizar esta breve presentación con el mismo espíritu que se inició: con el profundo sentimiento de agradecimiento tanto por la confianza depositada en nuestra institución por el Programa Nacional de Becas del Ministerio de Educación de la República del Perú (PRONABEC-MINEDU), la ejemplar coordinación entre los docentes y los responsables del Centre de Formació i Qualitat «Manuel Sanchis Guarner» y del Servei de Relacions Internacionals i Cooperació, así como por la magnífica respuesta de todos los colaboradores, dando soporte a esta iniciativa institucional que, más allá de las cualidades referidas, tiene su principal virtualidad en significarse como un proyecto común, pensado y realizado entre una buena parte de los profesionales de la educación de la comunidad universitaria de la Universitat de València, primero como profesores de la acción formativa y ahora firmantes de los trabajos que integran este volumen; no obstante, sin el liderazgo de las coordinadoras del curso y de esta

publicación, las profesoras Noelia Ibarra, vicedecana de la Facultad de Magisterio, y Paula Jardón, vicedecana de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, no hubiera sido posible. A todas y todos, gracias por vuestro compromiso personal e institucional.

**Ramón López Martín**

Vicerrector de Políticas de Formación y Calidad Educativa  
Universitat de València

**Guillermo Palao Moreno**

Vicerrector de Internacionalización y Cooperación  
Universitat de València



**I**

Estudios e investigaciones  
en torno a la educación  
de jóvenes y adultos



# La educación permanente y de adultos en la Unión Europea, 2000-2015

LUIS MIGUEL LÁZARO  
Universitat de València

El programa *Educación para Todos* desde 1990, los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* de 2000 a 2015 y ahora la *Declaración* de Incheon junto con los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* de cara a 2030, ambas de 2015, no han dejado de insistir en la importancia que la educación de adultos tiene en cualquier estrategia orientada a potenciar el desarrollo humano en los países en desarrollo, pero, como bien muestran los resultados de la encuesta del *Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta* (PIAAC) de 2012, el déficit de competencias entre los adultos de los países desarrollados no la hace en ellos menos necesaria, indistintamente del tipo o modelo que la desarrolle, porque «lo que hoy se considera “educación de adultos” aún está sujeto a una amplia gama de interpretaciones» (UNESCO, 2010: 12).

## 1. Educación y formación de adultos y aprendizaje a lo largo de la vida

En los años setenta la educación de adultos como elemento esencial de la educación permanente cobra importancia creciente en la agenda de los gobiernos, además de por la gran dificultad para reducir el número de analfabetos privados de todo beneficio educativo, por la redefinición de la educación de adultos estrechamente ligada a la formación permanente tal y como planteaba el informe Faure. Para los miembros de la *Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación* a los que la UNESCO había invitado a avizorar el nuevo futuro de la educación estaba claro, desde una perspectiva humanista, que la educación per-

manente tenía que ser en el medio plazo un elemento esencial de toda política educativa. La explicación para la revitalización de ese clásico concepto les parecía patente: «Las exigencias del desarrollo social, económico y cultural de las sociedades del siglo xx hacen que centenares de millones de adultos tengan necesidad de educación» (Faure *et al.*, 1973: 219). En 1996 otro Informe auspiciado por la UNESCO, el de la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* presidida por Jacques Delors, con un enfoque desde la teoría del capital humano, profundiza en el concepto y pasa del término «educación a lo largo de toda la vida», que usa el Informe Faure, al de «aprendizaje a lo largo de toda la vida». Para la UNESCO el cambio es más que semántico, ya que en 1973 el concepto «estaba asociado con el objetivo más comprensivo e integrado de desarrollar personas y comunidades más humanas frente al rápido cambio social», y en 1996 lo está «con la formación y la adquisición de nuevas competencias que posibilitarían a las personas enfrentar las demandas del rápidamente cambiante mundo del trabajo» (UNESCO, 2010: 22).

Ese último enfoque de la educación permanente consolida una nueva conceptualización de esas prácticas educativas, mediada desde la óptica de la OCDE (1997: 312 y ss.), que se hará hegemónica y que implicaba un cambio de envergadura a la hora de definir la educación de adultos. Para entender su sentido ayuda mucho determinar el contexto de su aparición en los años noventa: una década marcada por una profunda crisis de los mercados laborales europeos con devastadores porcentajes de desempleo que minaban la cohesión social (Lázaro, 1996: 13-15). El *Comité de Educación* de la OCDE, en su reunión ministerial de enero de 1996, planteó poner en marcha una política de adhesión al principio de aprendizaje a lo largo de la vida con estrategias compartidas por todos los países miembros (OECD, 1996: 87 y ss.). Se trataba de afrontar las nuevas exigencias formativas que demandaban los cambios sociales y económicos vinculados a los problemas del mercado de trabajo con el desempleo asociado a ellos, las nuevas formas de producción y organización del trabajo, y la misma redefinición de los objetivos generales de la educación en un contexto de generalizadas reformas de los sistemas educativos de los países desarrollados (Lázaro y Martínez, 1999: 220-223). Un enfoque, el de la OCDE, cuya influencia en las estrategias de la Unión Europea de educación y formación de adultos será bien visible en los años siguientes. Sin embargo, para la UNESCO, con un enfoque más holístico y de Derechos Humanos, no hay duda de que «En el cambio hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la educación de adultos tiene un papel central que desempeñar, asegurando la búsqueda de la equidad y la justicia social, junto con la sustentación de la democracia y la dignidad humana» (UNESCO, 2010: 24).

## 2. Las estrategias y prioridades de la Unión Europea en el terreno de la educación y de la educación y formación permanente de personas adultas en los años noventa

En la Unión Europea, especialmente castigada por el desempleo, esa concepción de una necesaria educación de adultos asociada a su contribución directa para paliar el grave problema del paro, por la adquisición de los trabajadores de las nuevas competencias exigidas por los cambios socioeconómicos que se estaban operando, así como enfatizando el efecto que esa formación podía tener sobre el incremento de la competitividad de las economías europeas, toma fuerza también en los años noventa (Panitsides, 2015: 208). Un enfoque claramente instrumental que refleja muy bien el *Libro Blanco sobre crecimiento, competitividad y empleo*, que impulsa Jacques Delors, subrayando la importancia que para Europa tenía la inversión inmateral, especialmente en educación e investigación (European Commission, 1993). De hecho, el *Tratado de Amsterdam* de 1997, reformando el de *Maastrich* de 1992, fijará como uno de los cuatro pilares básicos de la UE el empleo y los derechos de los ciudadanos como un eje central para su fortalecimiento (Comisión Europea, 1999). En esa perspectiva se va consolidando una paulatina pero sostenida preocupación de la Comisión por la problemática educativa (Valle, 2006: 198-204), en un contexto en el que ya estaban en marcha Programas tan importantes como el LEONARDO, desde diciembre de 1994, y el SÓCRATES, desde marzo de 1995, se presentará en 1995 el *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. La preocupación de fondo es clara: «El desempleo de larga duración persiste y la exclusión, especialmente entre los jóvenes, se desarrolla de forma tal que se convierte en un problema importante de nuestra sociedad». La respuesta, aunque no única, es asimismo bien explícita: «La educación y la formación están consideradas como los recursos últimos frente al problema del empleo» (Comisión Europea, 1995: 1). Así, se fijan como objetivos en el terreno de la educación y la formación: la necesaria adquisición de nuevos conocimientos; el insoslayable acercamiento de la escuela a la empresa; acreditar las competencias adquiridas durante toda la vida; dedicar una mayor importancia a las inversiones en educación y formación poniéndolas al mismo nivel que la inversión en equipamiento; la lucha contra la exclusión social; y hablar tres lenguas comunitarias.

Como también hace bien evidente Edith Cresson, Comisaria europea de Ciencia, Investigación y Desarrollo y responsable última del *Libro Blanco*, a propósito de ese documento y de los esfuerzos comu-

nitarios que se impulsan en ese terreno, la toma de posición parte de la constatación de una «inadecuación creciente de los sistemas de educación y formación y el mercado laboral», motivada por la expansión de los conocimientos, el desarrollo tecnológico y cómo esos cambios acelerados han influido sobre los mercados de trabajo y las formas de vida, llevando a los sistemas educativos a la necesidad de «preparar a los ciudadanos para acceder o reincorporarse al mercado laboral», haciéndolo, además, adaptándose «al nuevo entorno tecnológico, anticipando los nuevos tipos de demandas y necesidades que se manifiestan, en particular por la experimentación de nuevas formas de organización del trabajo y por la aparición de nuevos oficios» (Cresson, 1996: 223). Para ella, ese es el sentido de la reflexión que propone la Unión con el *Libro Blanco* y con la Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de octubre de 1995, declarando 1996 como el *Año europeo de la educación y la formación permanentes*, para sensibilizar a gobiernos y ciudadanos sobre la necesidad de dar una respuesta en los terrenos de la educación y la formación a las necesidades y exigencias que planteaban los cambios propiciados por la sociedad del conocimiento. La formación permanente ocupa en esa reflexión una posición central con el objetivo de asentar una Europa del conocimiento.

Un año en el que, entre otras, están presentes cuestiones como: la necesaria mejora de la calidad de la educación en los sistemas de educación y formación europeos; el fomento de la Formación Profesional cualificando adecuadamente a los jóvenes; el impulso de la educación y la formación permanentes sensibilizando a la ciudadanía de su importancia; la motivación a los ciudadanos para que accedan a la educación y a la formación; el incremento de la cooperación entre la centros de formación y las empresas; la búsqueda del crecimiento, la competitividad y el empleo con la ayuda de una educación general de calidad que facilite el posterior acceso a la educación y formación permanentes; y desarrollar la dimensión europea de la educación y de la formación (Valle, 2006: 198-199; Ríos González, 2006/07: 273-274). El colofón a todas las reflexiones propiciadas por el desarrollo de la celebración serán las Conclusiones del Consejo, de 20 de diciembre de 1996, sobre una política de educación permanente en la que, como retos del sistema educativo en relación con ella, se enfatiza el importante papel y responsabilidad de las familias en los procesos de educación y formación, y se considera que «Es fundamental que la educación inicial ofrezca un amplio abanico de conocimientos, competencias, actitudes y experiencias que sirvan de apoyo a todo aprendizaje posterior a lo largo de la vida»; para ello «Cada nivel de escolarización debería orientar sus contenidos y métodos hacia la educación permanente», sin dejar de señalar que también «es necesario establecer vínculos más estrechos entre el centro

educativo y la comunidad en su conjunto, incluido el mundo del trabajo» (Comisión Europea, 1997: 8).

### 3. La educación y formación de adultos en la Unión Europea, 2000-2015

El Consejo Europeo de Lisboa, de 23 y 24 de marzo de 2000, consolidará claramente ese enfoque que entiende la educación y formación permanentes como elemento clave para el logro del pleno empleo y la competitividad de la economía europea en la denominada *Estrategia de Lisboa*, que buscaba conseguir «la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, antes de 2010, capaz de un crecimiento económico duradero acompañado por una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y una mayor cohesión social». En ese marco, se definirá el aprendizaje a lo largo de la vida como «un componente básico del modelo social europeo y una prioridad fundamental de la *Estrategia Europea de Empleo*». Basándose en la *Estrategia Europea de Empleo*, el *Memorándum* de la Comisión, de octubre de 2000, sobre el aprendizaje permanente, lo define como: «toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida que mejore los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo». El *Memorándum* considera que «El aprendizaje permanente ya no es solo un aspecto de la educación y la formación; tiene que convertirse en el principio director para la oferta de servicios y la participación a través del conjunto indivisible de contextos didácticos». Se fija ahí el horizonte de 2010 como marco temporal que haga realidad esa visión en la que «la promoción de la ciudadanía activa y el fomento de la capacidad de inserción profesional son objetivos igualmente importantes e interrelacionados de ese aprendizaje», de tal forma que «Todos los que viven en Europa, sin excepción, deben tener las mismas oportunidades para adaptarse a las demandas que impone la transformación social y económica y para participar activamente en la concepción del futuro de Europa» (Comisión Europea, 2000: 3-4). El *Memorándum*, buscando establecer «un marco estructurado para el debate abierto sobre la realización del aprendizaje permanente», plantea seis mensajes clave a considerar por gobiernos y ciudadanos: la necesidad de nuevas cualificaciones básicas para todos; dedicar más inversión en recursos humanos; auspiciar la innovación en la enseñanza y el aprendizaje; valorar adecuadamente el aprendizaje; redefinir la orientación y el asesoramiento, y acercar el aprendizaje al hogar (Comisión Europea, 2000a: 4). En diciembre de ese mismo año, nada menos que la Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea, en su artículo 14.1,

sancionaba que «Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente» (Parlamento Europeo/Consejo/Comisión, 2000: 11).

Con el comienzo del nuevo siglo, más documentos estratégicos de la Unión Europea sostienen la reflexión en torno a la necesidad de seguir haciendo de la educación permanente el centro de las estrategias de educación y formación en Europa. Así, la Comunicación de la Comisión *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, de noviembre de 2001, insiste en que «la incertidumbre del clima económico actual otorga una mayor relevancia al aprendizaje permanente», ya que «Las políticas e instituciones tradicionales son insuficientes para habilitar a los ciudadanos a hacer frente a las consecuencias de la globalización, el cambio demográfico, la tecnología digital y el deterioro del medio ambiente» (Comisión Europea, 2001: 3). Se hace preciso definir un «espacio europeo del aprendizaje permanente» fijando como sus objetivos: «capacitar a los ciudadanos para que puedan moverse libremente en entornos de aprendizaje, empleos, regiones y países distintos, potenciando al máximo sus conocimientos y aptitudes, y cumplir las metas y ambiciones de prosperidad, integración, tolerancia y democratización que tienen la Unión Europea y los países candidatos» (Comisión Europea, 2001: 3). Para ello, «desde la etapa preescolar hasta después de la jubilación», el aprendizaje permanente tiene que «abarcar todo el espectro del aprendizaje formal, no formal e informal» sobre tres principios básicos: «el papel central del alumno, la importancia de la igualdad de oportunidades y la calidad y relevancia de las oportunidades de aprendizaje», orientados al logro de objetivos del aprendizaje, tales como «la ciudadanía activa, la realización personal y la integración social, así como aspectos relacionados con el empleo (Comisión Europea, 2001: 4). Se insiste en que para ello es básico atender los seis ejes que el año anterior ya se habían propuesto.

Un *Espacio europeo del aprendizaje permanente* que se completaba con iniciativas como la definición de un «nuevo objetivo estratégico» para 2010, los *Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*, que las Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa de 2000, en las líneas de actuación que los Estados miembros debían seguir para desarrollar una «Educación y formación para vivir y trabajar en la sociedad del conocimiento» (Apartados 25-27) ya planteaba. Objetivo estratégico fijado en tres objetivos básicos: Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación; facilitar el acceso de todos a la educación y la formación; y abrir la educación y la formación a un mundo más amplio (Consejo de la Unión Europea, 2001: 7). Y con el impulso a la iniciativa *e-Learning* para «movilizar a las comunidades educativas y culturales y a los agentes económicos y sociales europeos para acelerar la evolución de los sistemas de educación y de formación



así como la transición de Europa hacia la sociedad del conocimiento», buscando «la generalización de una “cultura digital” adaptada a los diferentes contextos de aprendizaje y a los diversos grupos destinatarios» (Comisión Europea, 2000b: 4). Iniciativa que define cuatro líneas de actuación para la sociedad del conocimiento: impulsar el esfuerzo en materia de equipamiento; intensificar la formación a todos los niveles; desarrollar servicios y contenidos multimedia de calidad; y desarrollar e interconectar los centros de adquisición de conocimientos.

El Consejo de la Unión Europea, en su *Resolución* de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente, sigue trabajando por consolidar el paradigma educativo de la educación y la formación permanentes como clave de bóveda de toda la arquitectura de sus estrategias en materia de políticas educativas. Respecto a los años noventa es, poco a poco, claramente visible una cierta evolución en sus pronunciamientos al añadir a las virtualidades que la educación y formación de calidad para todos los europeos podían aportar algo más que su contribución a la solución del problema del desempleo. Incluso manteniendo la «adaptabilidad y la empleabilidad», se visibilizan nuevas bondades derivadas de la educación y la formación vistas también como instrumentos esenciales para «promover la cohesión social, la ciudadanía activa, la realización personal y profesional». Por su parte, la educación permanente es presentada como facilitadora de «la libre movilidad de los ciudadanos europeos», que permite «el logro de los objetivos y aspiraciones de los países de la Unión Europea (por ejemplo, ser más prósperos, competitivos, tolerantes y democráticos)», y debería «permitir a todos adquirir los conocimientos necesarios para participar como ciudadanos activos en la sociedad de la información y en el mercado de trabajo (Consejo Europeo, 2002: 1). La *Resolución* establece como prioridades para la Unión, los Gobiernos y los ciudadanos, entre otras: proporcionar acceso a todas las personas, independientemente de su edad, a la educación permanente; proporcionar oportunidades para adquirir o actualizar competencias básicas, en particular sobre nuevas tecnologías de la información, idiomas, cultura tecnológica, capacidad empresarial y las ciencias sociales; la formación, contratación y actualización de profesores y formadores para el desarrollo de la educación permanente; la validación efectiva y el reconocimiento de las distintas formas de cualificaciones relativas al resultado de los aprendizajes formal, no formal e informal, mediante una mayor transparencia y una mayor garantía de la calidad; y la información, orientación y asesoramiento de alta calidad y amplia accesibilidad orientados a grupos específicos en relación con las oportunidades de la educación permanente y sus consecuencias (Consejo Europeo, 2002: 2).

En ese marco del *Espacio europeo de aprendizaje permanente* la educación de adultos, a lo largo de la primera década del siglo XXI, ha ido ga-

nando centralidad. En la *Comunicación* de la Comisión de 2006, *Aprendizaje de adultos: nunca es demasiado tarde para aprender*, se destaca la importancia del aprendizaje de personas adultas como componente clave del aprendizaje a lo largo de la vida, definiendo –en línea con la OCDE (2003)– el aprendizaje de los adultos como toda forma de aprendizaje realizado «después de la educación y la formación iniciales, independientemente de lo lejos que se haya llegado en este proceso (incluida la educación terciaria, por ejemplo)» (Comisión Europea, 2006: 2). En sintonía con la recomendación de la OCDE, buscando incrementar los porcentajes de participación en la educación de adultos, haciendo para ello bien visibles los beneficios personales de la educación de adultos como el más efectivo factor de motivación para aumentar la participación en ella, sobre todo de los grupos sociales más desfavorecidos, menos formados, y de más edad (OECD, 2005: 34-35), la Comisión enfatiza los beneficios de todo tipo derivados de la educación recibida por los adultos y de invertir en ella. Así, la *Comunicación* señala que «Entre las ventajas públicas y privadas están la mejora de la empleabilidad, el aumento de la productividad, la mejora de la calidad del empleo y la reducción de gastos en ámbitos tales como las prestaciones de desempleo, los subsidios sociales y las pensiones de jubilación anticipada» (Comisión Europea, 2006: 2). Pero no solo esos. La *Comunicación* se hace eco de investigaciones de esos años centradas en los tres tipos de capitales involucrados en los beneficios de la acción educativa: capital humano, capital social y capital identitario (Schuller, 2004: 14-20), mostrando sus beneficios, tanto para la salud –generando menos gasto sanitario– como para la participación y el compromiso social de los adultos, fortaleciendo las democracias (Comisión Europea, 2006: 2; Desjardins y Schuller, 2006: 15-17; OECD, 2005: 15; OECD/CERI, 2007: 12-14). Para poner en práctica su estrategia, la Comisión propone a los Estados miembros un *Plan de Acción* dirigido a aquellas personas que se encuentran en una situación de desventaja por su escaso dominio de la lectura, la escritura y el cálculo, así como, por su escasa capacidad para trabajar e integrarse con éxito en la sociedad. Para ello, se pretende: la supresión de los obstáculos que dificultan o impiden la participación en la educación y la formación; aumentar su calidad y su eficiencia; acelerar el proceso de validación y reconocimiento de los aprendizajes; garantizar una inversión suficiente y hacer un seguimiento del cumplimiento de los objetivos del mismo (Comisión Europea, 2006: 6-8).

Un paso más en el empeño por fortalecer las estrategias que permitieran en la Unión Europea generalizar el acceso a la educación y formación permanentes, lo constituye la *Recomendación* del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para dar sentido al aprendizaje permanente. Son ocho

competencias que ofrecen un *marco de referencia europeo* que las define y describe los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales que se vinculan a cada una de ellas con el fin de «determinar y definir las competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento» (Parlamento/Consejo Europeo, 2006: 13). Dichas competencias clave para el aprendizaje permanente constituyen un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados al contexto que son particularmente necesarias para la realización personal de los individuos y para su integración social, así como para la ciudadanía activa y el empleo. Se consideran esenciales en una sociedad basada en el conocimiento, y garantizan una mayor flexibilidad de la mano de obra, adaptándose más rápidamente a la evolución constante de un mundo que se caracteriza por una interconexión cada vez mayor. Desde ese punto de vista, se entiende que esas capacidades constituyen también un factor esencial de innovación, productividad y competitividad, y contribuyen a la motivación y la satisfacción de los trabajadores, así como a la calidad del trabajo. Bajo el principio de que la adquisición de las competencias clave debía responder a los principios de igualdad y de acceso, se determina que los colectivos que de forma prioritaria deberían adquirirlas son: los jóvenes, al término de la enseñanza obligatoria que les prepara para la vida adulta, en especial para la vida profesional, y que también constituye la base para el aprendizaje complementario; los adultos, a lo largo de sus vidas, y en el contexto de un proceso de desarrollo y actualización; y, de manera muy especial, los grupos en desventaja, personas con cualificaciones de base reducida, o que han abandonado pronto los estudios, desempleados de larga duración, personas con discapacidad, inmigrantes, etc. Las competencias clave son interdependientes y, para cada una de ellas, se hace hincapié en la reflexión crítica, la creatividad, la iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación de riesgos, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos. Las ocho competencias clave definidas en la *Recomendación* son: «la comunicación en la lengua materna; la comunicación en lenguas extranjeras; la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología; la competencia digital; aprender a aprender; las competencias sociales y cívicas; el sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa; y la conciencia y la expresión culturales» (Parlamento/Consejo Europeo, 2006a: 13).

Todavía en noviembre de 2006, una *Decisión* del Parlamento Europeo y del Consejo establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente «para contribuir, mediante el aprendizaje permanente, a que la Unión Europea se convierta en una sociedad del conocimiento avanzada, con un desarrollo económico sostenible, más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social» (Parlamen-

to/Consejo Europeo, 2006b: 46). En el marco de los Programas de la Unión Europea se plantea el *Programa de Aprendizaje Permanente* –sucesor de los programas Sócrates, Leonardo da Vinci y el TIC/Abierto & Distancia (2000-2006)– desarrollado a través de cuatro subprogramas –*Comenius* para las escuelas, *Erasmus* para la educación superior, *Leonardo da Vinci* para la formación profesional y *Grundtvig* para educación de adultos– en los que se conceden y financian ayudas y subvenciones a proyectos que incrementen la movilidad transnacional de las personas; fomenten las asociaciones bilaterales y multilaterales; y mejoren la calidad de los sistemas de educación y formación mediante proyectos multilaterales que promuevan la innovación (Parlamento/Consejo Europeo, 2006b: 50-51).

En concreto, el Programa *Grundtvig* se fija como objetivos generales: responder al reto del envejecimiento de la población en Europa en el ámbito de la educación; y ayudar a que los adultos adquieran medios de mejorar sus conocimientos y competencias incluyendo la enseñanza formal, la no formal y la enseñanza informal, incluido el autoaprendizaje. Tiene como objetivos operativos: mejorar cualitativamente y facilitar la movilidad en Europa de las personas participantes en la educación de adultos; mejorar cualitativamente y aumentar cuantitativamente la cooperación; ayudar a las personas de sectores sociales marginales o vulnerables, en particular las personas de edad avanzada y quienes hayan abandonado el sistema de enseñanza sin cualificaciones básicas, y buscar alternativas para ellas; apoyar el desarrollo de prácticas innovadoras y su transferencia entre distintos países; apoyar el desarrollo de contenidos, servicios, pedagogías y prácticas de aprendizaje permanente innovadores y basados en las TIC; y mejorar los planteamientos pedagógicos y la gestión de las organizaciones de educación de adultos (Parlamento/Consejo Europeo, 2006b: 59-60).

En 2011, se renueva el *Plan europeo de aprendizaje de adultos* para el periodo 2012-14. En la Resolución del Consejo se insiste, de nuevo, en potenciar un amplio conjunto de medidas estratégicas impulsadas por los gobiernos de los países miembros para: *Hacer del aprendizaje permanente y de la movilidad una realidad; Mejorar la calidad y eficiencia de la educación y la formación; Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa mediante el aprendizaje de adultos; Mejorar la creatividad e innovación de los adultos en sus entornos educativos; y Mejorar la base de conocimientos sobre el aprendizaje de adultos y la supervisión del sector del aprendizaje de adultos* (Consejo de la Unión Europea, 2011: 5-6). En el *Marco estratégico: Educación y Formación 2020*, la Unión Europea ha fijado como meta para ese año en el terreno de la educación de adultos conseguir una participación del 15 % de los adultos entre 25 y 64 años. En 2012 esa participación media estaba en el 9 %. El Consejo y la Comisión de la Unión Europea, en consecuencia, han fijado como prio-

ridades específicas en materia de aprendizaje de adultos para los gobiernos de la Unión en el periodo 2015-2020: aumentar tanto la oferta de calidad mejorando la formación y preparación del profesorado de educación de adultos y la de los contenidos ofertados en lectoescritura, cálculo y competencias digitales –exactamente las competencias que evalúa el PIACC de la OCDE–, al tiempo que se aumenten las inversiones públicas y privadas en este ámbito de formación; incrementar la participación, sobre todo de los grupos que más necesitan la educación y formación de adultos, flexibilizando el acceso generalizando adecuados servicios de orientación e información y utilizando más eficazmente las TIC en los programas de formación (Consejo y Comisión de la Unión Europea, 2015: 9 y 27).

## 4. Conclusión: políticas de formación y educación de adultos, realidades y resultados

La Comisión insistía en 2012, una vez más desde la óptica privilegiada del capital humano y la competitividad de las economías europeas, en la importancia de la educación y formación porque «La inversión en educación y formación a fin de desarrollar las aptitudes de los ciudadanos es fundamental para impulsar el crecimiento y la competitividad: las aptitudes son determinantes para que Europa sea capaz de potenciar su productividad» (Comisión Europea, 2012: 2). En 2015 insistirá una vez más en el mismo argumento: «La inversión en capital humano es dinero bien empleado. Una buena educación y una buena formación contribuyen a promover un crecimiento económico constante y un desarrollo sostenible, ya que alimentan la investigación, la innovación, la productividad y la competitividad» (Consejo y Comisión de la Unión Europea, 2015: 2). Pero ahora enfatizando también que «La educación y la formación pueden contribuir a prevenir ya hacer frente a la pobreza y la exclusión social, a fomentar el respeto mutuo y a poner los cimientos de una sociedad abierta y democrática sobre la cual se asienta la ciudadanía activa» (Consejo y Comisión de la Unión Europea, 2015: 3). Pero ambos documentos lamentaban que la realidad del capital humano tuviera un perfil poco halagüeño y ajustado a las necesidades de desarrollo socioeconómico que la Unión Europea necesitaba. Y ello a pesar de que los gobiernos de los países miembros a lo largo de las dos últimas décadas no han dejado de implementar las diferentes directrices comunitarias en materia de educación y formación, especialmente desde 2000 en el marco de la *Estrategia de Lisboa*, incluidas las orientadas al terreno de la educación y formación de adultos, y, al mismo tiempo, han desarrollado y acumulado un importante acervo

de buenas prácticas en ese nivel de educación y formación. Sin embargo, ciertamente, la realidad no es la esperada ni está al nivel de los esfuerzos, compromisos e inversiones que se le han dedicado. Así, en torno al 25 % de adultos entre los 25 y los 64 años en la Unión Europea –es decir, unos 70 millones de adultos– no había completado ningún tipo de educación formal más allá del nivel de secundaria inferior. De ellos, el 6,5 % –alrededor de 20 millones– dejaron el sistema educativo simplemente con los estudios de educación primaria. Una situación que afecta, de manera especial, a los países de la Europa del sur (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015: 7-8). Los resultados del estudio del *Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta* (PIAAC), 2012, para conocer los niveles de competencias de comprensión lectora, capacidad de cálculo y capacidad para resolver problemas en contextos informatizados muestran que el nivel de competencias de los adultos, entre 16 y 65 años, de los 17 países europeos que participaron en la encuesta no es el óptimo. Así, de media, para un 19,9% de los adultos el nivel en comprensión lectora es bajo, y para un 23,6% bajo también lo es en capacidad de cálculo. Italia, España, Francia, Irlanda y Polonia tienen la proporción más alta de adultos con bajos niveles de competencias en comprensión lectora y capacidad de cálculo, mientras que Finlandia, Chequia, Países Bajos, Suecia, Noruega, Dinamarca y Eslovaquia poseen los porcentajes más altos de adultos cualificados en esas competencias (INEE/MEC, 2013: 30 y 40). Si se evalúa la familiaridad y destreza en el uso de las TIC de los adultos europeos, de media, un 30% tiene muy bajo nivel de competencia. De nuevo, las diferencias entre países son grandes. Rumania, Bulgaria, Grecia, Polonia, Chipre, Croacia, Italia y Malta tienen los adultos con más bajo nivel de competencia en el uso de las TIC frente a Dinamarca, Noruega, Islandia, Finlandia, Suecia, Luxemburgo y Países Bajos, que cuentan con un porcentaje de adultos con un nivel más alto de cualificación en ese ámbito (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015: 21-22).

Existe un creciente consenso en que buena parte del problema, en lo que se refiere a la educación y formación de los adultos en el Unión Europea, está claramente relacionada con los bajos niveles de participación en los programas de ese nivel: «Tan solo el 4,4% de los 66 millones de adultos que tiene a lo sumo una titulación de enseñanza secundaria participan en la educación de adultos» (Consejo y Comisión de la Unión Europea, 2015: 4). Es, en cualquier caso, una situación con notables variaciones de unos países europeos a otros. Los porcentajes de participación en acciones de educación y formación de adultos, de 25 a 64 años, bien en el sistema formal o en el no formal, con datos de 2011, arrojan diferencias acusadas entre los distintos países europeos. Así, se encuentran por debajo de la media de la Unión Europea (40%),

Rumania (8%), Grecia (11.7%), Polonia (24.2%), Eslovenia (36.2%), Malta (35.9%), y Reino Unido (35.8%). Por el contrario Suecia (71.8%) y Luxemburgo (70.1%) tienen los niveles de participación más altos seguidos, con porcentajes entre el 50% y 60%, por: Dinamarca, Alemania, Francia, Países Bajos, Finlandia y Noruega (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015: 24). En ese contexto de grandes diferencias entre los países europeos, existe otro grave y persistente problema que, de hecho, debería constituir uno de los objetivos prioritarios de las políticas gubernamentales europeas de educación y formación de adultos para los próximos años, orientadas, además, a dar sostenibilidad a la cohesión social en la Unión. Me refiero a las importantes diferencias que pueden observarse en los patrones de participación de los adultos europeos en los programas de formación, determinados, entre otras posibles variables, por su nivel educativo, su situación laboral, su categoría profesional, su edad y el nivel de competencias alcanzado. De esa forma, resulta que los colectivos de adultos más vulnerables y que más necesitan acceder y participar a los programas de aprendizaje permanente son los que o no lo hacen o lo hacen en una baja proporción. Los adultos con bajos niveles de cualificación o sin ningún tipo de cualificación, los que desempeñan trabajos de poca cualificación, los que están desempleados y económicamente inactivos, o las personas de más edad no encuentran las mismas oportunidades de educación y formación permanentes que las que desarrollan los europeos con mayores niveles de formación que, además, cuentan con buenos y cualificados empleos. Esa, entiendo, debería ser, en el corto y el medio plazo, una de las más importantes prioridades de los países europeos en el terreno de la educación de adultos.

## Referencias bibliográficas

- Comisión Europea (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas, 29.11.1995. COM(95) 590 final.
- Comisión Europea (1999). *Tratado de Amsterdam: lo que ha cambiado en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2000a). *Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas, 30.10.2000. SEC(2000) 1832.
- Comisión Europea (2000b). *Comunicación de la Comisión. e-Learning-Concebir la educación del futuro*. Bruselas, 25.5.2000. COM(2000) 318 final.
- Comisión Europea (2001). *Comunicación de la Comisión. Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas, 21.11.2001. COM(2001) 678 final.

- Comisión Europea (2002). *Educación y formación en Europa: Sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010. Programa de trabajo sobre los futuros objetivos de los sistemas de educación y formación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2003). *Hacia la Europa basada en el conocimiento. La Unión Europea y la sociedad de la información*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2006). *Comunicación de la Comisión. Aprendizaje de adultos: Nunca es demasiado tarde para aprender*. Bruselas, 23.10.2006. COM(2006)614 final.
- Comisión Europea (2012). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Estrasburgo, 20.11.2012. COM(2012) 669 final.
- Consejo de la Unión Europea (2001). *Informe del Consejo «Educación» al Consejo Europeo. Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*. Bruselas, 14 de febrero de 2001 (16.02). 5980/01. EDUC 18.
- Consejo de la Unión Europea (2002). *Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente (2002/C 163/01)*.
- Consejo de la Unión Europea (2011). *Resolución del Consejo sobre un plan europeo renovado de aprendizaje de adultos (2011/C 372/01)*.
- Consejo y Comisión de la Unión Europea (2015). *Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación*. Bruselas, 24 de noviembre de 2015. 14440/1/15 REV 1.
- Cresson, E. (1996). La educación y la formación permanentes: un reto para cada ciudadano. *Revista Española de Pedagogía*, 204 (LIV), 223-229.
- Desjardins, R. y Schuller, T. (2006). Introduction. Understanding the social outcomes of learning. En OECD/CERI (2006): *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement: Proceedings of the Copenhagen Symposium* (pp. 11-19). Recuperado en: <[www.oecd.org/dataoecd/23/61/37437718.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/23/61/37437718.pdf)>.
- European Commission (1993). *Growth, competitiveness, and employment. The challenges and ways forward into the 21st century*, COM (93) 700 final. Bruselas: 05.12.1993. Recuperado en: <[http://www.cvce.eu/obj/commission\\_white\\_paper\\_on\\_growth\\_competitiveness\\_and\\_employment\\_1993-en-b0633a76-4cd7-497f-9da1-4db3dbbb56e8.html](http://www.cvce.eu/obj/commission_white_paper_on_growth_competitiveness_and_employment_1993-en-b0633a76-4cd7-497f-9da1-4db3dbbb56e8.html)>.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. Eurydice Report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H. et al. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza/UNESCO.
- INEE/MEC (2013). *Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la población adulta (PIAAC)*. Informe español. Vol. I. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Lázaro, L. M. (1996). Educación, formación y empleo en los países desarrollados. *Revista Española de Educación Comparada*, 2, 13-73.



- Lázaro, L. M. y Martínez Usarralde, M. J. (1999). *Educación, empleo y Formación profesional en la Unión Europea*. Valencia: Universidad de Valencia.
- OCDE (1997). La implantación de la educación permanente para todos: visión general y directrices de política educativa. *Revista de Educación*, 312, 307-330.
- OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. París: OECD Publishing.
- OECD (2003). *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*. París: OECD Publishing.
- OECD (2005). *Promoting Adult Learning. Increasing and Promoting the Benefits of Adult Learning*. París. OECD Publishing.
- OECD/CERI (2007). *Understanding the Social Outcomes of Learning*. París: OECD Publishing.
- Panitsides, E. A. (2015). Towards «Utilitarian» Adult Education Perspectives? A Critical Review of the European Union Adult Education Policy. En Milana, M. y Nesbit, T. (eds.), *Global Perspectives on Adult Education and Learning Policy* (pp. 207-220). Londres: Palgrave Macmillan.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006a). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE).
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006b). *Decisión No 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente*.
- Ríos González, M. F. (2006/07). «Tendencias del aprendizaje permanente en el espacio europeo». *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 271-284.
- Schuller, T. (2004). Three Capitals. A framework. En Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brassett-Grundy, A. y Bynne, J. *The Benefits of Learning*. Londres: Routledge Falmer.
- UNESCO/UIIL (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Valle López, J. (2006). *La Unión Europea y Su Política Educativa*. Vol. 2. Madrid: CIDE/MEC.



# Índice

Prólogo .....	9
---------------	---

## I

### ESTUDIOS E INVESTIGACIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

1. La educación permanente y de adultos en la Unión Europea, 2000-2015 .....	15
1. Educación y formación de adultos y aprendizaje a lo largo de la vida .....	15
2. Las estrategias y prioridades de la Unión Europea en el terreno de la educación y de la educación y formación permanente de personas adultas en los años noventa .....	17
3. La educación y formación de adultos en la Unión Europea, 2000-2015 .....	19
4. Conclusión: políticas de formación y educación de adultos, realidades y resultados .....	25
Referencias bibliográficas .....	27
2. La educación de adultos en Perú y España. Planteamientos y estudio comparativo .....	31
Introducción .....	31
1. Analfabetismo y educación de adultos .....	32
2. Organización de la educación de adultos .....	33

3. Profesorado de la Educación de Adultos . . . . .	37
Conclusiones . . . . .	38
Referencias bibliográficas . . . . .	40
3. El compromiso social de la educación de personas adultas: tareas por hacer y compartir . . . . .	41
Presentación. . . . .	41
1. Contextualización histórica . . . . .	42
2. El Marco Europeo de las Cualificaciones para el aprendizaje permanente . . . . .	43
3. Evaluación de las competencias de la población adulta (PIAAC) . . . . .	47
4. Consideraciones finales: tareas por hacer y compartir . . . . .	49
Referencias bibliográficas . . . . .	51
4. Inteligencia emocional. Una propuesta para fomentar la importancia de la educación emocional y la empatía en el profesorado de escuelas básicas. . . . .	53
Introducción . . . . .	53
1. Marco teórico . . . . .	54
2. Programas de educación emocional y empatía . . . . .	57
2.1. Descripción de las actividades . . . . .	59
Referencias bibliográficas . . . . .	61
5. Cuatro estrategias para repensar la docencia en el aula. . . . .	63
Introducción . . . . .	63
1. Aprendizaje cooperativo . . . . .	64
1.1. El equipo como unidad de trabajo cooperativo . . . . .	65
2. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) . . . . .	67
2.1. Planteamiento del ejercicio . . . . .	68
2.2. Análisis de la Simulación . . . . .	69
3. El aula invertida . . . . .	70
3.1 ¿Qué es? . . . . .	70
3.2 ¿Cómo poner en marcha la «clase al revés»? . . . . .	72
4. Tertulias dialógicas . . . . .	73
4.1. Principios del Aprendizaje Dialógico. . . . .	73
4.2. Pasos a seguir . . . . .	74
Referencias bibliográficas . . . . .	74
6. Bases para el diseño de la formación permanente del profesorado de adultos en el siglo XXI . . . . .	77
1. Propuestas para la formación inicial del profesorado de adultos . . . . .	79
2. Orientaciones en la educación de adultos y características. . . . .	82

3. Paradigmas y modelos en la formación del profesorado . . .	85
Referencias bibliográficas . . . . .	93

## II

### BUENAS PRÁCTICAS EN FORMACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

7. Evaluación de un programa de capacitación docente con profesorado de escuelas de personas adultas del Perú . . . . .	99
1. La formación del profesorado en Latinoamérica. . . . .	99
2. La Educación de personas adultas en Perú . . . . .	100
3. Perfil del profesorado participante . . . . .	102
4. Metodología de evaluación . . . . .	104
5. Resultados . . . . .	105
5.1 Resultados a partir del cuestionario de satisfacción . . . . .	105
5.2. Resultados a partir de los resultados cualitativos de satisfacción. . . . .	109
6. A modo de conclusión . . . . .	113
Referencias bibliográficas . . . . .	114
8. Alfabetización de jóvenes y adultos. Una mirada a la situación de Perú y Latinoamérica desde el contexto socioeducativo valenciano. . . . .	117
Introducción . . . . .	117
1. Concepto de alfabetización y propuestas para el contexto peruano . . . . .	118
2. Creencias y propuestas del profesorado peruano sobre alfabetización . . . . .	122
3. Intercambio metodológico: propuestas de ida y vuelta. . . . .	125
4. A modo de conclusión . . . . .	127
Referencias bibliográficas . . . . .	129
9. Cómo elaborar un proyecto social en el marco de la educación de personas adultas. . . . .	131
Introducción . . . . .	131
1. Fases en la elaboración de un proyecto social y retos desde la experiencia CEBA Perú . . . . .	132
1.1. Fase de diagnóstico . . . . .	134
1.2. Fase de planificación . . . . .	135
1.3. Fase de aplicación . . . . .	137
1.4. Fase de evaluación . . . . .	137
Referencias bibliográficas . . . . .	139

10. El proyecto de intervención socioeducativa en la formación del profesorado: teorizando la práctica. La experiencia del curso EBA-Perú. . . . .	141
Introducción . . . . .	141
1. La diversidad en el marco de la educación básica alternativa. Una aproximación al contexto. . . . .	144
2. El trabajo de acompañamiento . . . . .	147
3. Valoración de la experiencia y conclusiones . . . . .	149
Referencias bibliográficas . . . . .	150