

LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS ANTE EL RETO DIGITAL

Adult education in the face of the digital challenge

Miguel Calvillo Jurado

Asesor de Educación Permanente
Centro del Profesorado de Córdoba
miguelcalvillo@cepcordoba.org

RESUMEN

La educación de personas adultas ha sufrido la influencia de la pandemia especialmente en la digitalización para la que estaban preparados los centros de desigual manera.

El principal efecto ha sido la aceleración de la digitalización que sin embargo, ha quedado en el nivel de aprendizaje de las herramientas. Los efectos más negativos se han dado entre el alumnado de mayor edad y el de prisiones. De la misma forma, la formación de su profesorado ha sufrido transformaciones que deben continuar mejorando.

En general, hay que mirar al futuro proponiendo metas asumibles, mejora de los recursos conectivos, la educación emocional y la autorregulación del aprendizaje, estrategias de marketing, una actitud digital proactiva y una especial atención a grupos en riesgo de exclusión entre los estudiantes adultos.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN DE ADULTOS; EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS; EDUCACIÓN PERMANENTE; DIGITALIZACIÓN;

ABSTRACT

Adult education has been influenced by the pandemic especially in digitization for which schools were unevenly prepared.

The main effect has been the acceleration of digitization, which, however, has remained at the level of learning the tools. The most negative effects have been among older students and those in prisons. In the same way, the training of its teachers has undergone transformations that must continue to improve.

In general, we must look to the future by proposing achievable goals, improvement of connective resources, emotional education and self-regulation of learning, marketing strategies, a proactive digital attitude and special attention to groups at risk of exclusion among adult students.

KEYWORDS: ADULT EDUCATION; LIFELONG LEARNING; DIGITIZATION;

Fecha de recepción del artículo: 01/04/2021

Fecha de Aceptación: 18/04/2021

Citar artículo: CALVILLO-JURADO, M. (2021). La educación de personas adultas ante el reto digital. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

La educación de personas adultas ante el reto digital

La educación permanente de personas adultas está inmersa en un proceso de cambio variado que incluye la digitalización así como otras transformaciones necesarias y alguna particularmente en Andalucía postergada, como la reestructuración de la red de centros y el reglamento orgánico de centro de los CEPER y SEP.

Las enseñanzas de personas adultas en Andalucía han vivido la influencia de la pandemia de covid-19 como otros tipos de enseñanzas a la vez con peculiaridades propias de sus circunstancias, diferentes también según el tipo de centro – incluso de enseñanzas o modalidad - ya que agrupa a tres tipos de centros diferentes.

Tipos de centros

La educación permanente de personas adultas en Andalucía recoge enseñanzas variadas en varios tipos de centros: Centros de Educación Permanente (CEPER) y sus secciones (SEP) que imparten fundamentalmente enseñanzas no formales, Institutos de Secundaria (IES) e Institutos Provinciales de Educación Permanente (IPEP) que incluyen sobre todo secundaria y bachillerato para personas adultas y Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI), centradas en la enseñanza y certificación de lenguas extranjeras.

Todas han vivido de forma diferente las situaciones derivadas de la covid-19 aunque pueden encontrarse situaciones generalizadas, así como propias de cada tipo de centro.

Técnicamente los IES/IPEP han sido los centros con mayor preparación previa, tanto por disponer de más recursos materiales (ordenadores en préstamo para alumnado, por ejemplo) y humanos como por contar con la experiencia de la modalidad semipresencial (blended learning), muy extendida en estas enseñanzas desde hace tiempo.

En el lado opuesto encontramos los CEPER/SEP, muy limitados en recursos (sin ordenadores para préstamo de alumnado, por ejemplo) y en formación tanto por el perfil de su alumnado como por la falta de apoyo institucional que siempre posterga la enseñanza no formal frente a la formal y especialmente la obligatoria.

En circunstancias intermedias encontramos a las EOI, muy volcadas aún en la presencialidad por considerarla base irrenunciable y propia del aprendizaje de idiomas, al menos en el sentido tradicional funcional.

Todas ellas, no obstante, han sufrido el impacto incontestable de la pandemia y viven unos cursos (19-20 y 20-21) que las ha obligado a enfrentar una nueva realidad: una urgente aceleración de la transformación digital educativa.

Situación en el primer curso de pandemia

La supresión de las clases presenciales en España en marzo de 2020 llegó de improviso para muchos centros de personas adultas que no estaban suficientemente preparados para atender a su alumnado en esas circunstancias repentinas (aunque mucho mejor que muchos países europeos en el caso de Andalucía).

Ciertamente Andalucía disponía de un rico banco de recursos digitales específico para EPER (CREA)¹ basado en una política de recursos abiertos, enfoque por tareas, materiales reutilizables y perspectiva de ámbitos (De la Torre, 2009), así como centros de secundaria e idiomas que impartían ya sus enseñanzas a miles de estudiantes en modalidad semipresencial en plataforma específica bajo Moodle. Parte de los centros disponía de Google Classroom y Gsuite y todos habían comenzado la digitalización en distinto grado. Sin embargo, salvo la modalidad semipresencial que afectaba a secundaria y bachillerato para adultos así como a los niveles básicos de lengua extranjera, ninguna enseñanza había contado con la posibilidad de la digitalización de la educación a distancia². Se había avanzado en el dominio de las TAC, pero no en su aplicación a una educación digitalizada no presencial. Esto era manifiesto especialmente en el desconocimiento de los recursos de videoconferencia, por ejemplo, que no se habían considerado hasta entonces necesarios en la digitalización ya que se enfocaba como una digitalización para la presencialidad.

1 CREA: contenidos y recursos educativos de Andalucía.
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/permanente/materiales/>

2 Hasta el curso 20-21, la educación permanente a distancia de personas adultas en Andalucía estuvo reservada en exclusiva para el IEDA. Actualmente, tras su desaparición, ha sido conferida a IES, IPEP o EOI de distintas localidades.

Hay que hacer notar que la digitalización no supone necesariamente una educación a distancia. Ha existido educación a distancia sin digitalización y puede existir una digitalización de la enseñanza sin educación a distancia. Dos fenómenos distintos que hoy tendemos a equiparar.

Como hemos referido con anterioridad, la respuesta inmediata fue diferente según los centros y sus posibilidades. Fue difícil para todos, pero especialmente para los CEPER por la falta de provisión de recursos de la que la mayoría de las veces quedaban marginados, así como por la brecha etaria o generacional de un grupo numeroso de alumnado grandes mayores sin disponibilidad de terminales de conexión apropiados y sin formación posible para un uso educativo a distancia.

Este grupo de personas mayores, la mayoría mujeres, que han constituido el grueso de los tradicionales centros de adultos (más bien antiguamente centros de adultas) se ha visto abandonado en una situación de vulnerabilidad absoluta tanto educativa como social que lamentablemente no ha tenido la repercusión política que la brecha digital de niños y jóvenes suele tener. Es inevitable pensar que la brecha digital etaria preocupa poco o nada a la sociedad y a las instituciones seguramente porque por su edad ya no tienen padres que los defiendan (que son los que votan) y estén ellos mismos preocupados por otras necesidades más perentorias como las pensiones a la hora de votar. No disponen de terminales apropiados en la mayoría de los casos o no saben utilizar las facilidades que les darían opción a continuar la enseñanza en circunstancias de no presencialidad.

Estas alumnas mayores mostraban además no sólo una vulnerabilidad educativa flagrante, sino una inferioridad socioemocional terrible por cuanto en algunos casos el contacto con el CEPER constituía su punto de conexión con un mundo superior al mundo limitado de sus relaciones cercanas, escasas en muchos casos (Martínez-Alcalá, 2020).

Los centros, como en otras partes del mundo (Bravo, 2020) recurrieron al uso de los medios fácilmente accesibles como whatsapp o radio para enseñanza a distancia, o bien ayuda de la comunidad a través de protección civil, voluntarios o policía local para envíos de recursos educativos físicos como ejercicios o libros. En ocasiones, el contacto servía para mantener el canal abierto sin necesidad de avances educativos significativos simplemente para asistir emocionalmente al alumnado desprotegido especialmente cuando la pandemia se cernía sobre ese grupo de edad precisamente con mayor peligrosidad.

La presencialidad era una base importante para todos los centros, pero para algún tipo de alumnado de educación permanente de personas adultas era la forma irrenunciable y única de educación y no se concebía otra posibilidad. Un grupo de alumnado abandonó la educación durante ese periodo no ya por no contar con recursos conectivos, sino por no concebir la posibilidad de una educación que no fuera presencial (Silva, 2020).

Incluso se dio la paradoja de que grupos de educación semipresencial que reciben docencia en parte telemática, y que deberían estar mejor preparados para este cambio, abandonaron en ese momento porque perdieron la parte de asistencia presencial que en Andalucía se imparte en las denominadas tutorías

de apoyo al estudio (TAE) en que se asiste al alumnado que recibe también docencia a distancia dentro de la modalidad semipresencial.

Mención especial merece la educación permanente en prisiones (Varela, 2020). En España las instituciones penitenciarias prohíben el uso de internet incluso para el profesorado, aunque es cierto que existen ciertas diferencias entre centros penitenciarios y que algunos CEPER de los que se localizan en su interior resuelven este impedimento con redes locales cerradas. Todos ellos vieron interrumpida la enseñanza ya que su única opción era la presencialidad y ni siquiera el profesorado podía acceder, aunque finalmente en ciertos casos pudo hacerseles llegar materiales físicos a través de funcionarios autorizados ya avanzado el periodo de supresión de las clases presenciales.

La mayor demanda en el momento de irrupción de la supresión de la presencialidad, que se extendió de marzo hasta junio de 2020, fue la comunicación y especialmente las clases con sus extensas explicaciones orales. El caso era tener contacto con el alumnado lo más parecido al contacto presencial porque se pensaba que los recursos y la docencia podía seguir igual. En ese sentido, la disponibilidad de BB Collaborate y otras formas de comunicación audiovisual síncrona como Zoom o Meet centraron las expectativas para finalizar el curso con mínimas garantías de aprendizaje.

Especialmente en el caso de los IES/IPEP, una preocupación añadida fue la evaluación acreditadora prescindiendo de los exámenes presenciales, lo que les hizo recurrir a ponderar la entrega de tareas y la celebración de exámenes por videoconferencia controlada de alguna forma.

Todo ello produjo un cansancio por la urgencia de adaptarse a un escenario desconocido para el que no se disponía de suficientes recursos materiales, intelectuales y emocionales (Trujillo, 2020).

A pesar de todo, todos los centros que imparten enseñanzas de educación permanente, culminaron el curso impartiendo clases a distancia a través de internet y un gran grupo de alumnado igualmente se adaptó a las circunstancias hasta finalizar. Los claustros de profesorado compartieron recursos e igualmente accedieron a formaciones no formales como a formaciones preparadas con la misma urgencia por parte de los centros de profesorado, aunque ya existía una larga tradición de formaciones orientadas sobre todo al uso de la TIC y su aplicación en el aula.

En la formación del profesorado se produjo igualmente esta urgencia de adaptación. Específicamente en nuestra provincia no solo se llevaron a cabo todas las actividades previstas para el profesorado de educación permanente de personas adultas (salvo una cuya presencialidad era insustituible), con pequeñas adaptaciones, sino que se convocaron más justamente para complementar la demanda de formación a distancia.

Las adaptaciones de cursos no fueron siempre fáciles por cuanto en ciertos casos los ponentes presenciales incluso los semipresenciales no sabían adecuar sus contenidos a la formación a distancia lo que evidenciaba en la falta de detalles en las instrucciones de las tareas (confusas o poco específicas) así como en depositar toda la confianza en el contenido espontáneo oral de las sesiones de videoconferencia a veces excesivamente expositivo y con pocas interacciones del público asistente.

Situación posterior

Al comenzar el curso siguiente en circunstancias de pandemia a pesar de estar liberado el confinamiento, los centros afrontaron el año con notable preocupación tanto por la higiene como por la semipresencialidad – extendida a centros sin esta modalidad oficial - , incluso la educación a distancia. Aunque estas preocupaciones eran generalizadas, es cierto que predominaba una de ellas según el tipo de centro (Trujillo, 2020). Sin embargo, en el caso de los CEPER se compartían todas las preocupaciones tanto la sanitaria (por las personas de mayor edad fundamentalmente y su absentismo preventivo) como la semipresencialidad o la distancia tanto porque la normativa andaluza no la contemplaba como por la brecha digital (a pesar de ser una opción en principio preferible).

En cuanto al primer factor, los más afectados fueron los CEPER y SEP, ya que el núcleo de mujeres adultas mayores, por prevención sanitaria, se ausentaban, así como otros grupos de alumnado. El profesorado hablaba en ocasiones de “centros casi vacíos y tristes”. No ocurrió igual en otras enseñanzas donde el perfil del alumnado es adulto de menor edad que se adaptó mejor tanto a la presencialidad como a los recursos digitales.

Los centros de EPER centraron su perspectiva en tres aspectos fundamentales: consolidar un centro virtual (plataforma en LMS), mejorar su imagen digital corporativa (sitio web) y formar conjuntamente al claustro en unos objetivos de digitalización.

Siguiendo las indicaciones de la Consejería de disponer de un plan de actuación digital (PAD) dentro de la normativa sobre transformación digital educativa (TDE), los centros en su mayoría, incluso los muy preparados de antemano han optado no obstante por planes conservadores, poco ambiciosos, y principalmente encaminados a espacios virtuales corporativos, sobre todo plataformas de centro virtual (LMS). Esta falta de ambición denota una cautela extrema ante la incertidumbre y una prevención ante la acumulación de planes en los centros educativos que debían compartir con la digitalización el tiempo de trabajo. Curiosamente, a pesar de que, al finalizar el curso anterior, se detectaron necesidades de los centros de conocimiento profundo en metodología de la enseñanza en entornos digitales, lo cierto es que la realidad después se ha centrado mucho más en la simple herramienta.

Esta tendencia se ha visto reflejada claramente en la formación del profesorado demandada este año. En nuestro centro de profesorado según los datos disponibles comparados con años anteriores se producen los siguientes cambios:

- aumento de las formaciones en centro (que son más numerosas, afectan al claustro y acreditan mayor carga horaria) y disminución de los grupos de trabajo (más pequeños y no necesariamente de todo un claustro).

- aumento de la participación de profesorado en formaciones en centro que se hacen también más numerosas de participantes.

- aumento de la presencia en actividades formativas de profesorado físicamente más alejado del CEP o de su centro al no tener que desplazarse ya que la formación es on line en este curso 20-21 por definición.

- dominio absoluto en la mayoría de formaciones de la temática relacionada con la digitalización y sus herramientas.

Estas características generales se han dado igualmente en las formaciones dirigidas a EPER; por ejemplo, las formaciones centradas en herramientas digitales y particularmente en LMS, el aumento de formaciones numerosas en centro, etc.

Sin embargo, hay también algunas peculiaridades en nuestra provincia como las siguientes:

- pérdida de las formaciones tradicionales por agotamiento y surgimiento de nuevas: varios centros que venían haciendo formaciones desde hacía años, optaron por no realizar formaciones de claustro en este curso motivados normalmente por una suerte de agotamiento o saturación y especialmente por sentirse suficientemente preparados en cuanto a digitalización; justo lo contrario de otros centros que llevaban años teniendo solo formaciones individuales pero no de claustro, que en este curso recurrían a ello por la necesidad de establecer rápidamente herramientas comunes de digitalización. Podríamos decir que la intensidad de formación en centro este año era inversamente proporcional a la intensidad de años anteriores. Ello implica que la pandemia acelera el ritmo formativo de ciertos centros, pero igualmente ralentiza el de otros en una tendencia a igualar el nivel de ambos tipos de centro, lo que podemos interpretar como una respuesta adecuada al contexto: como lo perentorio es la digitalización, aquellos que están avanzados dejan de formarse tan intensamente y quienes no lo estaban suficientemente, aumentan su intensidad.

- liderazgo novel frente a liderazgo institucional: muchas formaciones contaron con coordinación de profesorado novel que lideraba el grupo, generalmente, profesoras y profesores jóvenes y ello a pesar de que no se ha encontrado diferencia significativa en cuanto a la actitud del profesorado hacia las TIC por género o edad en enseñanzas de adultos (Fernández y Torres, 2015). Ciertamente es que la familiaridad de los más jóvenes con lo digital y el exceso de carga de los equipos directivos coadyuva a que ocurra así, sin embargo, y a pesar del magnífico trabajo del profesorado novel, esta estructuración debilita la fuerza de la digitalización para constituir una cultura de centro con aspiraciones de permanencia y crecimiento ya que la mayoría es profesorado en tránsito sin destino definitivo.

En suma, se ha tratado más de una puesta al día apresurada de las herramientas digitales que de una transición hacia una educación digital genuina.

Este protagonismo de las herramientas frente a la metodología señalada ya antes (Area, 2015), o de la cobertura frente al espíritu de la enseñanza digital, es comprensible en tanto la evolución del profesorado y del alumnado consigue dominar antes una herramienta cuyo manejo es accesible y replicable por instrucción mientras que lo metodológico es más difícilmente replicable por creación, que supone una madurez mayor de dominio y una carga formativa mayor. Como recuerda Sánchez Miguel (2016), a veces en las transformaciones complejas que exigen largos caminos de aprendizaje y maduración nos planteamos metas demasiado alejadas sin prestar atención a la zona de desarrollo más próxima, las submetas, en palabras del autor.

No todo el profesorado tiene la misma actitud respecto a la tecnología. Sosa y Valverde (2020) distinguen cuatro perfiles de profesorado respecto al uso de las tecnologías en el aula en esta época de transformación digital: “reacio”, “aprendiz”, “gestor” y “e-innovador”.

Del innovador dicen que no solo tiene gusto por las TIC sino que se caracteriza porque es disruptivo en su enseñanza, mientras que los otros, les guste o no, siguen inmersos en la educación expositiva magistral. Igualmente tiene mucho peso en su formación el autodidactismo (diríamos la formación no formal). Esta caracterización evidencia que el profesorado mejor preparado para la transformación digital sería probablemente el mejor preparado para cualquier otra innovación y que además, suplementa ampliamente su formación con formación no formal en las redes profesionales. Hay, pues, no solo una necesidad de conseguir profesorado preparado para los conocimientos y procedimientos digitales, sino profesorado con actitud digital e innovadora. La formación demandada suele primar la aptitud – en cuanto dominio del entorno digital – pero parece olvidar la trascendencia de la actitud, en este caso, la actitud digital.

Esta diferenciación se observa igualmente en el que denominan gestor, un profesor o profesora a veces con gran dominio TIC, lo que no le impide tener cierta aversión a lo digital, pero que por presión administrativa usa la digitalización gestora intensamente mientras rechaza la pedagógica.

Además del predominio de formación centrada en los instrumentos, la tendencia a la herramienta provoca sensaciones diferentes según las actitudes del profesorado. Encontramos en las mismas formaciones profesorado que se

entusiasmo por el descubrimiento de herramientas potentes para la educación y otro que sencillamente se siente apabullado por su exceso. En todos los casos, vemos la influencia de las emociones en el desarrollo profesional, un aspecto generalmente olvidado y que deberíamos tener en cuenta especialmente en la transformación digital porque provoca sentimientos encontrados que actúan de lastre entre los profesionales.

Este fenómeno es anterior a la digitalización y se resuelve en una paradoja que denominé en otro lugar “Diógenes escolar”³ que consiste en la acumulación compulsiva de recursos educativos que sin embargo, no se usan una vez conocidos, no se integran como hábito profesional más allá de la tarea de prueba.

Perspectivas futuras

Vaya por delante que los más mayores no es solo que tengan menos recursos para la enseñanza digital, es que tienen una marcada preferencia por la educación presencial como dijimos (Silva et al. 2020) y por tanto, siempre que se pueda, es la prioritaria elección. Sin embargo, tanto por la socialización y mejora de la calidad de vida que supone como por el rendimiento pedagógico y la integración social de uso actual, la educación digital debe avanzar en la educación de personas adultas.

3 Consumismo pedagógico III: acumuladores de recursos o el Diógenes escolar.
<http://elblogdemiguelcalvillo.blogspot.com/2019/03/consumismo-pedagogico-iii-acumuladores.html>

Existen multitud de proyectos destinados a favorecer la integración de las personas mayores en lo digital⁴. Si no se trabaja en ese sentido, en Andalucía corremos el riesgo de que la pandemia aumente la desigualdad de la que ya se aquejaba la educación de personas adultas, y especialmente los de mayor edad, como está ocurriendo en otros países (Lloyd, 2020).

El primer requisito es la necesidad de que las personas mayores dispongan de terminales apropiados, como por ejemplo tablet con datos, por su fácil manejo y sobre todo por la adaptación al tamaño de fuente, y que las dotaciones sean equiparables a las que se hacen a otros tipos de centros.

Por otro lado, el uso de las TIC debe plantearse como un plan transversal y no limitado a un plan no formal segregado, en el caso de los CEPER especialmente. Sería relativamente fácil incluir en todas las unidades de todos los planes al menos el uso de una herramienta digital nueva con objeto de conseguir una familiaridad y madurez progresiva.

Y si hay algo que resulta efectivo en toda enseñanza, es volcarse en tareas relacionadas con la utilidad en la vida cotidiana (López et al., 2016). Por ejemplo, en el caso de mayores de edad avanzada, se ha conseguido vencer las resistencias iniciales a partir del aprendizaje para realizar álbumes familiares de fotos digitales o videoconferencias con personas queridas alejadas⁵. Cuando la

4 González et al. (2017) mencionan algunos: EDAD, proyecto de la Fundación Orange, [ENRED@TE](#), de la Fundación Vodafone y Cruz Roja, Videoatención, de Vodafone, TIC fotografía para la tercera edad de la Universidad de Granada, Soy fan de mi abuel@ de la provincia de Málaga.

5 Véase asimismo Kit de estrategias para la digitalización de la educación de adultos: <https://www.digitaladulthoodeducation.eu/es/toolkit/>

herramienta además de accesible demuestra su utilidad inmediata, la resistencia está vencida.

Los estudios de personas adultas son muy sensibles al estado socioeconómico del país, especialmente entre los adultos en edad de trabajar por cuanto es una salida para encontrar o mejorar su posición en el mercado de trabajo. Se demostró con la crisis de 2008 y ahora en la pandemia se ha vuelto a repetir el fenómeno. Los estudios han visto matriculación, absentismo o permanencia dependiendo del contexto en que se desenvuelve su población. Así en el caso de poblaciones con presencia notable de feriantes (que en pandemia no podían trabajar ni realizar su itinerancia), por ejemplo, la pandemia aumentó la permanencia al igual que en los casos de inestabilidad o pérdida del empleo. Sin embargo, estos aumentos se han visto mermados por la prevención al riesgo sanitario (mayor en los adultos), la brecha digital o la falta de medios tecnológicos, de parte del alumnado; así como la falta de preparación y formación de parte del profesorado.

En cuanto a las EOI, deberán abrirse más rápidamente a la digitalización y todas sus disrupciones (Jordano et al., 2016; Bárcena, 2020) ya que a pesar de la resistencia amparada en la supuesta necesidad de la presencialidad para aprender idiomas, cada vez más en todo el mundo se asegura no ya su progreso sino su éxito en contextos de no presencialidad.

Igualmente, la tendencia a un descenso de matrícula observado en general en toda España en EOI⁶ invita a orientar la digitalización no sólo hacia la

6 Véase por ejemplo: <https://www.diariodeleon.es/articulo/leon/matriculas-aprender-idioma-desplomano/202011110232212060147.html>

efectividad y mejora del aprendizaje, sino a un acercamiento al público objetivo (target). Almaraz et al. (2016) destacan en su modelo teórico de las dimensiones de la digitalización en educación (superior) una con la que habría que contar: marketing. Esto que la Universidad (una Universidad en crisis) debe afrontar más aún hoy, es también un escenario posible para las enseñanzas de personas adultas no universitarias en centros públicos con objeto de captar y fidelizar estudiantes. El hecho de que sea una enseñanza voluntaria, desconocida a veces y muy sometida como hemos visto a los vaivenes sociales, abunda en el hecho de necesitar estrategias de marketing que alienten el enrolamiento. Y esas estrategias, pasan igualmente como la enseñanza, por la transformación digital ya que las campañas de captación han sido tradicionales en estos centros.

Capítulo aparte merecen los centros EPER en prisiones. Como señalan Varela y García (2020) si no se cambia el contexto y se adaptan a una enseñanza digitalizada aun dentro de sus limitaciones, no solo no conseguirán el aprendizaje, sino que se agravará el problema ya previsible de la exclusión social y se dificultará notablemente la reinserción. Una apuesta pudiera ser la del montaje de redes locales que pudieran funcionar en el centro a pesar de no tener acceso a internet. Un objetivo más lejano sería apoyarse en la tecnología actual que probablemente pueda garantizar mejor el control de acceso y su restricción con lo que pudiera incluso levantarse la prohibición de acceso total.

Estas circunstancias y la historia reciente de la educación de personas adultas hace cada vez más patente la necesidad de un aprendizaje de la autorregulación del aprendizaje en el alumnado adulto. Algo que es anterior a la pandemia y la digitalización, se va haciendo progresivamente más necesario a

pesar de las numerosas dificultades como la falta de orientadores, la falta de horario y de formación para su enseñanza. Sin embargo, el contexto general de los avances sociales en general y la de la educación en particular, ponen de nuevo el acento en la autorregulación ya que la educación a distancia y la digitalización exigen una implicación mayor del alumnado. Además, como dijimos con anterioridad, el profesorado mejor formado es aquel que tiene una sólida orientación autodidacta, una orientación típicamente autorregulada.

La inclusión de la autorregulación como un contenido transversal importante en la educación de personas adultas puede ser – y lo es – un contenido imprescindible para avanzar, sin embargo, es probablemente el más difícil de abordar por las limitaciones que antes hemos mencionado.

Conclusión

La educación permanente de personas adultas se ha adaptado a las circunstancias derivadas de la pandemia reaccionando con rapidez, aunque con modestos cambios. A pesar de todo, no se deben apresurar sino promover que estos cambios se consoliden y prosperen por encima de los cambios de los condicionantes que han ayudado al proceso ya iniciado con anterioridad.

Esto exige no perder de vista prioridades como las siguientes: mejora de los recursos conectivos, la educación emocional y la autorregulación del aprendizaje, estrategias de marketing, una actitud digital proactiva y una especial atención a grupos en riesgo de exclusión como las mujeres de mayor edad o los estudiantes en prisión. Igualmente, se hace necesaria una formación del profesorado adaptada a la zona de desarrollo próximo de los centros y un aprendizaje de las peculiaridades de la formación a distancia.

Referencias bibliográficas

- Area, M. (2002) Sociedad de la información y analfabetismo tecnológico : nuevos retos para la educación de adultos Diálogos: Educación y formación de personas adultas, ISSN 1134-7880, N° 26-27, 2001, págs. 11-15. Disponible en AREA ANALFABETISMO.pdf (ardilladigital.com) . Consulta 3-02-2021.
- Almaraz, F., Maz, A., López, C. (2107) Análisis de la transformación digital de las Instituciones de Educación Superior. Un marco de referencia teórico, en EDMETIC, Vol. 6, Num. 1, 181-202. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5911340>. Consulta 3-02-2021
- Bárcena, E. (2020) Hacia un nuevo paradigma de aprendizaje de segundas lenguas móvil, abierto y social , en Propósitos y Representaciones, Vol. 8, Num. 1. Lima enero/abril 2020. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.460> . Consulta 3-02-2021
- Bravo, J., Larrea, C., Ruales, R., Cruz, J.F. (2020) Covid 19: De la educación tradicional y alfabetización de adultos al uso de dispositivos para el inter-aprendizaje, en BJHR, Brazilian Journal of Health Review. Vol. 3. Num. 3. Disponible en <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/10199> . Consulta 3-02-2021.
- Fernández, J.M.; Torres, J.A. (2015) Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. Revista Complutense de Educación, Vol. 26. Num. Especial 2015, 33-49. Disponible en <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/28020/Actitudes+docentes-2.pdf?sequence%3D1&isAllowed=y> . Consulta 3-02-2021.
- González, E., Martínez, N. (2017) Personas mayores y TIC: oportunidades para estar conectados. RES, Revista de Estudios Sociales. Num. 24, enero. Disponible en <res-24-miscelanea-erika.pdf> (eduso.net) Consulta 3-02-2021.
- Jordano, M., Castrillo, M.D., Pareja-Lora, A. (2016) El aprendizaje de lenguas extranjeras mediante tecnología móvil en el contexto de la educación a distancia y combinada, en RIED, Revista Iberoamericana de Educación a

Distancia. Vol. 19, Num. 1. Disponible en <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/15287>. Consulta 3-02-2021.

Lloyd, M. (2020) Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), Educación y pandemia: una visión académica (pp. 115-121). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Disponible en http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf. Consulta 3-02-2021.

López, L.I., Leal, S., Giraldo, L. (2016) Situación del adulto mayor como usuario de Internet en relación a su red personal primaria con parientes migrantes en Qindío/Colombia. *Nóesis, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* Volumen Especial, enero-junio 2016 DOI: <http://dx.doi.org/10.20983/noesis.2016.12.6> Consulta 3-02-2021

Sánchez Miguel, E. (2016). Aspiraciones y conocimientos: ¿cómo explicar que la innovación educativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora. *Álabe* 13. [www.revistaalabe.com]DOI: 10.15645/Alabe2016.13.1 Consulta 3-02-2021.

Sosa, M.J. y Valverde, J. (2020) Perfiles docentes en el contexto de la transformación digital de la escuela. *Bordón, Revista de Pedagogía* Vol. 72, Num. 1, 151-173. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7458636>. Consulta 3-02-2021.

Silva, L.M., Escalera, L.A., López, R.U. (2020) Experiencia digital de los adultos mayores frente al COVID-19: el caso del programa universidad para los mayores de la Universidad Autónoma de Nuevo León. México. *REDIPE* Vol. 9, NUM. 10. Pedagogía del deseo de saber y conocer. Disponible en <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1100>. Consulta 3-02-2021

Torre, Aníbal de la (2009) Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios, en *Monográfico Cultura digital y prácticas creativas en educación*, 7-14. RUSC, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. UOC. Disponible en [23-1761-1-PB.pdf \(uoc.edu\)](https://www.uoc.edu/revista/23-1761-1-PB.pdf) Consulta: 3-02-2021.

Trujillo-Sáez, F.; Fernández-Navas, M.; Montes-Rodríguez, M.; Segura-Robles, A.; Alaminos-Romero, F.J. y Postigo-Fuentes, A.Y. (2020). Panorama de la

educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa. Madrid: Fad. DOI: 10.5281/zenodo-3878844

Varela, C., García, J. (2020) La Escuela en Prisión ante el Covid-19. Un Desafío Sobre el que Repensar la Educación, en Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Jesus-Alvarez-5/publication/344666509_La_Escuela_en_Prision_ante_el_Covid-19_Un_Desafio_Sobre_el_que_Repensar_la_Educacion/links/5f880491a6fdccfd7b6271f4/La-Escuela-en-Prision-ante-el-Covid-19-Un-Desafio-Sobre-el-que-Repensar-la-Educacion.pdf. Consulta 2-03-2021.