

La formación inicial del profesional de la educación de personas adultas

Formação inicial do profissional de educação de adultos

Initial training for adult education teachers

Begoña Rumbo Arcas^I

Tania Fátima Gómez Sánchez^{II}

RESUMEN

El mundo global demanda una educación de personas adultas abierta a un público cada vez más heterogéneo en cuanto a su capital social, cultural y económico. Organizaciones como la Unesco reconocen la insuficiente formación de sus educadores y la necesidad de mejorar su preparación. Nuestro objetivo es analizar cómo es la formación inicial de estos profesionales en la titulación de Educación Social en España. Partiendo de un estudio exploratorio descriptivo de análisis documental de los programas de la materia de educación de personas adultas en las universidades públicas españolas, los resultados muestran un interés en los conocimientos fundacionales de esta educación y en el diseño y desarrollo de programas, especialmente, en contextos populares y no formales. Las conclusiones informan de la convergencia en incorporar temáticas y públicos emergentes con un enfoque metodológico humanista y crítico.

Palabras clave: Formación Inicial. Educadores de Personas Adultas. Educación Social.

ABSTRACT

The global world demands an adult education that is open to an increasingly heterogeneous public in terms of social, cultural and economic capital. Organizations such as the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) have recognized the insufficient training of their educators, establishing among their recommendations the need to improve their preparation. Our objective was to analyze the initial training of these professionals in the degree of Social Education in the Spanish context. For this purpose, we carried out an exploratory, descriptive documentary analysis of the programs of the subject of adult education in all Spanish public universities. The results show as interest in training with a focus on the theoretical foundations of the discipline and the design and development of programs, especially in popular and non-formal contexts. The conclusions report a convergence in incorporating emerging themes and audiences with a humanistic and critical methodological approach.

Keywords: Adult Educators. University Training. Social Education Degree.

^IUniversidad de A Coruña, A Coruña, España. Correo electrónico: begona.rumbo@udc.es  <https://orcid.org/0000-0002-4748-8969>

^{II}Universidad de A Coruña, A Coruña, España. Correo electrónico: tania.fatima.gomez.sanchez@udc.es  <https://orcid.org/0000-0002-1940-000X>

RESUMO

O mundo global exige uma educação de adultos aberta a um público cada vez mais heterogêneo em termos de capital social, cultural e econômico. Órgãos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) reconheceram a formação insuficiente de seus educadores, estabelecendo entre suas recomendações a necessidade de melhorar sua preparação. Nosso objetivo é analisar a formação inicial desses profissionais na licenciatura em educação social na Espanha. Com base em um estudo exploratório descritivo de análise documental de programas de educação de adultos em universidades públicas espanholas, os resultados mostram um interesse no conhecimento fundamental dessa educação e na concepção e desenvolvimento de programas, especialmente em contextos populares e não formais. As conclusões relatam a convergência na incorporação de temas e públicos emergentes com uma abordagem metodológica humanista e crítica.

Palavras-chave: Formação Inicial. Educadores de Adultos. Educação Social.

INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 2015, reconoce que el aprendizaje a lo largo de la vida es fundamental para garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, subrayando su poder transformador en la construcción de un futuro sostenible. Para alcanzar estos objetivos, la VII Conferencia Internacional de Educación de Adultos, celebrada en Marruecos en 2022, destaca el papel clave de los educadores, docentes y otros profesionales dedicados al aprendizaje y a la educación de personas adultas. Entre sus compromisos está aplicar políticas y estrategias para mejorar su profesionalización a través de una formación inicial y en ejercicio que les permita mejorar sus competencias docentes y sus condiciones laborales (Unesco, 2022).

Pero a pesar de estas directrices, ya señaladas en anteriores conferencias internacionales, la formación de los formadores de personas adultas sigue siendo un desideratum (Rose, Jeris y Smith, 2005; Gravini y Zarifis, 2020; Beszédes, 2022). Las razones hay que buscarlas en la inespecífica construcción epistemológica del campo y en el empeño de construir la profesionalización desde un enfoque meritocrático (Hoyle, 1980; Rumbo Arcas, 2006) que justifica el grado de profesionalismo en función de las operaciones intelectuales que demanda su desempeño y en los conocimientos teóricos que la fundamentan, a partir un modelo positivista de hacer ciencia.

La diferenciación epistemológica entre el conocimiento teórico y práctico implícito en el modelo meritocrático de entender las profesiones supuso un poder desigual entre ambos tipos de conocimiento y de quienes lo ostentan. Sobrevalorando los conocimientos teóricos en la construcción de la profesionalidad (Larson y Cort, 2022), se menosprecia a los profesionales que se nutren de la práctica o de la experiencia (Collins, 1991; Doyle *et al.*, 2016).

En nuestra disciplina, ante la ausencia de una teoría capaz de definir su especificidad, muchos educadores y educadoras han sobreenfatizado el valor de la práctica en su identidad profesional (Usher y Bryant, 1992; Rose, Jeris y Smith, 2005), restringiendo nuevas posibilidades de hacer y construir educación de personas adultas más allá de los límites escolarizantes a los que ha estado históricamente sometida (Medina Fernández, 2020; Collado y Cárcamo, 2020). La idea de que cualquier persona con unos mínimos conocimientos y años de práctica puede ser educador o educadora de personas adultas, legitima una imagen infravalorada de estos profesionales (Rumbo Arcas, 2010).

Deconstruir este imaginario social e institucional requiere pensar si para ser educador o educadora de personas adultas vale cualquier persona o, por el contrario, se necesitan conocimientos

específicos que trasciendan a la experiencia práctica (Gravini, Zarifis y Jögi, 2020). Ante este hecho, compartimos con Brookfield (1988; 1996) y Gouthro (2018) su llamada de atención en la reconstrucción de una teoría que permita orientar los contextos de la práctica con las personas adultas hacia unos fines deseables que permita emanciparnos de la dependencia de las costumbres que acaban convirtiéndose en hábitos laborales rutinarios.

Desde el posicionamiento de la reflexividad crítica (Mezirow, 1998; Hyde, 2021) defendemos que los educadores y educadoras de personas adultas deben poseer unos conocimientos y unas habilidades profesionales que trasciendan a su experiencia práctica. No se trata de dar mayor importancia a la teoría que a la práctica en la configuración de la identidad profesional, sino admitir la necesidad de mantener un proceso dialéctico que posibilite un cuestionamiento recíproco entre ambas (Usher y Bryant, 1996; Nicoll y Richard, 2012).

Siguiendo la evolución de la dinámica social, los perfiles y ámbitos de actuación de la educación de personas adultas se diluyen entre una multiplicidad de profesionales y organizaciones que atienden la creciente demanda formativa en sectores tan diferentes como: educación laboral, educación para la salud, educación para el tiempo libre y ocio, educación digital, educación para mayores, educación para la equidad de género, educación inclusiva para las personas con diversidad funcional... Asistimos con cierta sorpresa a la transformación de la educación de las personas adultas en el talismán del sistema productivo y de las emergencias ambientales y sociales que se derivan del mercado global (McLean, 2021).

Pero, sustituir la narrativa del capitalismo de la modernidad que le asignaba una función escolar y compensatoria, por una nueva narrativa neoliberal que la considera imprescindible para el actual sistema productivo, no es la mejor forma de empoderar a este ámbito y a sus profesionales, pues en ambas narrativas son víctimas de un sistema que limita su autonomía y poder de decisión (Torres Santomé, 2023).

Sin dejar de arrastrarnos por los discursos dominantes, entendemos que la profesionalidad de los educadores y educadoras de las personas adultas no debe olvidar su función social que reside en el trabajo a favor de la defensa de la equidad, la diversidad, la justicia social y los derechos humanos. Desde este compromiso, reivindicamos una formación que ayude a sus educadores a co-construir su propia identidad profesional para el bien común (Díez-Gutiérrez y Palomo-Cermeño, 2022).

QUÉ, DÓNDE Y CÓMO CONSTRUIMOS LA PROFESIONALIZACIÓN

Siendo conscientes de que el concepto de profesión puede ser un concepto fuertemente jerarquizado, justificaremos los argumentos presentados a continuación desde la perspectiva que entiende a un *profesional como una persona que realiza un trabajo de forma satisfactoria* porque la capacitación profesional es también situacional y es percibida por los destinatarios de la práctica educativa en función del grado de consecución de los logros de aprendizaje alcanzados en un proceso de aprendizaje permanente, pues la preparación de sus educadores y educadoras influye significativamente en la calidad del aprendizaje de las personas que aprenden (Merriam y Brockett, 1997; Doyle *et al.*, 2016).

En este sentido, en la formación inicial de los educadores de personas adultas, consideramos que sería más interesante centrar el debate en cuál es el *conocimiento fundacional* que los capacite para su futuro desempeño profesional (Shulman, 1986; Wahlgren, 2016). Todas las personas que nos dedicamos a la educación debemos tener la capacidad de *aprender a aprender* (Caena y Stringher, 2020), esto es, conocer las necesidades específicas de los destinatarios de nuestro proyecto educativo que están en permanente transformación.

Entendemos que el *conocimiento fundacional* de la profesionalización debería descansar en entender lo que significa ser una persona adulta en la sociedad del conocimiento, esto es, una

persona capaz de integrar, entender, contrastar e interpretar la información a la que está expuesta, facilitándole como educadores los procesos de objetivación de la realidad en la que vive y con la que trabaja. En esta dirección, la formación inicial debería descansar en:

- a) El conocimiento de cómo aprenden las personas adultas desde los fundamentos andragógicos inspirados en Knowles (1970), el aprendizaje autodirigido de Tough (1979), el aprendizaje transformativo de Mezirow (1998), el aprendizaje situado de Lave (1988) o el aprendizaje corporeizado de Dirkx (2001).
- b) Las teorías de la educación que orientan el quehacer educativo con las personas adultas (enfoque técnico, interpretativo, crítico, crítico-radical, holístico, descolonial) (Freire, 1992; Brookfield, 2005; Merriam y Kim, 2011; Hoggan, 2015; Merriam, 2017).
- c) Las políticas y las organizaciones que se encargan de ofertar estas enseñanzas en los contextos formales y no formales (Fombona *et al.*, 2019).
- d) El conocimiento de los contextos políticos, sociales, culturales y económicos de las personas adultas con las que vamos a aprender (Freire, 1992).

La investigación en la formación del profesorado nos permite afirmar que al igual que otros educadores, los educadores de personas adultas aprenden a serlo mediante un proceso de socialización que se asienta en torno a dos pilares básicos: en la experiencia previa que han tenido como estudiantes, antes de su ingreso en la universidad; y en el modelo presentado por sus formadores universitarios. En este sentido es importante recalcar la coherencia que debe existir entre lo que los formadores universitarios enseñan y cómo lo están enseñando, en un contexto educativo, predominantemente adulto, como es el contexto universitario (Matorevhu, 2022).

Por otra parte, una educación que quiere contribuir a la construcción de una sociedad más justa, necesita problematizar el conocimiento teórico de la disciplina que se enseña, haciendo visibles aquellos aspectos que han estado ausentes en la construcción epistemológica de este campo de conocimiento (Merriam y Brockett, 1997; Gouthro, 2018; Regmi, 2019; Roessger, 2022). Exponer experiencias de educación popular (Suoranta, 2023), seleccionar contenidos que reflejen aspectos multiculturales, o dar a conocer movimientos de educación feministas (Ostrouch-Kamińska, Vieira y Merrill, 2021; Hanson y Fletcher, 2021), puede ser un primer paso para romper el monopolio positivista europeo, sugiriéndonos formas decoloniales de pensar y actuar en la educación de personas adultas desde un modelo de democracia de proximidad e intercambio mutuo (Rumbo Arcas y Gómez Sánchez, 2023).

Por lo que respecta a la formación en ejercicio, desde la institución universitaria, ha sido más bien escasa (Rubenson, 1996). En países con suficiente demanda social y recursos económicos para crear un número significativo de departamentos de educación de personas adultas, como el caso norteamericano, se aprecia un fuerte énfasis en aumentar el status profesional de estos educadores. Por el contrario, las universidades europeas han estado menos interesadas en su formación y sus proveedores más vinculados a movimientos populares (Williams, 1993), o al asociacionismo profesional. Redes como la Sociedad Europea para la Investigación en Educación de Adultos (ESREA), la Plataforma Electrónica del aprendizaje de adultos (EPAL), la Asociación de entidades de educación de personas adultas (FAEA) o el CREA (Community of Research on Excellence for All), representan algunos de los espacios formativos en los que los educadores y educadoras en ejercicio aprenden a reconocer la heterogeneidad de sus prácticas y la interseccionalidad que configura la identidad de las personas con las que trabajan.

Actualmente estamos asistiendo a un cambio en lo que respecta al interés de las universidades por la formación en ejercicio de estos educadores (Gravini, Zarifis y Jögi, 2020). La Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas (2001) sobre el aprendizaje permanente, *Nunca es demasiado tarde para aprender*, pone el foco de atención en la educación de las personas adultas para mejorar

la competitividad laboral de las personas trabajadoras. La educación de personas adultas deja de ser una educación de “segunda clase” para convertirse en una prioridad internacional, impulsando a las instituciones universitarias a preocuparse por la formación de sus educadores. Así, vemos, por ejemplo, como se han incrementado exponencialmente los programas de educación de personas adultas en las universidades europeas, especialmente del este. La East China Normal University ha pasado de 17 programas en el 2003, a 23 en el 2008 (Rubenson y Elfert, 2015). En el caso de España, en el 2006 había 16 másters activos y 20 en Portugal (Belando-Montoro, Barros y Lampreia, 2020).

Ante este nuevo escenario, deberíamos repensar el modelo de sociedad que queremos y, consiguientemente, el modelo de formación por el que optamos. Siguiendo a Schön (1992) y en coherencia con el sorprendente interés político y económico neoliberal que ha despertado la educación de las personas adultas, el modelo asentado en la racionalidad técnica es el más adecuado para formar a sus educadores, pues su interés reside en rentabilizar la formación, convirtiéndola en un producto de consumo más y a sus educadores y educadoras en consumidores de cursos formativos descontextualizados de su realidad práctica.

Por el contrario, si optamos por una educación de personas adultas que busque el bien común, el modelo de formación debería asumir el compromiso de formar a los educadores y educadoras en aquellas competencias que les ayuden a construir una sociedad más justa, llenando los vacíos que va dejando la economía global (Kastner y Motschilnig, 2021; Hoggan-Kloubert y Hoggan, 2023). En esta dirección, los programas de formación deberían replantear su enfoque didáctico desde la racionalidad práctica, convirtiéndolos en protagonistas de su formación (Lim, 2000). La heterogeneidad de sus perfiles profesionales debe alentar un modelo de formación in situ, que les permita intercambiar sus experiencias y les ayude a contextualizar la reflexión sobre su propia práctica desde una mirada decolonial e inclusiva (Lander, 2000; Egetenmeyer y Nuissl, 2010; Wahlgren, Mariager-Anderson y Sørensen, 2016).

En definitiva, una forma de entender la teoría y la práctica de la educación de las personas adultas desde un modelo de cultura profesional colaborativa no jerárquica que reconozca el derecho que tienen los individuos y las comunidades a desarrollar sus propias diferencias y a dirigir y controlar las acciones que les lleven a alcanzar la utopía de convivir en una sociedad justa y, consecuentemente, sostenible con los recursos naturales y los derechos humanos.

EL MÉTODO

El objetivo de nuestro estudio es analizar cómo es la formación inicial en educación de personas adultas en el Grado de Educación Social en el contexto universitario español.

En España, los orígenes de la educación de las personas adultas están íntimamente ligados al contexto de analfabetismo que se vivía a principios del siglo XX. Para solucionar este problema se seleccionan a maestros y maestras que estaban ejerciendo su docencia con la infancia y adolescencia (Moreno Martínez y Viñao Frago, 1997). De esta manera, la ausencia de una formación específica para educar a las personas adultas se extiende hasta la implementación en España de la Diplomatura de Educación Social en 1991 (Real Decreto 1420/1991, Boletín Oficial del Estado, 10 de octubre). Esta titulación supuso un punto de inflexión a la infantilización y al modelo escolarizante de la educación de personas adultas. La Educación Social se concibe como una educación que desarrolla procesos de intervención en las realidades cotidianas, ayudando al sujeto individual y al colectivo en su desarrollo personal y social. Para ello, se reconoce oficialmente en su plan de estudios la formación de educadores en tres ámbitos: 1. Prevención y tratamiento de la marginación e inadaptación juvenil e infantil; 2. Animación sociocultural y desarrollo comunitario; 3. Educación de Personas Adultas y Tercera Edad. Es el reconocimiento oficial, explícito y concreto de la necesidad de formar a los

educadores en educación de personas adultas, el motivo principal para elegir esta titulación como principal muestra del estudio.

Con la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior a principios del presente siglo, las diplomaturas son sustituidas por estudios de Grado de cuatro años de duración. De esta manera, la Diplomatura pasa a denominarse Grado en Educación Social y aunque sus ámbitos de intervención se han ampliado a realidades sociales emergentes (minorías, inmigrantes, refugiados, personas con diversidad funcional...), la formación en educación de personas adultas sigue estando presente entre sus principales funciones.

Las preguntas de investigación responden a en qué y cómo se forman los futuros profesionales de la educación de las personas adultas. Para ello se ha optado por la técnica de análisis de contenido documental (Arbeláez Gómez y Onrubia Goñi, 2014; Díaz Herrera, 2018; Flores-Kanter y Medrano, 2019), utilizando un sistema de codificación de carácter subjetivo e interpretativo, fundamentado en el contraste y la capacidad analítica del equipo de investigación para agrupar las unidades temáticas en categorías (Cáceres, 2003; Díaz-Herrera, 2018), asegurando el cumplimiento de las condiciones que debe reunir un sistema de categorías: exclusividad, exhaustividad, pertinencia, exclusión mutua y único principio clasificatorio (Belzunegui Eraso, Brunet Icart y Pastor Gosálbez, 2012). La fiabilidad se obtiene del grado de acuerdo alcanzado entre las personas investigadoras sobre la asignación de las diferentes unidades temáticas a la formación de las categorías constituidas (Arbeláez Gómez y Onrubia Goñi, 2014).

Se han seleccionado las materias con los siguientes criterios en la secuenciación:

1. Selección de todas las universidades públicas que ofertan el Grado de Educación Social en el curso 2022/2023.
2. Ser accesible a través de los sitios web de las universidades.
3. Selección de las guías docentes que tuviesen en su denominación los términos “educación de personas adultas”.
4. Aquellas universidades que no tenían específicamente una materia con esa denominación, se revisa la guía docente de la materia de Educación Permanente y, si en ella están presentes contenidos de la educación de personas adultas, se incluye en el análisis.

Los criterios de exclusión:

1. Universidades que ofertaban la materia en centros no públicos.
2. Las materias que contemplaban la adultez desde un enfoque no didáctico (psicología del ciclo vital, psicogerontología).
3. Las que no ofertan ninguna materia relacionada.

De todas las universidades públicas españolas, 44 ofertan estudios de grado en la rama de conocimiento en Ciencias Sociales y Jurídicas. De ellas, 31 ofertan el Grado de Educación Social, tres lo hacen en centros adscritos y otras tres ofertan materias que no se relacionan con nuestro objeto de investigación, quedando limitada la muestra a 25 universidades y 27 guías docentes (la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Valladolid ofertan dos materias de educación de personas adultas en sus planes de estudio) (Tabla 1).

Atendiendo a su modalidad educativa, como se aprecia en la Figura 1, las universidades analizadas optan por incluir la formación con carácter obligatorio en el 81% de los casos.

En cuanto al curso, como podemos comprobar en la Figura 2, la mayor parte se concentra en los cursos de segundo y tercer curso.

Del perfil muestral obtenido podemos afirmar que nuestras universidades muestran una tendencia bastante homogénea en la formación, tanto en su modalidad formativa, como en la contextualización de la materia en el plan de estudios.

Tabla 1 – Muestra por universidades y guías docentes.

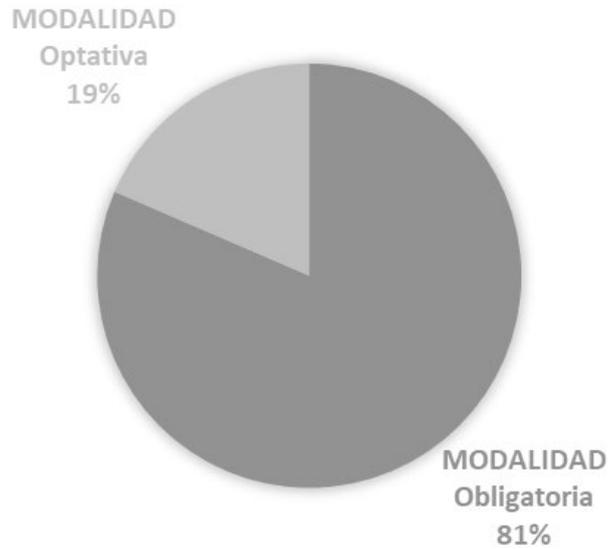
Universidad	Guía Docente
A Coruña	Educación De Personas Adultas Y Mayores
Almería	Programas Socioed. En Infancia, Juventud, Adultos Y Mayores
Autónoma de Barcelona	Educació amb les persones adultes
	Estratègies Didàctiques Per A La Formació De Les Persones Adultes
Barcelona	Educació De Persones Adultes
Burgos	Formación Permanente
Castilla- Mancha (Cuenca)	Educación De Adultos
Castilla- Mancha (Talavera)	Educación De Adultos
Complutense	Educación Permanente
Córdoba	Desarrollo Y Aprendizaje A Lo Largo De La Vida
Granada	Educación Permanente
Huelva	Educación Permanente
Illes Balears	Educació De Persones Adultes
Jaén	Educación Permanente
Las Palmas	Educación De Personas Adultas
León	Principios Pedagógicos De Las Personas Adultas Y Mayores
Málaga	Educación Permanente Y Animación Sociocultural
Murcia	Educación De Persona Adultas
P. Vasco	Intervención Socioeducativa Con Personas Adultas, Mayores Y Dependientes
Salamanca	Educación De Adultos Y Mayores
Santiago	Acción Socioeducativa Por Personas Adultas Y Mayores
Sevilla (P.Olavide)	Educación De Personas Adultas Y Mayores
UNED	Educación De Personas Adultas Y Mayores
Valencia	Educació De Persones Adultes
Valladolid	Principios Pedagógicos De La Educación De Personas Adultas Y Mayores
	Planes, Programas Y Experiencias De Educación De Personas Adultas Y Mayores
Vigo	Educación De Personas Adultas

Fuente: elaboración propia (2022).

UNIDADES TEMÁTICAS Y CATEGORÍAS

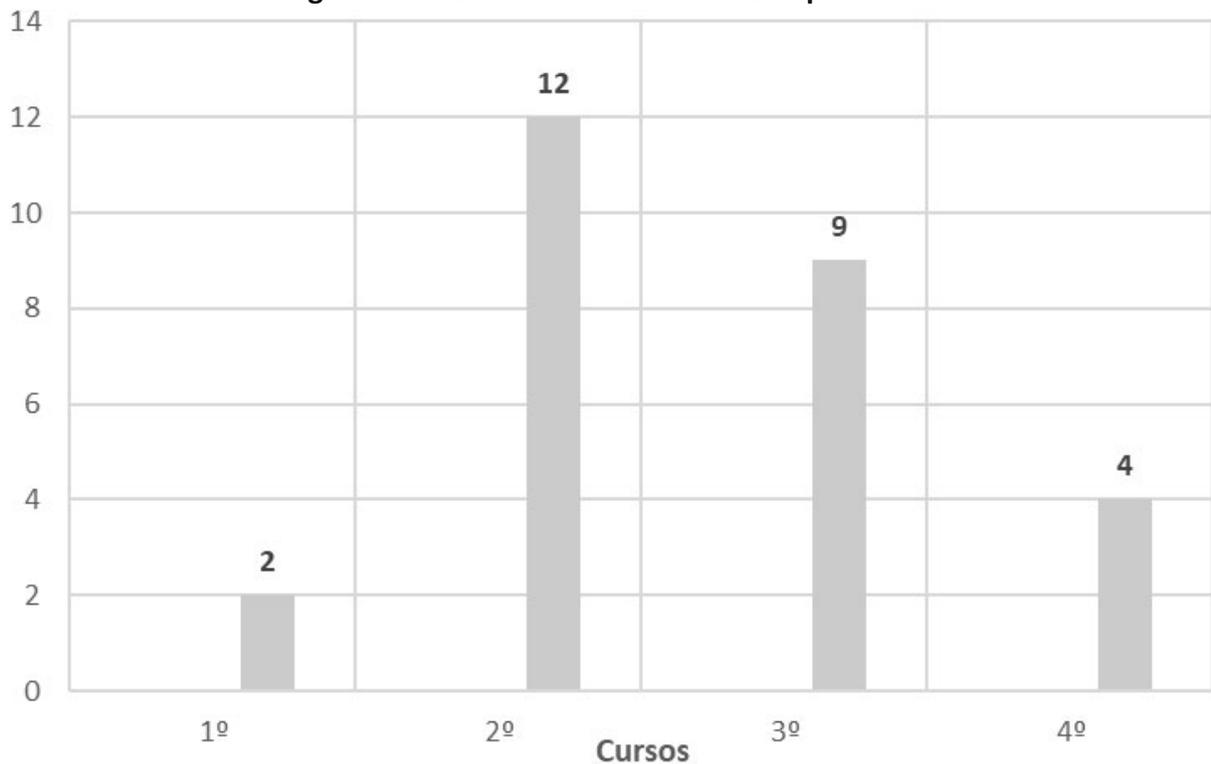
Para categorizar la información de las guías docentes hemos llevado a cabo un sistema mixto. Hemos utilizado un sistema de categorización deductivo para el análisis de las variables de identificación: universidad, título de la materia y modalidad (obligatoria/optativa); y un sistema de

Figura 1 – Muestra por modalidad.



Fuente: elaboración propia (2022).

Figura 2 – Presencialidad de la materia por curso.



Fuente: elaboración propia (2022).

categorización inductiva de las unidades temáticas extraídas tras sucesivas revisiones de los objetivos, resultados de aprendizaje, contenidos y metodologías de las guías docentes de las materias de referencia (Arbeláez Gómez y Onrubia Goñi, 2014).

Para la primera pregunta de la investigación, las temáticas resultantes se han agrupado en cuatro categorías. De esta forma se han obtenido inductivamente 22 unidades que fueron

agrupadas según su afinidad temática en 4 categorías de respuesta dicotómica (0,1) (Andréu Abela, 2000):

1. Contenidos en los que se forman a los futuros educadores y educadoras;
2. Contextos;
3. Ámbitos de intervención;
4. Nuevos Públicos.

Para responder a la pregunta de cómo se les forma, se ha hecho un levantamiento de las metodologías de las guías docentes, obteniéndose un total de 13 unidades temáticas agrupadas en tres categorías de respuesta dicotómica (0,1):

1. Actividades dentro del aula;
2. Actividades fuera del aula;
3. Autoaprendizaje.

RESULTADOS

Con relación al primer objetivo (ver Tabla 2), las guías analizadas muestran un gran interés en que los futuros educadores conozcan qué es la educación de personas adultas y sean capaces de diseñar y desarrollar programas en el 85,2% de los casos. Además, conocer desde que modelos y teorías aprenden las personas adultas y el papel que han desempeñado las políticas internacionales en su configuración, se consideran contenidos importantes para la formación en un 70,4% y 66,7% respectivamente.

Tabla 2 – Contenidos.

Temáticas	Frecuencias	
Conceptualización	23	85,2%
Fundamentos históricos y sociológicos	12	44,4%
Teorías y modelos de enseñanza- aprendizaje	19	70,4%
Política estatal de la educación de las personas adultas	16	59,3%
Política autonómica de la educación de las personas adultas	14	51,9%
El papel de las organizaciones internacionales	18	66,7%
Diseño y desarrollo de programas	23	85,2%
Estudio de los materiales que se emplean en el proceso educativo con personas adultas.	4	14,8%
Diseño de materiales	2	7,4%

Fuente: elaboración propia (2022).

Por el contrario, la escasa investigación en el estudio y diseño de los materiales empleados en el proceso educativo con personas adultas, podrían explicar su escasa presencia en las guías formativas con una representación del 14,8 y 7,8 %.

Con respecto a los contextos (ver Tabla 3), los contenidos formativos recogidos en las guías docentes se inclinan más por los contextos populares y no formales en el 70,4% de los casos. El contextualizar el estudio en el Grado de Educación Social y su identificación profesional con estos contextos explicarían estos datos.

Tabla 3 – Contextos.

Temáticas	Frecuencias	
Contextos educativos académicos formales	11	40,7%
Contextos educativos populares y no formales	19	70,4%

Fuente: elaboración propia (2022).

Con relación a los ámbitos en que se centran los contenidos de las guías docentes, la Tabla 4 nos informa de que la formación se centra especialmente en el envejecimiento (48,1%), la inserción socio-laboral (40,7%), el desarrollo comunitario/participación social (40,7%) y la formación básica (37%).

Tabla 4 – Ámbitos.

Temáticas	Frecuencias	
Formación básica	10	37,0%
Digitalización	4	15,4%
Inserción socio-laboral	11	40,7%
Ocio/Cultura	5	18,5%
Envejecimiento	13	48,1%
Desarrollo comunitario/Participación Social	11	40,7%
Sostenibilidad	1	3,7%
Diversidad cultural	2	7,4%

Fuente: elaboración propia (2022).

Paradójicamente, la sostenibilidad y la diversidad cultural están infrarrepresentadas con un 3,7% y un 7,4% respectivamente. La presencia de otras materias en los planes de estudio que tienen como principal objetivo estas temáticas, puede ser uno de los motivos que expliquen estos resultados.

Como nos informa la Tabla 5, la mayoría de las guías docentes contemplan la necesidad de formar a los futuros educadores en contextos vulnerables emergentes, especialmente, mujeres y mayores.

Tabla 5 – Nuevos públicos.

Temáticas	Frecuencias	
Jóvenes	5	18,5%
Mujeres	7	25,9%
Mayores	12	44,4%

Fuente: elaboración propia (2022).

Atendiendo al segundo objetivo, los resultados referidos a las metodologías empleadas, las clases expositivas siguen siendo predominantes en el contexto universitario representando el 85,2% de las guías. Sin embargo, los datos de la Tablas 6, 7 y 8, nos indican que parece haber un cierto

Tabla 6 – Actividades dentro del aula.

Temáticas	Frecuencias	
	Expositivas	23
Debates/ Tertulias dialógicas	13	48,1%
Seminarios	8	29,6%
Exposiciones de trabajos grupo	10	37,0%
Elaboración de proyectos/informes	11	40,7%
Trabajo cooperativo	5	18,5%
Aprendizaje basado en problemas	20	74,1%

Fuente: elaboración propia (2022).

Tabla 7 – Actividades fuera del aula.

Temáticas	Frecuencias	
	Proyectos de aprendizaje-servicio	1
Trabajos de campo/Conocimiento de experiencias reales	11	40,7%

Fuente: elaboración propia (2022).

Tabla 8 – Autoaprendizaje.

Temáticas	Frecuencias	
	Lectura individual de textos	12
Trabajo individual y reflexión personal	10	37,0%
Tutorías	10	37,0%
Autoevaluación	14	51,9%

Fuente: elaboración propia (2022).

consenso en admitir que el contexto universitario es predominantemente adulto y como tales deben ser tratados sus estudiantes.

De esta manera, hemos comprobado cómo las características de la Andragogía, que definen el aprendizaje adulto, están muy presentes en las guías docentes con, por ejemplo, el uso de la puesta en común de experiencias a través del aprendizaje en torno a un problema (74,1%), los debates y tertulias dialógicas (48,1%), la necesidad de ver la utilidad de la materia en los trabajos de campo y las salidas/visitas (40,7%) y la presencia de las actividades que implican la capacidad de planificar el propio aprendizaje y autoevaluación (51,9%).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En línea con la propuesta planteada por Ilieva-Trichkova *et al.* (2022), garantizar una educación equitativa y de calidad, exige promover oportunidades de aprendizaje que garanticen la inclusión de todos los colectivos sociales y mejoren su calidad de vida y participación en los contextos de proximidad. Los tradicionales ámbitos de la educación de las personas adultas necesitan reinventarse

y abrirse a nuevos espacios y nuevos públicos que den respuesta a las dinámicas socio-culturales y económicas de la sociedad global desde un modelo de desarrollo integral (Unesco, 2022).

Aunque nuestros resultados indican cierta resistencia institucional a la apertura de la materia a ámbitos como la digitalización, la sostenibilidad y la diversidad cultural, nos permiten confirmar la tendencia a incluir temáticas emergentes como el envejecimiento y la igualdad de género (Ostrouch-Kamińska, Vieira y Merrill, 2021; Thege *et al.*, 2021).

Por otra parte, la trayectoria investigadora en educación de personas adultas se refleja en el peso que esta materia tiene en las diferentes universidades españolas y en los contenidos que se recogen en sus guías. La dificultad de definir su especificidad también ha influido en su propia afirmación académica haciendo que, en algunas universidades, se incorpore como unidad temática de la materia de educación permanente.

En aquellas universidades en que se encuentra claramente definida como materia con especificidad propia, comprobamos su coincidencia en relación a la preocupación por clarificar su conceptualización y en lo que se considera qué constituye el conocimiento fundacional de la misma, esto es, diseñar y desarrollar programas, conocer cómo aprenden las personas adultas (Knowles, 1970; Tough, 1979; Mezirow, 1998), saber cuáles son las principales teorías de la educación que orientan su práctica (Brookfield, 2005; Merriam, 2017) y qué políticas se encargan de su organización y su oferta (Fombona *et al.*, 2019).

En cuanto a las metodologías para enseñar la materia, el enfoque predominante es el humanista androcéntrico y el crítico contextualizado (Merriam, 2017). Los cambios organizativos y metodológicos que nuestras universidades han ido haciendo para su incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior ha enfatizado el papel del alumnado como principal protagonista de la enseñanza y, con ello, el autoaprendizaje y la necesidad de relacionar teoría-práctica (Rose, Jeris y Smith, 2005; Usman, 2015; Wahlgren, Mariager-Anderson y Sørensen, 2016; Gravini y Zarifis, 2020; Gravini, Zarifis y Jögi, 2020).

En todo caso, sugerimos la necesidad de completar estos resultados con distintas aproximaciones metodológicas (Roessger, 2022) que permitan analizar la implementación en el aula universitaria de las guías estudiadas mediante técnicas de observación directa y triangulación de perspectivas docentes, discentes e investigadoras, acercándonos más a las narrativas y praxis educativa de sus educadores y educadoras (Merriam, 2009).

Como prospectiva, se hace necesario el análisis de su presencialidad en los másteres de secundaria de las Facultades de Ciencias de la Educación, pues el profesorado de secundaria es el que se encarga de dicha educación en los contextos formales.

Finalmente, para mejorar la calidad de la formación destacamos la importancia de realizar investigaciones participativas destinadas a apoyar a los diseñadores de programas, a los docentes y a los participantes de la educación de las personas adultas en su búsqueda por una sociedad más inclusiva.

REFERENCIAS

ANDRÉU ABELA, Jaime. Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada. **Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada**, v. 10, n. 2, p. 1-34, 2000.

ARBELÁEZ GÓMEZ, Martha Cecilia; ONRUBIA GOÑI, Javier. Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. **Revista de Investigaciones UCM**, n. 23, p. 14-31, 2014. ISSN: 0121-067X

BELANDO-MONTORO, María R.; BARROS, Rosanna; CARVALHO, Fátima Lampreia. Adult learning and education in Spain and Portugal: an interpretative study of doctoral theses (2006-2018). **International Journal of Lifelong Education**, n. 39, p. 511-527, 2020. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1817165>

BELZUNEGUI ERASO, Ángel; BRUNET ICART, Ignasi; PASTOR GOSÁLBEZ, Inma. El diseño del Análisis Cualitativo Multinivel: una aplicación práctica para el análisis de entrevistas. **EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales**, n. 24, p. 15-44, 2012.

BESZÉDES, Viktória. Training pathways for adult learning professionals in higher education: case of Hungary and Serbia. **Adult Education Quarterly**, v. 72, n. 2, p. 158-178, 2022. <https://doi.org/10.1177/07417136211031531>

BROOKFIELD, Stephen. **Training educators of adults**. New York: Routledge, 1988.

BROOKFIELD, Stephen. Teacher Roles and Teaching Styles. In: TUIJNMAN, Albert C. (ed.). **Encyclopedia International of Adult Education and Training**. Oxford, OX, UK; Tarrytown, N.Y., USA: Pergamon Press, 1996. p. 529-534.

BROOKFIELD, Stephen. **The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

CÁCERES, Pablo. Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. **Psicoperspectivas**, v. II, p. 53-82, 2003. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>

CAENA, Francesca; STRINGHER, Cristina. Hacia una nueva conceptualización del Aprender a Aprender. **Aula Abierta**, v. 29, n. 3, p. 199-216, 2020. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.199-216>

COLLADO, Violeta Acuña; CÁRCAMO, Vivian Astudillo. Curriculum y docencia en educación de jóvenes y adultos en modalidad flexible. **Práxis Educativa**, v.16, n.42, p. 282-297, 2020. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i42.7352>

COLLINS, Michael. **Adult education as vocation**. A critical role for the adult educator. London: Routledge, 1991.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. **Aprendizaje de adultos: Nunca es demasiado tarde para aprender**. 2001. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0614>. Acceso en: 15 febr. 2023.

DÍAZ HERRERA, Claudio. Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. **Revista General de Información y Documentación**, v. 28, n. 1, p. 119-142, 2018. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>

DÍEZ GUITERREZ, Enrique Javier; PALOMO-CERVEÑO, Eva. La formación universitaria del futuro profesorado: la necesidad de educar en el modelo del decrecimiento. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 36, n. 2, p. 231-250, 2022. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.91505>

DIRKX, John. M. The power of feelings: emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. **New Directions for Adult and Continuing Education**, n. 89, p. 63-72, 2001. <https://doi.org/10.1002/ace.9>

DOYLE, Lesley; EGETENMEYER, Regina; SINGAI, Chetan; DEVI, Uma. Professionalisation as development and as regulation: Adult Education in Germany, the United Kingdom and India. **International Review of Education**, n. 62, p. 317-341, 2016. <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9560-y>

EGETENMEYER, Regina; NUISSL, Ekkehard. **Teachers and trainers in adult and lifelong learning**. Asian and European Perspectives. Frankfurt/Main: Peter Lang, 2010.

FLORES-KANTER, Pablo Ezequiel.; MEDRANO, Leonardo Adrián. A. Núcleo básico en el análisis de datos cualitativos: pasos, técnicas de identificación de temas y formas de presentación de resultados. **Interdisciplinaria**, v. 36, n. 2, p. 203-215, 2019. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.13>

FOMBONA, Javier; GARCÍA, Marta Soledad; SIERRA, Beatriz; PASCUAL, Maria Angeles; MOLINA, Susana. Inclusión social y los centros de educación de adultos en Europa. **Enseñanza & Teaching**, v. 37, n. 1, p. 7-21, 2019. <https://doi.org/10.14201/et2019371721>

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. 13. ed. Buenos Aires: S. XXI, 1992.

GOUTHRO, Patricia A. Taking time to learn: the importance of theory for adult education. **Adult Education Quarterly**, v. 69, n. 1, p. 60-76, 2018. <https://doi.org/10.1177/0741713618815656>

GRAVINI, Maria N.; ZARIFIS, George K. Setting the context for exploring the role of higher education in the professionalisation of adult educators. In: GRAVINI, Maria N.; ZARIFIS, George K.; JÖGI, Larissa (eds.). **The role of higher education in the professionalization of adult educators**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2020. p. 1-10.

GRAVINI, Maria N.; ZARIFIS, George K.; JÖGI, Larissa. Reflections on the professionalisation of adult educators in the context of higher education. In: GRAVINI, Maria N.; ZARIFIS, George K.; JÖGI, Larissa (eds.) **The role of higher education in the professionalization of adult educators**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2020. p. 233-242.

HANSON, Cindy; FLETCHER, Amber. Beyond the trinity of gender, race and class: exploring intersectionality in adult learning. **European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, v. 12, n. 2, p. 135-148, 2021. <https://doi.org/10.3384//rela.2000-7426.3360>

HOGGAN, Chad D. Transformative learning as a metatheory: definition, criteria, and typology. **Adult Education Quarterly**, v. 66, n. 1, p. 57-75, 2015. <https://doi.org/10.1177/0741713615611216>

HOGGAN-KLOUBERT, Tetyana; HOGGAN, Chad. Post-truth as an epistemic crisis: the need for rationality, autonomy, and pluralism. **Adult Education Quarterly**, v. 73, n. 1, p. 3-20, 2023. <https://doi.org/10.1177/07417136221080424>

HOYLE, Eric. Professionalization and deprofessionalization in education. In: HOYLE, Eric; MEGARRY, Jacquetta (eds.). **Professional Development of Teachers**. London: Kogan Page, 1980. p 42-54.

HYDE, Brendan. Critical discourse and critical reflection in Mezirow's theory of transformative learning: a dialectic between ontology and epistemology (and a subtext of reflexivity mirroring my own onto-epistemological movement). **Adult Education Quarterly**, v. 71, p. 373-388, 2021. <https://doi.org/10.1177/07417136211003612>

ILIEVA-TRICHKOVA, Petya; GALLOWAY, Sarah; SCHMIDT-HERTHA, Bernhard; GUO, Shibao; LARSON, Anne; DUCKWORTH, Vicky; MARUATONA, Tonic. Researching inequality and lifelong education from 1982 to 2020: A critical review. **International Journal of Lifelong Education**, v. 41, n. 6, p. 597-614, 2022. <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2148303>

KASTNER, Monika; MOTSCHILNIG, Ricarda. Interconnectedness of adult basic education, community-based participatory research, and transformative learning. **Adult Education Quarterly**, v. 72, n. 3, p. 223-241, 2021. <https://doi.org/10.1177/07417136211044154>

KNOWLES, Malcolm S. **The modern practice of adult education**. Andragogy versus Pedagogy. Chicago: Associations Press, 1970.

LANDER, Edgardo. Ciencias Sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos. In: LANDER, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 11-40.

LARSON, Anne; CORT, Pia. Qualification, socialisation and/or subjectification - three international organisations' prioritisation of the purposes of adult education and learning from the 1970s to the 2010s, **International Journal of Lifelong Education**, v. 41, n. 1, p. 91-106, 2022. <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2030422>

LAVE, Jean. **Cognition in practice**. Cambridge: University Press, 1988.

LIM, Doo H. Training design factors influencing transfer of learning to the workplace within an international context. **Journal of Vocational Education and Training**, v. 52, n. 2, p. 243-257, 2000. <https://doi.org/10.1080/13636820000200118>

MATOREVHU, Alois. Teacher educators' nature of understanding of adult learning. Theories application in pre-servcie teachers' class. **Electronic Journal of Education, Social Economics and Technology**, v. 3, n. 1, p. 15-23, 2022. <https://doi.org/10.33122/ejeset.v3i1.50>

MCLEAN, Scott. Understanding the evolving context for lifelong education: global trends, 1950-2020. **International Journal of Lifelong Education**, v. 41, n. 1, p. 5-26, 2022. <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.2015634>

MEDINA FERNÁNDEZ, Óscar. La educación de personas adultas a los cincuenta años de la Ley General de Educación. **Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación**, v. 29, n. 2, p. 12-25, 2020.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. S. Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MERRIAM, Sharan B. Adult learning theory: evolution and future directions. **Journal of Lifelong Learning**, n. 26, p. 21-37, 2017.

MERRIAM, Sharan B; BROCKETT, Ralph G. **The profession and practice of adult education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

MERRIAM, Sharan B; KIM, Young Sek. Non-western perspectives on learning and knowing. In: MERRIAM, Sharan B.; GRACE, André P. (eds.). **The Jossey-Bass reader on contemporary issues in adult education**. San Francisco: Jossey-Bass, 2011. p 378-389.

MEZIRROW, Jack. Transformaciones en la educación y aprendizaje de los adultos. In: ESCARBAJAL DE HARO, Andrés; SÁEZ CARRERAS, Juan (coord.). **La educación de personas adultas**. En defensa de la reflexividad cívica. Salamanca: Amarú, 1998. p. 68-77.

MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luís; VIÑAO FRAGO, Antonio. La educación de adultos en España (siglos XIX-XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme. In: GARCÍA CARRASCO, Joaquín (coord). **Educación de Adultos**. Barcelona: Ariel, 1997. p. 24-47.

NICOLL, Katherine; EDWARDS, Richard. Positioning adult educators in discourses of professional development. **Studies in Continuing Education**, v. 34, n. 3, p. 1-17, 2012. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.646980>

OSTROUCH-KAMIŃSKA, Joanna; VIEIRA, Cristina C.; MERRILL, Barbara. Gender sensitive research in adult education: Looking back and looking forward to explore what is and what is missing in the research agenda. **European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, v. 12, n. 2, p. 129-133, 2021. <https://doi.org/10.3384//rela.2000-7426.3684>

REGMI, Kapil Dev. Global construction of literacy policies for “least developed countries”: focus on Ethiopia, Nepal, and Sierra Leone. **Adult Education Quarterly**, v. 69, n. 3, p. 225-246, 2019. <https://doi.org/10.1177/0741713619837350>

ROESSGER, Kevin M. Establishing the adult learning sciences through a shared scientific attitude: a vision for the future. **New Horizons in Adult Education and Human Resource Development**, v. 34, n. 4, p. 31-43, 2022. <https://doi.org/10.1002/nha3.20368>

ROSE, Amy; JERIS, Laurel; SMITH Robert. Is Adult education a calling? Shaping identity and practice in Steel Mill Learning Centers. **Teachers College Record**, v. 107, n. 6, p. 1305-1334, 2005.

RUBENSON, Kjell. Adult Education: Disciplinary Orientations. In: TUIJNMAN, Albert C. (ed.). **International Encyclopedia of Adult Education and Training**. Pergamon Press, 1996. p.107-114.

RUBENSON, Kjell; ELFERT, Maren. Adult education research: exploring an increasingly fragmented map. **European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, v. 6, n. 2, p. 125-138, 2015. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9066>

RUMBO ARCAS, Begoña. La educación de las personas adultas: un ámbito de estudio e investigación. **Revista de Educación**, n. 339, p. 625-635, 2006.

RUMBO ARCAS, Begoña. La profesionalización de la educación de personas adultas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 54, n. 4, p. 1-7, 2010. <https://doi.org/10.35362/rie5441658>

RUMBO ARCAS, Begoña; GÓMEZ SÁNCHEZ, Tania Fátima. La descolonización epistemológica y práctica de la educación de las personas adultas. **Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico**, n. 19, p. 39-50, 2023. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8270511>

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós; MEC, 1992.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

SUORANTA, Juha. Is There a place for popular adult education in the managerial university? A Finnish case. **European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, v. 14, n. 1, p. 109-123, 2023. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4199>

THEGE, Britta; KÖCHLING-FARAHWARAN, Juliane; BÖRM, Sonja; DETTMERS, Stephan. Learning in old age and education for the elderly. In: THEGE, Britta; KÖCHLING-FARAHWARAN, Juliane; BÖRM, Sonja; DETTMERS, Stephan. **Ways out of social isolation for older people in the context of new media**. Berlín: Springer, 2021. p. 29- 35. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35581-4_3

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Políticas educativas, discursos y prácticas neoliberales y de des-socialización. **Revista Cubana de Educación Superior**, n. 38 (4 especial), 2023. Disponible en: <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/2284/2018>. Acceso en: 7 mayo 2023.

TOUGH, Allen M. **The adult's learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning**. Austin: Learning Concepts, 1979.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Marco de Acción de Marrakech: aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos, su situación y su desarrollo profesional**. (CONFITEA VII). 2022. Disponible en: <https://www.uil.unesco.org/es/septima-conferencia-internacional-de-educacion-adultos?hub=39>. Acceso en: 13 mar. 2023.

USHER, Robin; BRYANT, Ian. **La educación de adultos como teoría, práctica e investigación**. El triángulo cautivo. Madrid: Morata; Paideia, 1992.

USMAN, Ya'u Haruna. Differences between Pedagogical and Andragogical Methods of Teaching and the Preferences of Andragogy for Teaching of adults. **International Journal of African and Asian Studies**, v. 6, p. 58-62, 2015. ISSN 2409-6938

WAHLGREN, Bjarne Adult educator's core competences. **International Review of Education**, v. 62, p. 343-353, 2016. <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9559-4>

WAHLGREN, Bjarne; MARIAGER-ANDERSON, Kristina; SØRENSEN, Sia Hovmand. Expanding the traditional role of the adult education teacher. The development of relational competences and actions. **Teaching and Teacher Education**, v. 60, p. 303-311, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.005>

WILLIAMS, Raymond. Adult education and social change. In: MCILROY, John; WESTWOOD, Sallie (eds.). **Border Country**. Leicester: NIACE. 1993. p. 255-264.

Cómo citar este artículo: RUMBO ARCAS, Begoña; GÓMEZ SÁNCHEZ, Tania Fátima. La formación inicial del profesional de la educación de personas adultas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290130, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290130>

Conflicto de intereses: Las autoras declaran que no hay ningún interés comercial o asociativo que represente conflicto de intereses en relación al manuscrito.

Financiamiento: El estudio no recibió financiación.

Contribuciones de los autores: Conceptualización, Análisis Formal, Investigación, Metodología, Escrita – Revisión y Edición: Rumbo Arcas, B. Investigación, Metodología, Escrita – Primera Redacción, Escrita – Revisión y Edición: Gómez Sánchez, T.F.

SOBRE LAS AUTORAS

BEGOÑA RUMBO ARCAS es Profesora Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña (España). Miembro del Grupo de Investigación en Innovaciones Educativas (GIE) de la misma universidad.

TANIA FÁTIMA GÓMEZ SÁNCHEZ es Profesora Ayudante de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de A Coruña (España) y miembro del Grupo de Investigación en Innovaciones Educativas (GIE) de la misma universidad.

Recibido el 19 de julio de 2023

Revisado el 24 de octubre de 2023

Aprobado el 6 de diciembre de 2023

