

## **El uso de las TIC y la plataforma Moodle, por parte del alumnado de los centros de adultos de Canarias, España**

**Paula Morales Almeida<sup>(1)</sup>**

*(1) Departamento de Psicología, Sociología y Trabajo Social, Universidad de  
Las Palmas de Gran Canaria, Calle Santa Juana de Arco, 1,  
paula.morales@ulpgc.es*

## **The use of ICT and Moodle by students of the adults centers of Canary Islands, Spain**

### **RESUMEN**

La educación, debido a los cambios tecnológicos tan recientes, se ha visto en la necesidad de ir incorporando las tecnologías de la información y la comunicación, TIC, en sus aulas. No es una tarea sencilla, ya que requiere de un profesorado y de un alumnado formado para poder hacer un uso educativo de las mismas, así como de los recursos necesarios para su implementación en las aulas. La educación de personas adultas debe adaptarse asimismo a estos cambios y estar al mismo nivel que el resto de enseñanzas. En nuestra investigación se busca conocer qué formación tienen las personas adultas que se forman en Canarias, si es una formación acreditada o autodidacta, así como el uso que le dan a la tecnología de la que disponen en sus aulas, siendo el papel del profesor muy importante para que las personas adultas puedan utilizar esa tecnología.

**Palabras clave:** educación, educación a distancia, enseñanza de adultos, aprendizaje permanente, TIC.

### **ABSTRACT**

Education, due to the recent technological changes, has seen the need to incorporate information and communication technologies, ICT, in their classrooms. It is not a simple task, since it requires a teachers and a students formed to be able to make an educational use of them, as well as the resources necessary for its implementation in the classrooms. Adult education must also adapt to these changes and be at the same level as other teaching. Our research seeks to find out what training adults have in the Canary Islands, whether it is an accredited or self-taught training, as well as the use they make of the technology they have in their classrooms. But we also need to know what resources exist in adult centers and whether they are sufficient to provide quality training to the adults who study there.

**Keywords:** education, adult education, adult learning, lifelong learning, ICT

## INTRODUCCIÓN

Según Ortoll (2007, p.19) "uno de los rasgos que definen la sociedad actual es la capacidad de trabajar con la información que proporcionan los avances tecnológicos y la generación de valor y conocimiento que se deriva de este trabajo". Saber tratar la información será la clave para desenvolverse en este siglo XXI. La sociedad de la información y la comunicación ha conllevado muchos cambios en nuestra sociedad, cambios no solo sociales, sino también económicos, políticos, culturales, etc., como nos anuncian Amorós, Bartolomé, Sabarieco y Santos (2006). Cambios que han ocurrido a una velocidad asombrosa como comenta Cabero (2005). Una de las esferas donde podemos ver esos cambios es en la educación, tanto por la formación de la que debe disponer el profesorado, como por el protagonismo que se le ha dado al alumnado. Un ejemplo de esto es la introducción, de manera progresiva, de las TIC en las aulas educativas, sobre todo de la utilización de la plataforma Moodle en los centros de educación de personas adultas (Morales, Escandell y Castro, 2015), aunque aún hay un camino largo por recorrer como afirma Ertmer (2005).

En la sociedad actual la globalización, de la que habla Estefanía (2002), influye en el mercado mundial y en los procesos de enseñanza - aprendizaje (Ortega Navas y Ortega Sánchez, 2009). Las estrategias de aprendizaje son técnicas que facilitan el propio aprendizaje, tal y como afirma Chamot (2001), las cuales son imprescindibles hoy en día para poder tener un buen proceso educativo y más si tenemos en cuenta que hablamos de la educación de personas adultas. La exclusión social o la pobreza ponen de manifiesto la necesidad de una educación a lo largo de toda la vida como inversión en capital humano y principio activo para la economía y la inclusión social de los ciudadanos que demandan el derecho a la educación para todos.

## EL USO DE LAS TIC Y LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Arandia y Alonso (2002) ponen de manifiesto la importancia de la educación de personas adultas dentro de la sociedad del conocimiento, ya que no se puede vislumbrar dicha sociedad sin una educación permanente, porque se necesitan nuevos trabajadores y ciudadanos con unas características concretas para esta sociedad, como son: autónomos, emprendedores, creativos, solidarios y socialmente activos, como bien indica también Gómez (2004). Se está imponiendo un cambio radical en el mundo de la educación y la formación, dado que se exige un mayor papel de los estudiantes, donde se convierten en protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Pelgrum y Law, 2003).

Por otra parte, el profesorado debe favorecer dicho aprendizaje (Lacruz, 1999). Los cambios sociales no avanzan nunca solos, la educación debe cambiar con la sociedad e incorporarse a los nuevos cambios producidos, de ahí que se resalte la necesidad de que la educación incluya en sus aulas las TIC y conseguir de esta manera los nuevos ciudadanos que la sociedad actual exige (Morales et al. 2015). Se sabe que con esta nueva sociedad las personas

poseerán más información y nuevos modos de tratarla. Poco a poco la sociedad de la información deberá ir evolucionando hacia la sociedad de la formación (González, 2004).

Se debe tener en cuenta que las TIC cambian a un ritmo vertiginoso y debemos ser capaces de captar la información que nos llega y conocer cómo funcionan las diferentes tecnologías para poder hacer un buen uso de ellas, lo que es vital en educación, ya que la cuestión no es incluir las TIC “porque sí” sino sabiendo el uso que se les puede dar para trabajar con los alumnos. Como afirma García (2005) las TIC nos pueden ayudar a que el espacio-tiempo se adapte a la persona que necesita aprender, sin necesidad de estar presente, propiciando un aprendizaje flexible, como también afirma Wilson (2008). Cuando las personas no tienen acceso o recursos para acceder a las TIC hablamos de brecha digital. Martínez y Serrano (2003) afirman que la brecha digital es una separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las TIC como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan no saben cómo utilizarlas.

Cabero (2004) también señala que la brecha digital se está convirtiendo en un elemento de separación, de exclusión, de personas, colectivos y países. El riesgo es que pasemos de una exclusión tecnológica a una exclusión social, personal y educativa. Es decir, que pasemos de una brecha digital a una brecha social, por lo que la tecnología no estaría propiciando la inclusión social de las personas, sino su exclusión del sistema. Y no debemos asumir dicho riesgo.

Actualmente la población adulta y sobre todo la mayor se encuentran aún en desventaja con respecto a los más jóvenes en cuanto a uso de las TIC se refiere, y más si tenemos en cuenta que los más jóvenes son considerados nativos digitales porque han nacido bajo la tecnología, pero como afirma Thompson (2013) *“contrary to popular beliefs that the digital native generation is universally proficient on all digital technology tools, this study showed that the range of technologies students use might be fairly limited”* (p.20). Es decir, aunque la creencia popular es que los jóvenes dominan más la tecnología, el estudio de Thompson (2013) ha demostrado cómo tienen también limitaciones en cuanto a su uso se refiere. Porque lo más importante es saber el uso que le damos a la tecnología, cómo la utilizamos en nuestro beneficio y eso es algo que todos, desde pequeños a adultos debemos aprender. No se puede olvidar, como comenta Díaz (2007) que el hecho de utilizar las TIC, no garantiza la innovación ni calidad educativa, así como la inclusión o equidad social. Por lo que es necesario un enfoque tanto pedagógico como didáctico para comprender el uso de las TIC en educación. De ahí que los adultos deban ser instruidos en un uso apropiado de estas tecnologías, así como aprender con ellas, con el uso que haga el profesor en clase.

## **LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS. EUROPA, ESPAÑA Y CANARIAS**

Según Martí (2006) “para hablar de educación de personas adultas en la Unión Europea, hay que considerar, en primer lugar los cambios que se están

produciendo debido principalmente a la globalización económica, a la sociedad de la información, y a los avances tecnológicos” (p.338). Si no tomamos en cuenta estos cambios no podremos hacer un buen análisis de la educación de adultos en Europa. Tomaremos como referencia el Tratado de la Unión Europea de Maastricht de 1992 y en especial sus artículos 126 y 127. Ambos artículos hacen referencia a la necesidad de una enseñanza de calidad, la cooperación entre los Estados miembros, la movilidad de alumnos y profesores, la potenciación de la formación profesional, la mejora de la formación inicial y de la formación permanente y el intercambio de experiencias para poder mejorar (Martí, 2006). Con el artículo 127 queda incluida la formación de la educación de adultos en el marco de la formación profesional, convirtiéndose en objeto de atención prioritaria por la Unión Europea (Rodríguez Blanco, 2002). Así, desde Europa también se plantea la educación de adultos como una educación permanente que debe ser garantizada para que llegue a todos los ciudadanos. Ante esta situación y ante los cambios acontecidos se han celebrado, hasta el momento, cuatro Conferencias Europeas sobre la educación de adultos, convocadas y preparadas por el país que ostentaba la presidencia ese año pero sin obligatoriedad de celebrarla. Así, la primera Conferencia Europea se celebró en 1994, en Atenas (Grecia) y tenía como lema “La educación de adultos, instrumentos de desarrollo de los recursos humanos en la Unión Europea del año 2000”. La segunda Conferencia se desarrolló en Dresde (Alemania) en noviembre del mismo año de la primera Conferencia. Su lema fue: “La educación de adultos para vivir y trabajar en Europa”. En esta Conferencia se trató la necesidad de formar una concepción europea de la educación de adultos. La tercera Conferencia Europea se llevó a cabo en Madrid (España) en 1995 bajo el lema: “Organización de un sistema integrado de educación de adultos”, donde se analizó la situación actual y los retos de futuro de la educación de adultos. La última Conferencia Europea llevada a cabo por el momento se celebró en Florencia (Italia) en 1996 con el título: “Hacia una sociedad del saber: orientaciones para una política de la educación de adultos”. Así da la impresión de que existe una educación de adultos homogénea y uniforme en toda Europa, aunque cada país tiene estructuras educativas propias, si bien es verdad que se pueden dividir en tres grandes tramos: el primero dedicado a la formación obligatoria, el segundo integrado por las enseñanzas de formación profesional y bachillerato y el tercero con las enseñanzas universitarias. De hecho, a la hora de referirnos a la educación y formación de personas adultas cada uno de los países europeos lo hace a su manera. En la tabla 1 podemos observar cada una de las denominaciones que los países miembros dan a la educación de adultos. Pero aunque den nombres diferentes a la educación de adultos, todos coinciden en resaltar que la formación de estas personas va dirigida a un grupo de edad determinado, que posee una motivación extra y que desea dedicar parte de su tiempo a realizar una serie de aprendizajes (Martí, 2006).

**Tabla 1.** Denominaciones que los países europeos dan a la educación de adultos (Martí, 2006)

*Alemania*

Erwachsenenbildung, Weiterbildung

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

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

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

Así tenemos:

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

Por tanto, como bien afirma Martí (2006):

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

Es lo que se está consiguiendo hoy día, favorecer la movilidad entre los trabajadores de los países miembros pero no solo a los trabajadores, sino también a estudiantes de todas las edades y pertenecientes a cualquiera de los programas europeos anteriormente nombrados que se denominan bajo el programa Sócrates.

En el caso de España, contamos con una serie de instituciones orientadas al aprendizaje de la persona adulta. Para poder ver una muestra clara de ellas, en la tabla 2, Tiana (2003) establece toda una tipología de instituciones de educación de adultos diferenciando unos de otros en función de sus características más específicas. En dicha tabla podemos observar que aparecen las universidades populares, los centros de educación de personas adultas, centros cívicos, casas de la cultura, escuelas campesinas, escuelas populares, escuelas de padres, centros de animación rural, etc. Todos ellos, centros que tienen como protagonista al adulto.

**Tabla 2.** Tipología de instituciones de adultos (Tiana, 2003, p.4)

NOMBRE	CARACTERÍSTICAS
<b>Universidades populares</b>	Son instituciones de educación de adultos y animación sociocultural de carácter no lucrativo, sometidas al control público cuyo ámbito de actuación es la comunidad municipal.
<b>Centros de educación permanente de adultos</b>	Son centros de educación de adultos de titularidad pública y que tienen la enseñanza reglada como objetivo fundamental (alfabetización, graduado escolar...) y a la educación no formal como objetivo complementario (acción y animación sociocultural)
<b>Centros cívicos</b>	Son unos equipamientos de titularidad y ámbito municipal en donde se impulsan y ofrecen una serie de actividades, servicios e instalaciones a todos los habitantes de un determinado barrio con el fin de desarrollar la vida sociocultural.
<b>Casas de cultura</b>	Constituyen un tipo de equipamiento sociocultural de carácter y titularidad municipal, destinados a toda la población de un determinado barrio o distrito.
<b>Escuelas</b>	Es un movimiento de educación de adultos y animación sociocultural en ámbitos rurales que surge en 1987 en la

<b>campesinas</b>	comunidad Castellano Leonesa al margen de la Administración Pública como proyecto de educación integral de adultos.
<b>Escuelas populares</b>	Comenzaron su andadura en los últimos años del franquismo, a partir de locales parroquiales o municipales con la intención de servir de alternativa a la educación de adultos hasta entonces existente.
<b>Escuela de padres</b>	Iniciativa que normalmente parte de los Ayuntamientos de cara a ofrecer a los padres con hijos en edad escolar una serie de información, asesoramiento y formación en relación con la educación.
<b>Centros de animación rural (cear)</b>	Agrupaciones de familias reunidas para atender sus necesidades e intereses en los distintos órdenes y mejorar su calidad de vida en el medio rural.

Nos centraremos en el caso concreto de los centros de educación de personas adultas, CEPA y de Canarias, España, por ser el objeto de nuestra investigación. Los CEPA son de titularidad pública, en su mayoría, por lo que pertenecen a la Consejería de Educación de cada comunidad autónoma española. Por lo tanto están presentes en todas las comunidades del territorio español. Ofertan una enseñanza reglada y oficial, tal como alfabetización básica, graduado de secundaria, bachillerato... y también cuentan con una enseñanza no formal, complementaria a la primera, como animación sociocultural, fotografía, senderismo, etc. (Ministerio de Educación, 2013). Está orientada a aquellos mayores de 18 años y con algunas excepciones a los mayores de 16, que en su momento no pudieron acabar sus estudios y desean retomarlos en este momento, así como los que desean seguir formándose o mejorar en su vida laboral. En España, los denominados CEPA diseñan distintos itinerarios educativos para impartir una formación permanente y progresiva hasta lograr alcanzar los objetivos que más se ajusten a las necesidades y competencias de cada persona. En la actualidad, la red de CEPA está formada por 1.471 centros públicos y 47 privados que atienden cada año a más de 400.000 adultos. Canarias cuenta con treinta y dos CEPA repartidos en las siete islas, que atienden a más de 61.441 personas (Vázquez, 2010). Según Morales, Escandell y Castro (2016), “una de las enseñanzas con las que se comenzó la educación de adultos en Canarias fue la educación básica, ya que existía mucho analfabetismo entre la población adulta de Canarias. Pero hoy en día consta de una amplia oferta formativa para llegar a todas las personas adultas”. De hecho, año tras año la demanda de formación por parte de las personas adultas no para de aumentar. La Consejería de Educación del Gobierno de Canarias provee de una plataforma Moodle a todos los centros de adultos.

## METODOLOGÍA

### Participantes

Fueron invitados a participar en este estudio todas las personas adultas matriculadas en formación básica inicial (FBI), formación básica post inicial (FBPI), bachiller y ciclos formativos de grado medio y superior de la red de CEPA de la Comunidad Autónoma Canaria, de carácter público, que según datos del curso 2011/2012 se cifró en 23.378 (Ministerio de Educación, 2013). Finalmente participaron un total de 553 alumnos, muestra válida para un margen de error de 4.5% y un nivel de confianza del 95%.

### Instrumento

Se confeccionó un instrumento ad hoc con preguntas de cuestionarios utilizados previamente en las investigaciones llevadas a cabo por Chirino (2009) y Castro y Chirino (2011, 2013). Contiene dos partes diferenciadas. El apartado A busca conocer los datos personales del alumno en cuestión, así como si posee acceso a ordenador e internet en casa. Y el apartado B versa sobre el acceso a la plataforma del centro (Moodle) y el uso de la misma. Es decir, conocer si el alumnado sabe de la existencia de alguna plataforma virtual en su centro y si la utiliza de alguna manera o con algún fin. Es un cuestionario cerrado, que combina escalas Likert donde el grado de acuerdo va desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

### Diseño y procedimiento

Se procedió a llamar por teléfono a todos los CEPA. Se contactó con el director o jefe de estudios y se les pidió su colaboración en nuestra investigación. Se buscaba que un profesor pasara el cuestionario entre un grupo de alumnos del centro, lo que finalmente hicieron 30 de los 32 CEPA. Una vez que los centros administraron el cuestionario, nos los hicieron llegar de diversos modos. Con los datos obtenidos, procedimos a analizarlos con el programa de estadística SPSS versión 19.0 (2010), para obtener los resultados y poder mostrarlos en forma de tablas.

## RESULTADOS

En el apartado A se les preguntó por sus datos personales. En relación a los estudios que realizan las personas entrevistadas, la obtención del graduado en educación secundaria, en sus diferentes tramos, acapara la mayoría de los estudios, ya que si unimos los cuatros tramos más la formación básica post-inicial encontramos que de los 553 estudiantes entrevistados, unos 400 realizan estas enseñanzas, lo que significa un 79% del total de la muestra. Le sigue la formación básica inicial y el bachillerato casi en igual número de alumnos. Los ciclos formativos de grado medio y superior aglutinan a casi 60 estudiantes y por último se encuentran las pruebas de acceso a ciclos superiores. En tantos por ciento se pueden ver los resultados en la tabla 3.

**Tabla 3.** Estudios que cursa el alumnado

Formación básica inicial	6%
Formación básica post-inicial y ESO	79%



Bachillerato y ciclos formativos	15%
----------------------------------	-----

Existe una proporción más alta de mujeres que de hombres que se forman en los CEPA. Puede ser debido a que en la formación básica inicial la mayoría de los participantes son mujeres por lo que se incrementa dicha proporción. Además de conocer el sexo de los participantes en educación de adultos, es interesante conocer su rango de edad, el cual se puede observar en la tabla 4. El 55% tiene entre 18 y 30 años por lo que podemos hablar de una población joven. Le sigue el rango de 31 a 50 años con un 36%. Así, menos de un 10% son mayores de 51 años.

**Tabla 4.** Edad del alumnado

De 18 a 30 años	55%
De 31 a 50 años	36%
De 51 a 70 años	6%
Más de 71 años	3%

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

Por otro lado el alumnado fue encuestado sobre si poseen acceso a ordenador como a Internet desde su residencia y hogar. La mayoría, un 83%, tiene ordenador en su casa frente al 17% que afirma no tener. Casi los mismos datos cuando fueron preguntados sobre el acceso a internet (Tabla 5).

**Tabla 5.** Acceso a un ordenador y a internet desde casa

	Ordenador en casa	Internet en casa
Sí	83%	82%
No	17%	18%

En el apartado B se les preguntó a los alumnos acerca de la existencia o no de una plataforma virtual en su centro, así como si la utilizan quienes dispongan de ella, teniendo en cuenta que todos los centros cuentan con acceso a la plataforma Moodle aunque todos no la tienen operativa. Con respecto a si les consta que exista una plataforma virtual en su centro, se observa que, la mayoría, un 74%, afirma que existe dicha plataforma en su centro, por un 26% que dice no tener o no saber si la hay. A ese mismo alumnado que afirma contar con una plataforma virtual en su centro se les preguntó si la utilizan para su formación y contra todo pronóstico, un 52% de ese total afirma no utilizarla, frente al 48% que sí lo hace, como se puede observar en la tabla 6.

**Tabla 6.** Plataforma virtual del centro

	Existencia de una plataforma virtual en el centro	Utilización de la plataforma virtual quienes dispongan de ella
Sí	74%	48%
No	26%	52%

Los adultos que afirman utilizar la plataforma virtual del centro lo hacen con una frecuencia diferente, según la tabla 7. La mayoría afirma utilizarla varias veces a la semana, un 44% o como mínimo una vez a la semana, el 27%. Una pequeña minoría afirma utilizarla todos los días, 5%. El momento preferido por la mayoría es entre semana por las tardes y mañanas.

**Tabla 7.** Frecuencia de utilización de la plataforma virtual

Menos de una vez a la semana	11%
Una vez a la semana	27%
Varias veces a la semana	44%
Casi todos los días	13%
Todos los días	5%

Con respecto al tiempo que dedica cada usuario a la plataforma cada vez que accede, podemos observar cómo la mayoría de los alumnos dedican entre 30 y 60 minutos, 51%. Solo una minoría dedica más de dos horas a la plataforma, el 4% (tabla 8).

**Tabla 8.** Tiempo de conexión

Menos de 30 minutos	21%
Entre 30 y 60 minutos	51%
Entre 1 y 2 horas	24%
Más de 2 horas	4%

Las actividades más realizadas por el alumnado en la plataforma son: las descargas de apuntes, el 90%, el envío de actividades, el 73%, la lectura de los comunicados por parte del profesor y de los compañeros, el 61% y la consulta en las tutorías privadas, el 58%. Y las menos utilizadas son la participación en chats, el 22% y la tutoría concertada con el profesor, el 31%. Todo ello se puede observar en la tabla 9.

**Tabla 9.** Actividades que realizan en la plataforma

Descarga de apuntes y contenidos	90%
Envío de tareas, actividades	73%
Lectura de avisos y comunicados	61%
Consulta de dudas, tutorías	58%
Contacto con los compañeros	40%
Realización de pruebas autoevaluativas	38%
Participación en foros de debate	33%
Tutoría concertada con el profesor	31%
Participación en chats	22%

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

Para terminar con este apartado y con cuestionario se les preguntó a los adultos sobre el porcentaje medio de alumnos que creían que accedía a la plataforma del centro. Los resultados podemos verlos en la tabla 10. Un 31% de los estudiantes cree que más del 75% de sus compañeros entra en dicha plataforma y un 15% más del 90%. Le siguen aquellos que creen que entran más del 50%, por lo que consideran que sus compañeros suelen acceder, en su mayoría, a la plataforma con la que cuenta el centro.

**Tabla 10.** Porcentaje de estudiantes que accede a la plataforma

Más del 10%	12%
Más del 25%	15%
Más del 50%	27%
Más del 75%	31%
Más del 90%	15%

## CONCLUSIONES

Los hallazgos obtenidos nos permiten establecer un perfil del estudiante de educación de adultos. Sería mujer, entre 18 y 30 años, desempleada y realizando estudios de formación básica postinicial y ESO para obtener el título de graduado en educación secundaria (ESO). El alumnado cuenta con recursos en casa, ya que la mayoría de ellos posee ordenador e internet y aunque muchos de ellos conozcan la existencia de una plataforma virtual en su centro, son pocos los que la utilizan, lo que podría indicar que poseen una baja alfabetización digital (Yang, 2012), que es necesario que el profesorado conozca para poder solucionarla por medio de formación inicial antes de iniciar cualquier tipo de educación por medio de herramientas tecnológicas.

Las actividades que suelen realizar los alumnos a través de la plataforma virtual, son; descargar apuntes y contenidos de la asignatura, lo que favorece a aquellos estudiantes que no hayan podido acudir a clase ese día fomentando así un aprendizaje flexible como bien nos señalaba Wilson (2008) fomentado la educación sin importar el tiempo y espacio; enviar tareas y/o actividades; leer avisos y comunicados; consultar dudas; contactar con sus compañeros, propiciando el aprendizaje cooperativo (Clinton y Rieber, 2010); realizar pruebas autoevaluativas y participar en los diversos foros de debate, lo que propicia el proceso de enseñanza-aprendizaje del propio alumno (Pelgrum y Law, 2003). Suelen acceder varias veces a la semana, pero sin llegar a ser diariamente, conectándose entre semana por la tarde. La duración del acceso está cercana a la hora. La opinión que les merece la plataforma es media-alta. En un anterior estudio realizado por Morales et al. (2016) acerca de la formación del profesorado en TIC de los CEPA de Canarias, se descubrió que el profesado también utiliza la plataforma Moodle para realizar estas mismas actividades que desarrolla el alumnado, por lo que hay una

retroalimentación entre profesorado y alumnado, esencial para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos últimos. Por lo tanto, el alumnado reconoce que las TIC y en este caso la plataforma es una gran aliada y les ayuda en su proceso de enseñanza-aprendizaje como acabamos de afirmar, aunque luego reconocen que no la utilizan todo lo que podrían, por lo que es necesario conocer cuál es la razón, si es económica; personal; de motivación o porque no posee la formación y no la ha pedido por diferentes motivos.

Será importante que el profesor conozca quienes utilizan la plataforma virtual y quienes no, por si necesitan cursos de formación inicial para, de este modo, prevenir una posible brecha digital, tal y como afirman Martínez y Serrano (2003) y Cabero (2004).

En general podemos comprobar como los estudiantes de los CEPA de Canarias conocen que existe una plataforma virtual en su centro y aunque algunos no la utilicen mucho sí muestran una opinión favorable a su uso, intentan conectarse y realizar alguna actividad en ella. En algunos cuestionarios, algunos adultos mostraban su preocupación por si las TIC se iban a utilizar más de una forma lúdica que de una forma educativa y que necesitaban formación porque no sabían utilizarla. Es importante recordar, tal y como afirman Arandia y Alonso (2002) la importancia de la educación de personas adultas dentro de la sociedad del conocimiento, ya que no se puede vislumbrar dicha sociedad sin una educación permanente. Y con ellas las TIC, ya que una vez que se integren en el currículo su percepción será distinta. Todo se basa en el uso que hagan de la misma y la metodología con que se aplique como ya hemos visto anteriormente, ya que como nos recuerda Díaz (2007), el uso de la tecnología por sí misma no implica la innovación educativa, sino la metodología que utilicemos con ella.

## REFERENCIAS

Amorós, P., Bartolomé, M., Sabariego, M. y Santos, J. (2006). Construyendo futuro. Las personas mayores: una fuerza social emergente. Madrid: Alianza editorial.

Arandia, M. y Alonso, J. (2002). El trabajo de investigación en educación de personas adultas. *Revista de psicodidáctica*, 13, 91-104. Recuperado de: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/issue/view/17>

Cabero, J. (2004). Formación del profesorado en TIC. Jaén: II Congreso Nacional de Formación de Profesorado en Tecnologías de la Información y Comunicación.

Cabero, J. (2005). Estrategias para la formación del profesorado en TIC. Recuperado de: <http://www.pucmm.edu.do/RSTA/Academico/TE/Documents/fd/efpt.pdf>

Castro, J., y Chirino, E. (2011). Teachers' opinion survey on the use of ICT tools to support attendance-based teaching. *Computers & Education*, 56, 911-915.

Castro, J. y Chirino, E. (2013). Students' opinion survey on the use of ICT tools. *International Journal of Information and Operations Management Education*, 5, (3), 230-240.

Chamot, A. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. En M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning. New directions in research*. 25-43. Harlow: Longman.

Chirino, E. (2009). Estudio del uso e impacto del sistema de gestión de enseñanza aprendizaje MOODLE en la educación superior. Tesis Doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de:  
<http://www.tdx.cat/handle/10803/35962?show=full>

Clinton, G., Y Rieber, L. (2010). The Studio experience at the University of Georgia: An example of constructionist learning for adults. *Educational Technology Research and Development*, 58, 755–780.

Díaz, F. (2007). La innovación en la enseñanza soportada en TIC. Una mirada al futuro desde las condiciones actuales. Comunicación presentada a la XXII Semana Monográfica Santillana de la Educación. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación: retos y posibilidades. Madrid

Ertmer, P. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research Development*. 53(4), 25-39.

Estefanía, J. (2002). Hijo/a, ¿qué es la globalización? La primera revolución del siglo XXI. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L.

García, J. (2005). El proceso educativo: las nuevas tecnologías en la enseñanza de la medicina. *Educación Médica*, 8 (3), 134-135.

Gómez, J. (2004). Las TIC en educación. Recuperado de:  
<http://boj.pntic.mec.es/jgomez46/ticedu.htm>

González, A. (2004). Relación entre formación y tecnologías en la sociedad de la información. En Martínez, F Y Prendes, P. (Ed.), *Nuevas tecnologías y educación*, 59-62. Madrid: Editorial Pearson.

Lacruz, M. (1999). La actividad docente y la formación del profesorado con nuevas tecnologías. Granada: Grupo Editorial Universitario II.

Martí, M. (2006). La educación de adultos en Europa del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. (Tesis doctoral. Universidad de Valencia). Recuperado de: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/9700>

Martínez, E. Y Serrano, A. (2003). La brecha digital: mitos y realidades. México: UABC. Recuperado de:  
[http://www.labrechadigital.org/labrecha/index.php?option=com\\_content&task=view&id=118&Itemid=41](http://www.labrechadigital.org/labrecha/index.php?option=com_content&task=view&id=118&Itemid=41)

Morales, P., Escandell, M. Y Castro, J. (2015). Teachers' and students' thoughts on the integration of information and communication technologies (ICT) and its use in

adult centres: The case of the Canary Islands. *Educational Research and Reviews*. 10 (22), 2880-2886.

Morales, P., Escandell, M. y Castro, J. (2016). Formación del profesorado en TIC y su pensamiento acerca de la integración de la tecnología en la enseñanza de adultos. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22 (1). Universidad de Granada.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Estadísticas de Educación. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas.html>

Ortega Navas, M Y Ortega Sánchez, I. (2009). Nuevos contextos formativos para el desarrollo de la educación permanente. En López- Barajas, E. (Ed.), *El paradigma de la educación continua. Reto del siglo XXI*, 109-129. Madrid: Editorial Narcea

Ortoll, E. (2007). *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social*. Barcelona: Editorial UOC.

Pelgrum, W.J. y Law, N. (2003). *ICT in education around the world: trends, problems and prospects*. Paris: UNESCO-IIEP.

Rodríguez Blanco, T. (2002). Valoración del profesorado a un plan de intervención psicoeducativa en la educación de adultos del Departamento de Psicología. (Tesis doctoral. Universidad de La Laguna). Recuperado de: <ftp://tesis.bbtik.ull.es/ccssyhum/cs147.pdf>

SPSS. (Statistical Package for the Social Sciences) (2010). Información sobre el programa estadístico, versión 19. Recuperado de: <http://www.spss.com/>

Thompson, P. (2013). The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning. *Computers & Education*, 65: 12-33. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131513000225>

Tiana, A. (2003). Breve historia de las Universidades Populares. Recuperado de: <http://www.acup.eu/index.php/Historia-de-la-UUPP/historia-de-la-uupp.html>

Vázquez, M. (2010). Centros de educación para personas adultas. Recuperado De [http://www.consumer.es/web/es/educacion/otras\\_formaciones/2010/04/23/192587.php](http://www.consumer.es/web/es/educacion/otras_formaciones/2010/04/23/192587.php)

Wilson, G. (2008). *Teachers in blended learning environments: Case studies of ICT enhanced blended learning in higher education*. Saarbrücken: Verlag Dr Muller.

Yang, H. (2012) ICT in English schools: transforming education? *Technology, Pedagogy and Education*, 21 (1), 101-118.