

HUMANIDADES E CIÊNCIAS SOCIAIS:

Perspectivas
Teóricas,
Metodológicas
e de
Investigação

Luis Fernando González-Beltrán
(organizador)



EDITORA
ARTEMIS
2023

VOL III

HUMANIDADES E CIÊNCIAS SOCIAIS:

Perspectivas
Teóricas,
Metodológicas
e de
Investigação

Luis Fernando González-Beltrán
(organizador)



EDITORA
ARTEMIS
2023

VOL III



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González-Beltrán
Imagem da Capa	Bruna Bejarano, Arquivo Pessoal
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México



Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal, Canadá*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*
Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*
Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.^a Dr.^a Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.^a Dr.^a María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*



Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba*
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University, Russia*
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León, Espanha*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

H918 Humanidades e ciências sociais [livro eletrônico] : perspectivas teóricas, metodológicas e de investigação: vol. III / Organizador Luis Fernando González-Beltrán. – Curitiba, PR: Artemis, 2023.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilíngue

ISBN 978-65-81701-13-0

DOI 10.37572/EdArt_151223130

1. Ciências sociais. 2. Humanidades. I. González-Beltrán, Luis Fernando.

CDD 300.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



CAPÍTULO 9

PERSPECTIVAS TRANSDISCIPLINARES EN LA FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA EN ESPAÑA

Data de submissão: 01/12/2023

Data de aceite: 11/12/2023

Manuel Martí-Puig

Departamento de Pedagogía y
Didáctica de las Ciencias Sociales la
Lengua y la Literatura
Universitat Jaume I
Castellón-Comunidad Valenciana-España
<https://orcid.org/0000-0001-8837-7897>

Emma Dunia Vidal Prades

Departamento de Pedagogía y
Didáctica de las Ciencias Sociales la
Lengua y la Literatura
Universitat Jaume I
Castellón-Comunidad Valenciana-España
<https://orcid.org/0000-0002-6759-0290>

Abraham Cerveró-Carrascosa

Unidad de Educación y Deporte
Florida Universitària
València-Comunidad Valenciana-España
<https://orcid.org/0000-0002-3545-1085>

RESUMEN: En España, la educación de personas adultas (EPA) o formación de personas adultas (FPA) se lleva a cabo en centros públicos municipales bajo la administración autonómica de la Comunidad

Valenciana. Esta investigación, alineada con la concepción de la educación como un bien público social, aborda el derecho a una educación de calidad en el contexto del aprendizaje continuo. El estudio, realizado mediante un diseño narrativo basado en un cuestionario, se centra en las experiencias del profesorado de FPA. Su objetivo es comprender la educación transdisciplinaria en estos centros, explorando las metodologías empleadas, la combinación de enfoques, la presencia del trabajo transdisciplinario y los ámbitos de conocimiento implicados.

PALABRAS CLAVE: Formación a lo largo de la vida. Formación de personas adultas. Educación de adultos. Metodología. Transdisciplinarietà.

TRANSDISCIPLINARY PERSPECTIVES ON LIFELONG LEARNING IN SPAIN

ABSTRACT: In Spain, adult education, known as Adult Learning (EPA) or Adult Education (FPA), is conducted in local state schools under the regional administration of the Valencian Community. This research, grounded in the concept of education as a social and common public good, advocates for the right to quality education within the paradigm of lifelong learning. The study analyses the experiences of FPA teachers using a narrative design based on a questionnaire. The aim is to comprehend transdisciplinary education in these schools, including the methodologies employed, the

combination of approaches, the presence of transdisciplinary work, and the knowledge domains involved.

KEYWORDS: Lifelong learning. Training of adults. Adult education. Methodology. Transdisciplinarity.

1 INTRODUCCIÓN

A lo largo del siglo XX, han surgido conceptos como multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, cada uno con definiciones específicas que revelan su significado. La multidisciplinariedad se caracteriza por el trabajo independiente de cada disciplina, preservando sus métodos y conocimientos. La interdisciplinariedad, en cambio, implica la interacción, cooperación, diálogo y colaboración entre diversas disciplinas. Por último, la transdisciplinariedad refiere a la fusión de disciplinas, eliminando los límites para integrarse en un sistema único; como Klein (2002) señala, implica un sistema común de axiomas para un conjunto de disciplinas, sin negar la pluridisciplinariedad ni la interdisciplinariedad.

La transdisciplinariedad surge en un momento en que se cuestiona la racionalidad, la disciplina y la interdisciplina. Este enfoque busca abrir fronteras entre disciplinas, reconociendo la existencia de conocimientos complementarios que van más allá de las disciplinas individuales, permitiendo la integración de diversas áreas para concebir el mundo de manera más completa. Según Castro-Gómez (2011), la transdisciplinariedad no busca solo tender puentes entre disciplinas, sino transformarlas a través de la articulación de diversos problemas.

La transdisciplinariedad va más allá de un diálogo o intercambio entre disciplinas, según indica Castro-Gómez (2011), siendo un proceso dinámico y en constante cambio que requiere una renovación constante de la perspectiva. Este enfoque fomenta la formación de individuos socialmente comprometidos, promoviendo la colaboración con la comunidad y otros actores sociales.

Trabajar de manera transdisciplinaria, como sugiere Augsburg (2014), desarrolla la capacidad de pensar de forma compleja, abandonar la zona de confort intelectual, y promover características como la no linealidad, reflexividad, responsabilidad social y aprendizaje mutuo. La transdisciplinariedad se preocupa por lo que está entre las disciplinas, considerando las dinámicas generadas por la acción de varios niveles de realidad simultáneamente, como señala Nicolescu (2012).

El conocimiento transdisciplinario, con sus valores humanistas, complementa la educación disciplinaria actual y, según Nicolescu (2012), es esencial para que la sociedad

del siglo XXI reconcilie la eficacia con el respeto al potencial humano. Este enfoque será un complemento indispensable para el enfoque disciplinario, creando individuos conectados continuamente y capaces de adaptarse a las cambiantes demandas profesionales con flexibilidad permanente.

Evans (2015) destaca que la transdisciplinariedad se centra en desafíos complejos como la globalización, el cambio climático y la sostenibilidad, en línea con los objetivos de desarrollo sostenible propuestos por la UNESCO (Rieckmann, 2017). En este contexto, trabajar de manera transdisciplinaria implica una crítica al trabajo académico que se entiende como la creación de conocimientos desvinculados del mundo real.

1.1 CONFIGURACIÓN Y FUNCIONAMIENTO: LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

La configuración del sistema educativo español es resultado de la descentralización organizativa que caracteriza a nuestro país. La Constitución de 1978 estableció el modelo estatal organizativo conocido como el Estado de las Autonomías, marcando un quiebre con las estructuras centralizadas impuestas durante el periodo dictatorial. Esta transformación llevó a una redistribución de competencias, delegando responsabilidades a las emergentes Comunidades Autónomas (CCAA).

La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 asigna competencias estatales, como la ordenación general del sistema educativo, la programación general de la enseñanza, la determinación de las enseñanzas mínimas, y la regulación de las condiciones para obtener, expedir y homologar títulos académicos y profesionales con validez estatal. Estas competencias, reflejadas en la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), se mantienen vigentes en la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

El sistema educativo español abarca diversas etapas, entre ellas la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el Bachillerato, la Formación Profesional (FP), la Educación de Personas Adultas (EPA) y las enseñanzas universitarias. Se incluyen también las Enseñanzas de Idiomas, las Enseñanzas Artísticas y las Enseñanzas Deportivas, estas últimas consideradas como enseñanzas de régimen especial.

La actual estructura del sistema educativo español, conforme a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, está detalladamente descrita en Eurydice España-REDIE (CNIIE, MECD).

1.2 EL “APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA”: UN VIAJE CONTINUO DE DESARROLLO Y CONOCIMIENTO

El concepto de “Aprendizaje a lo Largo de la Vida” refleja un enfoque educativo integral que va más allá de las aulas convencionales y abarca diversas etapas de la vida. Este paradigma reconoce que el proceso de adquirir conocimiento y habilidades no se limita a la juventud, sino que se extiende a lo largo de todas las fases de desarrollo.

En este contexto, el aprendizaje se concibe como un viaje continuo, adaptándose a las necesidades cambiantes de las personas en distintas etapas de sus vidas. Este enfoque no solo busca la adquisición de conocimientos académicos, sino también el desarrollo de habilidades prácticas, la promoción de la creatividad, y el fomento de la adaptabilidad ante los desafíos de un mundo en constante evolución.

El Aprendizaje a lo Largo de la Vida se manifiesta en una variedad de formas, desde la educación formal y la formación profesional hasta la participación en actividades culturales, el autoaprendizaje y la adquisición de habilidades en el ámbito laboral. Este enfoque holístico reconoce la importancia de la educación continua para mejorar la calidad de vida, promover el desarrollo personal y contribuir al progreso social.

En un mundo donde la información y la tecnología evolucionan rápidamente, el Aprendizaje a lo Largo de la Vida se posiciona como una herramienta esencial para empoderar a las personas, fomentar la innovación y construir sociedades más resilientes. Así, se presenta como un concepto fundamental en la construcción de un futuro educativo que se adapte dinámicamente a las necesidades cambiantes de la sociedad.

El concepto de Educación de Personas Adultas (EPA), también conocido como formación de personas adultas (FPA), aprendizaje a lo largo de la vida o formación a lo largo de la vida, ha experimentado una evolución significativa en sintonía con los cambios observados en otros países europeos. En los años 70, su enfoque se centraba en la obtención de titulaciones básicas, pero en la década de los 90, motivado por transformaciones sociales, las necesidades evolucionaron. Es a partir de este momento cuando surge el término “Aprendizaje a lo Largo de la Vida”. La formación adquiere una perspectiva más amplia e integradora, alineada con las directrices europeas establecidas por la Estrategia de Lisboa en el año 2000, la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006, que respaldó firmemente los objetivos educativos de la Unión Europea y la UNESCO.

La LOE, al igual que la reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), no solo incorpora los objetivos anteriores, en línea con los planteamientos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, sino que también actualiza y refuerza estos objetivos.

La LOMLOE, al abordar el currículo, redefine su definición, sus elementos fundamentales y la distribución de competencias entre el Gobierno y las Comunidades Autónomas. Su objetivo es garantizar una estructura curricular que respalde una educación inclusiva y que promueva la adquisición de competencias, valorando la diversidad. Propone, entre otros aspectos, ofrecer una educación que cubra los conocimientos y competencias básicas necesarias en la sociedad actual, así como brindar oportunidades para combinar estudio y formación con la actividad laboral u otras actividades.

La EPA, enmarcada en el paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, abarca desde procesos de alfabetización hasta la formación orientada al acceso laboral o actividades de ocio. Su propósito es proporcionar a todas las personas mayores de 18 años la oportunidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar conocimientos y habilidades para su desarrollo personal y profesional. De manera excepcional, los mayores de 16 años que lo soliciten y tengan un contrato laboral que les impida acudir a los centros educativos en régimen ordinario, así como los deportistas de alto rendimiento, pueden cursar estas enseñanzas. Además, en establecimientos penitenciarios se garantiza el acceso a estas enseñanzas para la población reclusa.

La oferta formativa está regulada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, y por las Consejerías o Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas en sus respectivos ámbitos de gestión. Estas entidades son responsables de la gestión de los centros, la creación y autorización de estos, la administración del personal, el desarrollo de la programación educativa y la gestión de la educación a distancia o semipresencial. Las administraciones locales también desempeñan un papel crucial en la organización de la oferta formativa y la concesión de subvenciones.

1.3 LA FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN LA COMUNIDAD VALENCIANA: UN COMPROMISO CON EL DESARROLLO INTEGRAL

En la Comunidad Valenciana, la Formación de Personas Adultas (FPA) se erige como un componente esencial del sistema educativo, respaldado por el marco legal establecido en el artículo 35 de la Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana. Este artículo confiere a la Generalitat Valenciana la competencia plena para regular y administrar la enseñanza en todas sus dimensiones, niveles y modalidades dentro de su ámbito de competencias. El Real Decreto 2093/1983, de 28 de julio, ratifica el traspaso de funciones y servicios de la administración del Estado a la Comunidad Valenciana en materia de educación.

La estructuración y organización de la Educación de Personas Adultas en la Comunidad Valenciana se estableció mediante el Decreto 7/1985, de 28 de enero, del Gobierno Valenciano, que creó el Programa para la Animación y Promoción de la Educación Permanente de Adultos. Este programa se diseñó para llevar a cabo los objetivos previstos para la educación de personas adultas en la región.

Entendida como una plataforma para abordar el desarrollo socioeconómico y cultural de la sociedad, la formación de personas adultas juega un papel determinante en la teoría del desarrollo social. La educación se percibe como un elemento transformador que puede contribuir a eliminar desequilibrios y desigualdades sociales, siendo un instrumento clave para combatir la desigualdad.

La Generalitat Valenciana, consciente del papel crucial de la Educación de Personas Adultas, promulgó la Ley 1/95, de Formación de las Personas Adultas, el 20 de enero de 1995. Esta ley establece dos objetivos generales: regular la formación de personas adultas en la Comunidad Valenciana y fortalecer el derecho de todas las personas a la educación, garantizando la adquisición y actualización de la educación básica y promoviendo el acceso a diferentes niveles del sistema educativo, con especial atención a los sectores más desfavorecidos.

La Ley 1/95 define la formación de personas adultas como un conjunto de actuaciones con el propósito de ofrecer a los ciudadanos y ciudadanas, sin distinción, que han superado la edad de escolaridad obligatoria, acceso a los bienes culturales formativos y a los niveles educativos que les permitan mejorar sus condiciones de inserción y promoción laboral. Las áreas de actuación de esta ley abordan la formación en educación básica, derechos y responsabilidades ciudadanas, desarrollo personal, formación ocupacional y formación social, cubriendo así una variedad de necesidades educativas y sociales de las personas adultas en la Comunidad Valenciana.

1.4 PERSPECTIVA INTEGRAL: LOS CENTROS PÚBLICOS MUNICIPALES DE FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN LA COMUNIDAD VALENCIANA COMO MOTORES DE DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

La Comunidad Valenciana ha desempeñado un papel destacado en la formación de personas adultas, y su trayectoria se remonta a la Resolución de 25 de abril de 1988, emitida por la Dirección General de Centros de Promoción Educativa. Este hito marcó el inicio de los Programas Municipales de Formación de Personas Adultas (FPA). La decisión de impulsar estos programas se fundamentó en el reconocimiento de que los ayuntamientos, como administración local, poseen un conocimiento preciso de las

necesidades educativas y culturales de su comunidad. Además, al contar con un acceso más directo a las acciones y recursos locales disponibles, los ayuntamientos se erigen como agentes idóneos para abordar de manera ágil las demandas educativas de la población adulta.

La premisa subyacente a esta iniciativa es la comprensión de que las personas adultas requieren respuestas rápidas y eficaces a sus necesidades formativas. Más allá de la mejora laboral, se busca ofrecer oportunidades que contribuyan a su proyección futura y participación social. Este enfoque integral se alinea con la noción de que la educación no solo debe potenciar el desarrollo profesional, sino también promover una participación activa y enriquecedora en la sociedad.

En la actualidad, la Comunidad Valenciana cuenta con dos redes distintas de centros públicos de FPA. Una de ellas está bajo la dependencia directa de la Consejería de Educación, albergando un total de 79 centros. La otra red opera bajo la gestión de las administraciones locales y comprende 137 centros. Esta dualidad refleja el compromiso conjunto de las entidades autonómicas y locales para ofrecer una cobertura completa y diversificada en la formación de personas adultas, asegurando así una presencia significativa en distintas localidades y comunidades de la región.

En resumen, la Comunidad Valenciana, mediante la implementación de los Programas Municipales de FPA, ha forjado una sólida estructura educativa que reconoce la importancia de la colaboración entre las administraciones locales y autonómicas. Esta colaboración, respaldada por la comprensión de las necesidades específicas de la población adulta, refleja el compromiso continuo con la mejora educativa y social en la región.

1.5 DISEÑO FLEXIBLE Y CONTEXTUALIZADO: ANÁLISIS DETALLADO DEL CURRÍCULO DE LA FORMACIÓN BÁSICA DE PERSONAS ADULTAS EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

La Comunidad Valenciana ha forjado una rica experiencia en la formación de personas adultas, marcada por el Decreto 220/1999, del Gobierno Valenciano, y la Ley 1/95, de 20 de enero, que ha establecido los cimientos para los programas educativos destinados a este sector de la población. Este marco legal sienta las bases para la creación de programas de alfabetización, así como para la adquisición y actualización de la formación básica, culminando en la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria. Este currículo se erige como una respuesta dinámica y rápida

a las necesidades educativas de las personas adultas, reconociendo la importancia de mejorar tanto sus perspectivas laborales como su participación social, todo ello desde un enfoque integral.

La evaluación y adaptación de este currículo, según el Decreto 220/1999, se lleva a cabo mediante proyectos curriculares desarrollados por los centros de formación de personas adultas. Estos proyectos pretenden adecuar los objetivos generales al contexto socioeconómico, cultural y lingüístico específico de cada centro, promoviendo la autonomía pedagógica y organizativa. Además, la estructura modular de los programas permite una flexibilidad que se traduce en la elección individual de módulos y ritmos de aprendizaje, potenciando así la personalización del proceso educativo.

Este currículo va más allá de la mera adquisición de conocimientos; aspira a ser un instrumento integral que estimula el desarrollo de habilidades, técnicas y estrategias. Se concibe como un facilitador del aprendizaje continuo y la educación permanente, fomentando la participación activa en la sociedad y promoviendo la igualdad de oportunidades. En este sentido, se destaca la importancia de una educación no discriminatoria, considerando las diversas condiciones personales y sociales de las personas adultas.

La estructura curricular se organiza en dos ciclos: el primero abarca los programas de alfabetización e iniciación a la formación básica, mientras que el segundo se centra en la adquisición y actualización de la formación básica hasta la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria. Esta secuenciación busca equilibrar la diversidad de niveles de formación de quienes acceden a los centros, asegurando así una experiencia educativa coherente y adaptada a las necesidades individuales.

Este enfoque curricular no se limita a la mera preparación para acceder a otros niveles educativos, sino que se presenta como una etapa integradora y no segregadora. En este sentido, se valora la diversidad de intereses de las personas adultas, reflejada especialmente en las actividades educativas opcionales, que permiten la elección de diferentes itinerarios formativos. La estructura modular y la opción de desarrollar proyectos curriculares específicos garantizan la adaptación y personalización del aprendizaje.

En conclusión, el currículo de formación de personas adultas en la Comunidad Valenciana se configura como un sistema abierto, flexible y contextualizado, diseñado para potenciar el desarrollo integral de las personas adultas, capacitarlas para participar de manera activa y crítica en su entorno socioeconómico y cultural, y adaptarse a las cambiantes demandas de la sociedad actual.

2 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo la investigación sobre la transdisciplinariedad en los centros públicos municipales de formación de personas adultas en toda la Comunidad Valenciana, se implementó una metodología que combinó un diseño narrativo con un cuestionario estructurado. El objetivo principal fue explorar la percepción del profesorado sobre las prácticas transdisciplinares en las metodologías docentes.

2.1 DISEÑO NARRATIVO

Se optó por un diseño narrativo para capturar experiencias detalladas y contextuales de los docentes en relación con la transdisciplinariedad. Este enfoque permitió recopilar datos ricos y significativos que reflejaran la complejidad de las prácticas educativas en estos centros. La muestra se seleccionó de centros públicos municipales de formación de personas adultas en toda la Comunidad Valenciana para obtener una representación diversa.

2.2 PARTICIPANTES

La muestra consistió en 28 respuestas de docentes en activo de centros públicos de Formación de Personas Adultas (FPA) de titularidad municipal en toda la Comunidad Valenciana.

El 81,5% de los participantes fueron mujeres, y el 18,5% fueron hombres, reflejando un marcado carácter feminizado en línea con las estadísticas educativas. La edad de los participantes abarcó desde 21 hasta más de 61 años, siendo el rango mayoritario entre 51-60 años (37%) y 41-50 años (33,3%), indicando un grado de madurez y compromiso docente. El 63% de los docentes tenía más de 15 años de experiencia en el mismo centro, evidenciando un compromiso y fidelización significativos. La elección del curso fue voluntaria en un 66,7% de los casos, destacando la importancia que los docentes dan al aprendizaje a lo largo de la vida. La tasa de estabilidad laboral fue alta, con un 18,5% de personal temporal y el resto como personal fijo.

2.3 INSTRUMENTO

Se desarrolló un cuestionario estructurado con 37 preguntas, divididas en 24 cerradas y 13 abiertas. Este cuestionario se implementó en la plataforma Google Forms, proporcionando accesibilidad y facilidad de respuesta para los participantes. Las preguntas cerradas buscaban respuestas específicas sobre las metodologías

utilizadas, la percepción de la transdisciplinariedad y su presencia en áreas específicas del conocimiento.

El cuestionario se diseñó con el objetivo final de explorar las opiniones y pensamientos de cada docente sobre el método de enseñanza-aprendizaje en sus aulas. Se centró en comprender la percepción de la transdisciplinariedad, las metodologías empleadas y la combinación de estas en la práctica educativa diaria.

Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de las respuestas obtenidas lo que fomentó la honestidad y la apertura por parte de los docentes al compartir sus opiniones y experiencias sin temor a posibles repercusiones. La información recopilada se utilizó exclusivamente con fines de investigación y se protegió contra cualquier divulgación no autorizada.

2.4 ANÁLISIS DE DATOS

Las respuestas recopiladas se sometieron a un análisis exhaustivo para identificar patrones, tendencias y percepciones comunes entre los docentes. Se exploraron las narrativas proporcionadas en las respuestas abiertas para obtener una comprensión más profunda y cualitativa de las experiencias transdisciplinares.

Este enfoque metodológico integral permitió obtener una visión completa de las prácticas transdisciplinares en los centros públicos municipales de formación de personas adultas en la Comunidad Valenciana, proporcionando información valiosa para la mejora continua de la educación en estos entornos.

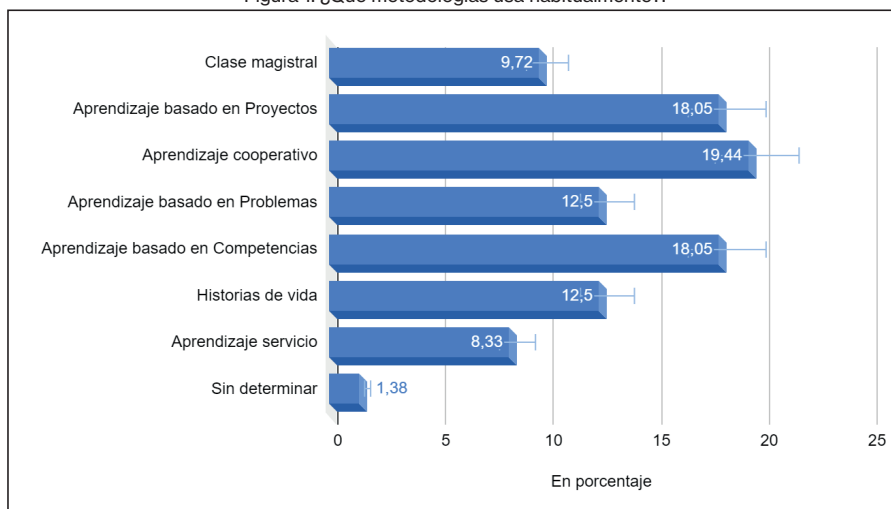
3 RESULTADOS

En cuanto a las metodologías activas y participativas que utilizaban habitualmente el profesorado de FPA, se puede observar que destaca el aprendizaje cooperativo, con un 19,44%, en segundo lugar, el aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en competencias con un 18,05%, cada uno y en tercer lugar las historias de vida y el aprendizaje basado en problemas con un 12,5% como se observa en la Figura 1. Es destacable la poca implantación del aprendizaje servicio con un 8,33% así como que la clase magistral supere a este con un 9,72%.

Según la UNESCO (2016) una buena metodología innovadora que sea resolutive al igual que una buena práctica, ha de “demostrar un impacto positivo y tangible sobre la mejora, sostenible en el tiempo ante la sociedad y su economía, y replicable al servir como modelo para desarrollar políticas, actuaciones e iniciativas en otros sitios”. De acuerdo

con Fombona y Pascual (2019, p. 651), “la buena práctica destaca por su carácter esencial y troncal, nunca accidental o accesorio. En todo caso, para su identificación es necesario conocer e identificar las necesidades específicas”.

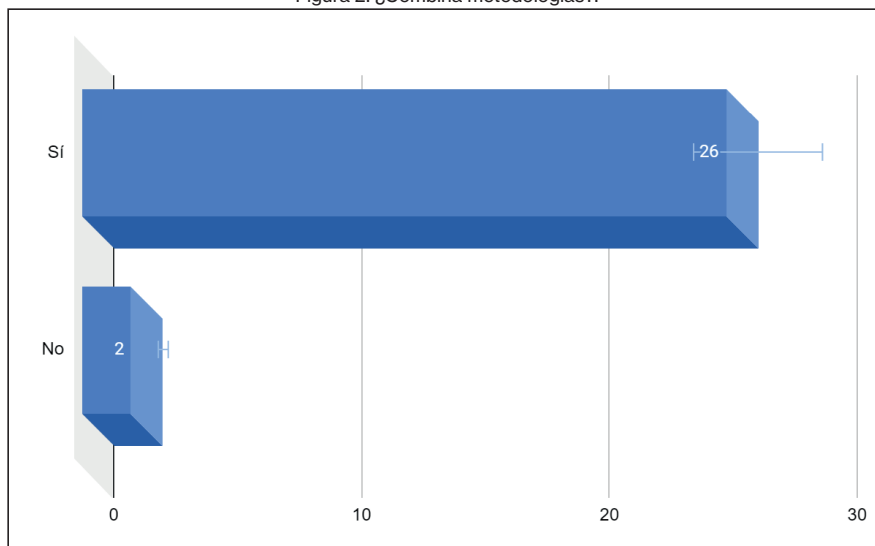
Figura 1. ¿Qué metodologías usa habitualmente?.



Fuente: Elaboración propia.

Esto nos lo ratifica la siguiente pregunta del cuestionario sobre la combinación de metodologías. De los 28 participantes en la muestra, 26 de ellos responden afirmativamente cuando se les pregunta si combinan metodologías y únicamente dos de ellos responden que no, como se advierte en la Figura 2. La inclusión en el cuestionario de esta pregunta se consideró oportuna porque para desarrollar una educación transdisciplinar es necesaria la combinación y conocimiento de diferentes metodologías. Al igual que Martínez (2004), consideramos que hay que superar la parcelación y fragmentación del conocimiento que reflejan las disciplinas particulares ya que el alumnado participante en FPA presenta unas características definitorias como que son mayores de edad, aportan experiencias de vida, acuden de forma voluntaria, y las metodologías han de trascender el marco establecido de las disciplinas. Así, “las mejores prácticas en un entorno transdisciplinar no fragmentan o compartimentan el aprendizaje, sino que exploran el contenido dentro del contexto de una investigación” (Vera, 2021, p. 23).

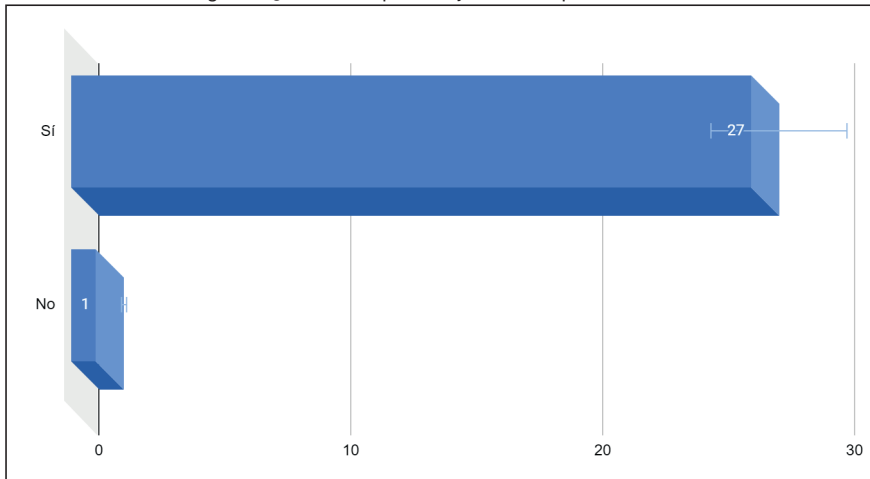
Figura 2. ¿Combina metodologías?



Fuente: Elaboración propia.

Tal como afirman distintas investigaciones, para que los estudiantes logren aprendizajes de calidad es importante contar con claras muestras sobre la efectividad de distintas metodologías de enseñanza (Azer, 2009; Baeten *et al.*, 2016; Biggs y Tang, 2011; Gargallo *et al.*, 2018). La siguiente pregunta del cuestionario está referida a si consideraban los docentes que trabajan de forma transdisciplinar, y las respuestas obtenidas nos ofrecen unos resultados excelentes ya que 27 de los 28 participantes de la muestra han respondido afirmativamente a la pregunta como se desprende de la Figura 3. De lo que podemos deducir que la percepción del profesorado de FPA es que trabajan de forma transdisciplinar y en esa práctica aparece la combinación de metodologías. Estos resultados corroboran las respuestas de la anterior pregunta, con lo que la compartimentación y combinación metodológica está presente en la FPA, haciendo de esta modalidad educativa un referente en el mundo académico, en el que como afirman Guajardo y Valenzuela (2017, p. 4) “el cambio a la acción multi-inter- o trans-disciplinaria se considera cada vez más importante en la producción contemporánea de conocimiento”.

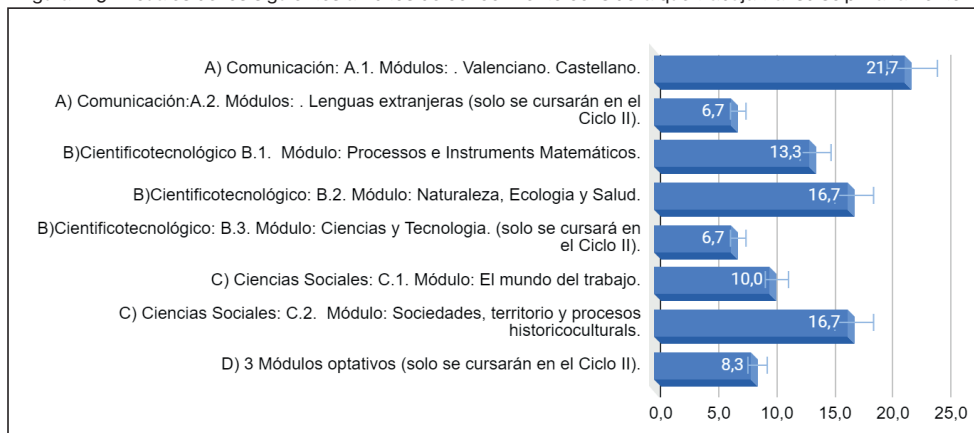
Figura 3. ¿Considera que trabaja transdisciplinariamente?.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con Adúriz (2001, p. 62), esta “multiperspectividad permite un abordaje más rico y más complejo que los que tradicionalmente se derivaron de la consideración de la educación ya como una invariable, ya como una variable dependiente de los procesos sociopolíticos supraordinados”. Para poder constatar en qué ámbitos de conocimiento (utilizamos la terminología “ámbitos de conocimiento” por ser la utilizada por el Decreto 220/1999 del Gobierno Valenciano que regula la FPA en esta comunidad autónoma), se redactó una pregunta en el cuestionario que hacía referencia a los ámbitos que consideraban que trabajaban de forma transdisciplinar, y podemos observar atendiendo a sus respuestas que el ámbito de Comunicación es el que se da en mayor proporción con un 21,7 de la muestra seguido del ámbito Científico-Tecnológico en el módulo de Naturaleza, Ecología y Salud; y el de Ciencias Sociales en el módulo de Mundo del Trabajo con un 16,7% ambos como se aprecia en la Figura 4. En tercer lugar, se sitúa el ámbito Científico Tecnológico con el módulo Procesos e Instrumentos Matemáticos. El aprendizaje de una lengua supone no sólo adquirir una competencia lingüística, sino que además desarrolla otras como la competencia científica al observar y experimentar al preguntar y extraer conclusiones; la competencia ciudadana, al adoptar un compromiso activo con la sociedad; la competencia social y el aprender a aprender, al identificar conductas y desarrollar estrategias; y la competencia digital al comunicar y crear contenidos digitales. Como sugieren Ciesielski *et al.* (2017), el prefijo “trans” indica que la Transdisciplinariedad se corresponde con lo que está entre, a través de y más allá de las disciplinas, siendo por tanto capaz de generar cuestiones e hipótesis imposibles de plantear desde una dinámica tradicional.

Figura 4. ¿En cuáles de los siguientes ámbitos de conocimiento considera que trabaja transdisciplinariamente?.



Fuente: Elaboración propia.

4 CONCLUSIONES

4.1 SATISFACCIÓN LABORAL Y PERMANENCIA

La alta satisfacción laboral y personal del profesorado de Formación de Personas Adultas (FPA) se refleja en su estabilidad y permanencia en el mismo centro y nivel educativo. La combinación de experiencia y estabilidad profesional contribuye a la implicación significativa de los docentes en diversas situaciones de aprendizaje.

4.2 PRÁCTICAS DOCENTES Y TRANSDISCIPLINARIEDAD

Los docentes en activo, con estabilidad y permanencia en el mismo centro, mayoritariamente consideran que sus prácticas docentes incluyen la transdisciplinariedad en un porcentaje muy alto. La diversidad de metodologías utilizadas, como el aprendizaje cooperativo, proyectos y competencias, respalda la necesidad de programaciones motivadoras para el variado perfil del alumnado de FPA. La autonomía docente, facilitada por la legislación que regula el diseño curricular y metodológico, permite la adaptación, flexibilización y adecuación de los objetivos generales de FPA al ritmo individual de aprendizaje.

4.3 PERTINENCIA DE LA NORMATIVA VIGENTE

La normativa vigente, pasados más de veinte años desde su publicación, demuestra ser adecuada al contexto actual al posibilitar la autonomía docente y la transdisciplinariedad metodológica. La legislación actual sigue siendo pertinente en el

sistema educativo, facilitando la adaptación de las prácticas educativas a las necesidades cambiantes de la educación de personas adultas.

4.4 DESAFÍOS PENDIENTES

A pesar de que la transdisciplinariedad está presente en muchos ámbitos curriculares de la FPA, no abarca el 100%, indicando que aún hay espacio para el crecimiento y la expansión de enfoques transdisciplinarios. Queda camino por recorrer para lograr una implementación más completa e inclusiva de la transdisciplinariedad en todos los aspectos de la educación de personas adultas.

En resumen, la investigación resalta la conexión entre la satisfacción laboral, la permanencia del profesorado y la implementación exitosa de enfoques transdisciplinarios en la Formación de Personas Adultas en la Comunidad Valenciana. Aunque se han logrado avances significativos, la atención continua a la expansión de la transdisciplinariedad y la adaptación a las cambiantes necesidades educativas son áreas clave para la mejora futura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adúriz, A (2001). Hacia la especificidad de la historia de la educación en un abordaje transdisciplinar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 21(2), pp.59-68.

Azer, S. A. (2009). What makes a great lecture? Use of lectures in a hybrid PBL curriculum. *Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, 25(3), 109-115.

Augsburg, T. (2014). Becoming transdisciplinary: The emergence of the transdisciplinary individual. *World Futures*, 70 (3-4), 233-247.

Baeten, M., Dochy, F., Struyven, K., Parmentier, E., & Vanderbruggen, A. (2016). Student-centred learning environments: An investigation into student teacher's instructional preferences and approaches to learning. *Learning Environments Research*, 19 (1), 43-62.

Bernstein, J. (2015). Transdisciplinarity: A Review of Its Origins, Development, and Current Issues. *Journal of Research Practice*, 11 (1), 1-20.

Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill Education.

Castro-Gómez, S. (2011). Desafíos de la inter y la transdisciplinariedad para la universidad en Colombia. *Pedagogía y saberes*, (35), 45-52.

Ciesielski, T. H., Aldrich, M. C., Marsit, C. J., Hiatt, R. A., y Williams, S. M. (2017). Transdisciplinary approaches enhance the production of translational knowledge. *Translational Research*, 182, 123-134. <https://doi.org/10.1016/j.trsl.2016.11.002>

Decreto 220/1999 de 23 de noviembre del Gobierno Valenciano, por el cual se regulan los programas formativos que figuran en la Ley 1/95, de 20 de enero, de la Generalitat Valenciana, de formación de las personas adultas, y se establece el currículum de los programas de alfabetización y programas

para adquirir y actualizar la formación básica de las personas adultas hasta la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria, en la Comunitat Valenciana.

Evans, T. L. (2015). Transdisciplinary collaborations for sustainability education: Institutional and intragroup challenges and opportunities. *Policy Futures in Education*, 3(1), 70–96.

Eurydice España-REDIE (CNIIE, MECD). Recuperado de: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/spain>

Fombona, J. y Pascual, M. Á. (2019). Formación de personas adultas, aproximación a partir del análisis de buenas prácticas europeas. *Revista complutense de educación*. 30(2), 647-665.

Gargallo, B., Sahuquillo, P. M., Verde, I., y Almerich, G. (2018). ¿Qué ocurre cuando los profesores utilizan métodos centrados en el aprendizaje? Efectos en los enfoques de aprendizaje, en las capacidades del alumno y en su percepción del entorno de aprendizaje. *Revista de Educación*, 382, 163-197.

Guajardo, B. E. y Valenzuela, J. R. (2017). Diseño transdisciplinario de ambientes virtuales de aprendizaje: el caso de un xMOOC sobre el estudio de la energía eléctrica Tecnológico de Monterrey. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (pp. 1-12).

Klein, J. T. (2002). Unity of knowledge and transdisciplinarity; contexts of definition, theory and the new discourse of problem solving. *Encyclopedia of life support systems (EOLSS)*, 35-69.

Ley 1/95, de 20 de enero de 1995, de la Generalitat Valenciana, de Formación de las Personas Adultas.

Martínez M. (2012, septiembre 13). Perspectiva epistemológica de la bioética. *Polis*. <http://journals.openedition.org/polis/6235>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. Estadística de Enseñanzas no Universitarias (2021). Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/>

Ministerio de Educación. (2012). *El aprendizaje permanente en España*. Ministerio de Educación.

Nicolescu, B. (2012). The need for transdisciplinarity in higher education in a globalized world. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 3, 11-18.

Orden de 14 de junio de 2000, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la implantación de los programas formativos dirigidos a la formación de personas adultas establecidos en los anexos I y III del Decreto 220/1999, de 23 de noviembre, del Gobierno Valenciano, y por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los centros públicos de formación de personas adultas de la Comunidad Valenciana.

Rieckmann, M. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO publishing.

UNESCO (2016). Comprehensive Strategy for the MOST Programme, 2016-2021. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Vera, F. (2021). Implementación de metodologías activas desde un enfoque transdisciplinar: El caso de un colegio particular subvencionado chileno. *Transformar*, 2(4), 20–34.