

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

MARÍA-CARMEN RICOY / SABELA ÁLVAREZ-PÉREZ

Resumen:

La finalidad central de esta investigación es detectar las dinámicas que rodean el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la educación básica de jóvenes y adultos. El estudio se planteó a través de un enfoque cualitativo, encuadrándolo en la investigación narrativa. A los datos obtenidos se les aplicó un análisis de contenido. Como resultados cabe resaltar que las estrategias pedagógicas utilizadas en la enseñanza del inglés están vinculadas con metodologías tradicionales que enfatizan el desarrollo de actividades didácticas rutinarias, apoyadas en la lengua oficial, en la inclusión de una escasa variedad de recursos didácticos, así como en un reducido aprovechamiento de las infraestructuras del centro escolar.

Abstract:

The central purpose of this study is to detect the dynamics of the process of learning and teaching English as a foreign language in the basic education of youth and adults. The research has a qualitative focus framed by narrative. Content analysis was used to study the collected data. The results show that the pedagogical strategies employed to teach English are linked to traditional methods that emphasize the development of routine didactic activities supported by the nation's official language. Limited didactic resources are included and school infrastructures are underutilized.

Palabras clave: enseñanza de inglés, métodos de enseñanza, recursos didácticos, estudiantes adultos, España.

Keywords: teaching English, teaching methods, didactic resources, adult students, Spain.

María-Carmen Ricoy: profesora titular de universidad, Universidad de Vigo, Facultad de Ciencias de la Educación. Avd. Castelao, s/n, 32004, Ourense, España. CE: cricoy@uvigo.es

Sabela Álvarez-Pérez: maestra con un máster en Intervención multidisciplinar en la diversidad en contextos educativos, Universidad de Vigo. Ourense, España. CE: alvarez.perez.sabela@gmail.com

Introducción

En la actualidad la educación de personas adultas (EPA), más allá de la alfabetización funcional, es un hecho ya que la formación permanente a lo largo de la vida la ha dotado de sentido. Asimismo, siguiendo a Aguilar (2015), en una sociedad moderna el sistema escolar debe educar y contribuir a la democratización de la información y tratará de garantizar a toda la ciudadanía una formación básica (Mendes Ribeiro, 2014) que responda a las necesidades del colectivo.

Sanz Bachiller *et al.* (2009) sostienen que la expresión “educación permanente” designa un proyecto global encaminado a reestructurar el sistema educativo existente y a desarrollar las posibilidades de formación fuera del mismo. Conciernen a todas las personas, independientemente de la edad y se refiere a la totalidad de áreas de conocimiento; asimismo, pretende el desarrollo integral de la persona y reconoce las múltiples formas de proporcionar la educación.

Medina Rubio (1980) sostenía que al abordar la problemática del grupo objeto de estudio, en relación con el proceso educativo, existía una serie de tópicos que trataban de desvirtuar su capacidad intelectual, habilidades en el aprendizaje, posibilidades de asimilación, de flexibilidad y cambio. Hoy en día se ha superado, en buena medida, la creencia que acentúa la idea de que la inteligencia disminuye drásticamente con la edad.

Con este colectivo es necesario que la tipología de estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas y dirigidas al desarrollo de la motivación esté encaminada a ayudar al alumnado, con el objeto de que puedan superar diferentes obstáculos en el proceso formativo. De hecho, es fundamental reforzarles para mantener su atención, principalmente dotando de significado el acto de aprender a partir de la experiencia y de su proyección en la vida cotidiana. No puede olvidarse que, en situaciones “normales”, las personas aprenden si se encuentran incentivadas.

La etapa de la adultez acapara diferentes periodos de la vida de un ser humano y no se goza del mismo estado siendo joven o adulto. Con todo, como principio en la EPA han de considerarse sus peculiaridades que, en el caso de la adultez, son diferentes a otra etapa. Por ello, serán objeto de especial atención para el profesorado los rasgos físicos que caracterizan a este alumnado, los aspectos de personalidad y aquellos otros inherentes al periodo vital, desde la oportuna inter-conexión con la inteligencia, memoria, motivación y experiencia adquirida. Asimismo no han de descuidarse

sus circunstancias contextuales o comportamentales que inciden directa o indirectamente en su proceso de aprendizaje.

La finalidad de este estudio es analizar y descubrir las dinámicas en las que se encuentra envuelto el aprendizaje de la lengua inglesa, como idioma extranjero, en el ámbito de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). Para ello, se parte de los siguientes objetivos específicos:

- 1) determinar qué tipología de actividades realizan;
- 2) descubrir las estrategias didácticas aplicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- 3) revelar el tipo de contenidos desarrollados;
- 4) indagar sobre el uso de los recursos didácticos; y
- 5) desvelar la organización espacial y tendencia en el agrupamiento del grupo-aula.

La enseñanza del inglés con personas jóvenes y adultas

El aprendizaje de segundas lenguas se percibe como una necesidad por las personas adultas. Inquietud que se refleja, en particular, en el caso del idioma inglés. De este modo en el contexto español, en un estudio realizado sobre la formación continua de trabajadores, las lenguas son demandadas por casi un 30%, destacando el inglés (García Ruíz, 2007). De hecho, cada vez en mayor medida los ciudadanos experimentan diferentes problemáticas en la “sociedad digital” ligadas al trabajo, la comunicación o la búsqueda de información como consecuencia de la carencia o deficiente dominio de la lengua inglesa. Esto provoca que, aunque en la actualidad se disponga de una mayor cantidad de recursos, en especial de los asociados a las tecnologías de la información y comunicación (TIC), continúa resultando complejo para el profesorado enseñar un idioma extranjero y para el alumnado desarrollar habilidades funcionales.

El aprendizaje del inglés, como lengua extranjera, es difícil y suele producir ansiedad (Delicado, 2011). Con todo, el alumnado adulto reconoce que su adquisición ofrece la ventaja de facilitarle muchas salidas profesionales (Arenas, 2011). Posiblemente, como consecuencia del referido beneficio, las clases más demandadas por los estudiantes tanto jóvenes como adultos son las de informática e inglés (Colom, 2005).

En general, en el aprendizaje de un idioma extranjero los obstáculos fundamentales que encuentran los discentes derivan del estilo docente y del

método didáctico. A pesar de existir una gran diversidad no es frecuente la utilización de metodologías innovadoras o que le resulten atractivas al alumnado.

Entre los métodos más conocidos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera son de considerar los siguientes (Martín Sánchez, 2009):

- 1) *Método gramática-traducción o tradicional*, presta especial atención a la instrucción de reglas gramaticales. Las explicaciones del profesorado se sustentan en la lengua materna o en la oficial.
- 2) *Método directo*, se apoya en la conexión directa de la palabra extranjera con la realidad a la que representa. Favorece la expresión oral y la memorización de vocabulario.
- 3) *Método audio-oral*, prioriza el uso de la lengua hablada (expresión oral y audición) a partir de la reproducción o repetición.
- 4) *Método audiovisual*, se sustenta en el empleo de recursos visuales y auditivos para desarrollar la capacidad de escucha y de comprensión del lenguaje hablado a través de la interacción.
- 5) *Enfoque comunicativo*, potencia el aprendizaje del idioma a partir de la comunicación en la lengua extranjera, aunque contaminándola inicialmente con la lengua vehicular.
- 6) *Aprendizaje basado en proyectos*, privilegia el uso de estrategias centradas en el alumnado a través de la participación activa, el desarrollo de la motivación y el trabajo en grupo.

Cabe resaltar que el Marco común europeo de referencia para las lenguas sostiene el reto sobre el desarrollo de la competencia lingüística, sociolingüística y discursiva. Le otorga un especial énfasis al uso de estrategias pedagógicas que potencien el enfoque comunicativo a través de la oportuna planificación, implementación, seguimiento o evaluación con la finalidad de que el alumnado pueda expresarse adecuadamente (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002; Férez, 2011).

Otros métodos que cobran cada vez más relevancia para la enseñanza de las lenguas extranjeras son los apoyados en estrategias didácticas alternativas y en las TIC (Alcalde, 2011). En este sentido, pueden referirse aquellos que abogan por el aprendizaje globalizado y el aprendizaje del lenguaje en comunidad. En ellos la inclusión de los estímulos externos,

que incorporen componentes lúdicos y vinculados con la cotidianidad así como la combinación de recursos didácticos novedosos contribuyen a mejorar el interés por el idioma a adquirir.

Otro ejemplo, poco extendido para la enseñanza del inglés, del que existen algunas experiencias es el respaldado por el método hermenéutico a partir del apoyo de las TIC, que permiten incentivar la motivación, la autonomía y la producción de textos en la lengua extranjera con las personas jóvenes y adultas, así como promover su comprensión del idioma (Ibáñez y Castillo, 2012). Las iniciativas docentes innovadoras, asociadas a la promoción del aprendizaje de un idioma extranjero deben reforzarse para consolidar su uso como una buena práctica de enseñanza.

Siguiendo a Sequero (2015), parejo al método de enseñanza empleado va la aplicación de los recursos didácticos. Asimismo, actualmente con cualquiera de los enfoques didácticos utilizados en el aprendizaje de la lengua inglesa en la EPJA hay que considerar, de forma específica, la inclusión de los nuevos medios tecnológicos. De hecho, coincidiendo con Lawley y Martin (2006), las TIC han acentuado las oportunidades del alumnado de inglés para aprender tanto dentro como fuera del aula. En la actualidad, muchas personas y los centros educativos disponen de Internet y de multitud de aparatos digitales que podrían contribuir a mejorar el proceso de enseñanza y/o aprendizaje de este idioma. A su vez, el manejo de la tecnología digital se presenta como un reto, especialmente con las personas adultas, exigiéndoles la adquisición de nuevas competencias que enriquecerán globalmente su formación y desarrollo integral.

Por el momento, en España los métodos y recursos didácticos utilizados para la adquisición de una lengua extranjera en la EPJA todavía no han producido los logros deseados. De hecho, las carencias y lagunas que presenta gran parte de la población son manifiestas, así como el propio rechazo o temor que genera tanto el uso de aparatos de nueva tecnología como el aprendizaje de la lengua inglesa, por la complejidad y las limitaciones que experimentan inicialmente. Este posicionamiento y la propia dificultad en la adquisición del idioma han de ser considerados en el diseño didáctico y en su implementación. Por ello, siguiendo a Delicado *et al.* (2009), al planificar la enseñanza de una lengua extranjera para jóvenes y adultos, el profesorado debe de tener en cuenta que este colectivo no aprende de igual forma que el infantil, ni tampoco presenta el mismo tipo de intereses, necesidades, posibilidades o disponibilidad de tiempo. Con todo, pueden

existir estrategias de enseñanza-aprendizaje útiles para la educación de niños, que lo sean también para la de personas jóvenes y adultas.

Ante cualquier tipo de aprendizaje, con el alumnado joven y adulto, es importante consensuar las finalidades que se pretenden alcanzar, ya que mediante la co-implicación se puede promover una mayor predisposición y, en consecuencia, mejorar los resultados. Además, en la enseñanza de una lengua extranjera con este colectivo es fundamental restarle importancia al posible fracaso, entrenarles para encajar la angustia y las dificultades. Por otra parte, hay que ayudarles a identificar fuentes de información fiables y apropiadas para que alcancen el mayor grado de eficiencia posible. Asimismo, es relevante considerar su estilo de aprendizaje, limitaciones y expectativas para tratar de reforzarles ante los obstáculos.

A menudo el aprendizaje de una lengua extranjera no requiere del mismo método y componentes curriculares con todo el grupo. Aunque las personas jóvenes y adultas están capacitadas para aprender una segunda lengua, pueden encontrarse en circunstancias poco propicias o estar marcadas por la ingrata experiencia del pasado, necesitando un trato y metodología didáctica diferenciada. En este sentido cabe traer a colación, siguiendo a Aguilar (2015), que el trabajo con grupos en programas compensatorios induce a la aplicación de estrategias específicas.

Entre otros factores, condiciona negativamente la adquisición del aprendizaje en este colectivo la escasez de tiempo, problemáticas laborales, personales y/o familiares, creencias y capacidad memorística (que podría ser menos ágil). A la hora de aprender un idioma, la actitud o disposición que la persona presente es clave y, del mismo modo, la motivación intrínseca y extrínseca resulta sustancial. Por ello, en la enseñanza de la lengua inglesa con personas jóvenes y adultas, el docente ha de incentivar al grupo-aula desde el inicio, promoviendo la generación de un clima propicio para avivar el deseo de aprender, explicitándole además su utilidad cotidiana así como para su desarrollo académico y profesional. La generación de un ambiente agradable en el aula, que posibilite la desinhibición a las personas jóvenes y adultas para evitar que se retraigan o avergüencen, al hablar o para preguntar promoverá una mejor comunicación. Esto puede incrementarse si el docente impulsa el desarrollo de actividades interactivas, a partir de la integración de diversos recursos didácticos y si logra hacerles conscientes del progreso en el aprendizaje de la lengua extranjera. Según Rubio Osuna (2011), otra característica esencial para que la motivación llegue a con-

solidarse de manera exitosa es a través de la combinación de prácticas y recursos muy variados y novedosos que contribuyan a que el alumnado no pierda la atención; así como estableciendo vínculos congruentes entre la formación académica y su experiencia vital (Goethals, 2014). De modo que deberán evitarse las actividades repetitivas y mecánicas, ya que conducen a la monotonía o aburrimiento y pueden causar apatía o desmotivación.

Metodología de investigación

Esta contribución se encuadra en la investigación narrativa (*narrative inquiry*), a través de un estudio de caso, de carácter cualitativo que, siguiendo a González Cubillán (2009), posibilita el conocimiento de la situación analizada a partir de su idiosincrasia. La mayor fortaleza de este tipo de investigación radica en que permite registrar y conocer, a partir de un entorno real, la conducta de un grupo reducido de personas, su situación o los hechos objeto de análisis. Con esta modalidad de estudio, la observación de los participantes y la realización de entrevistas se encuentran entre las herramientas más apropiadas para la recolección de información (Yin, 2009).

En los estudios cualitativos los datos pueden extraerse, entre otras, de fuentes escritas, verbales, visuales, audiovisuales, donde la narrativa es una de las principales para la obtención de datos (Seidman, 2012). En concreto, ha permitido el registro de forma sistemática de la información procedente de las sesiones observadas, en un cuaderno de campo; mientras que la generada por la entrevista fue transcrita para poder, en ambos casos, analizarla. Ambas técnicas fueron elegidas por los participantes del estudio y consensuadas con las investigadoras, al entender que apenas interferirían en el desarrollo de la dinámica del aula.

Aproximación contextual y participantes

En España, en el capítulo IX la Ley Orgánica de Educación (2006) se recoge que la EPA tiene la finalidad de ofrecer a los mayores de dieciocho años (excepcionalmente mayores de dieciséis) la posibilidad de adquirir, actualizar o completar sus conocimientos; y en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) se plasma que se podrán establecer currículos específicos en la educación para adultos para obtener los títulos de graduado en educación secundaria, el de bachillerato, así como el de técnico profesional básico.

El estudio abordado se encuadra en un centro público de EPA (por cuestiones de confidencialidad no se revela el nombre ni la localidad del mismo), que brinda un amplio abanico de enseñanzas regladas y no regladas para personas jóvenes y adultas. En el ámbito de la educación formal oferta las enseñanzas de tipo compensatorio dirigidas a la formación elemental (niveles I y II, destinadas a la alfabetización de adultos), la educación secundaria para personas jóvenes y adultas (conducente al título de graduado en educación secundaria) y el bachillerato (en modalidad semipresencial).

Los participantes de este estudio se ubicaban en la educación reglada, en un curso de cualificación profesional inicial. Se trata de un módulo de diversificación curricular (de tipo compensatorio) dirigido en última instancia a la obtención de la titulación elemental de graduado en educación secundaria. Esa tipología de cursos comprende un programa formativo con contenidos profesionales y otros de carácter general (con ello se trata de afianzar las competencias propias de la formación básica del nivel de secundaria), adaptados al alumnado joven que corre el riesgo de abandonar la enseñanza sin obtener el título correspondiente y a aquellos que ya habían desatendido estos estudios, sin adquirir la titulación básica. En el caso de que estos jóvenes finalicen con éxito dichas enseñanzas obtienen una certificación académica que refleja la superación de los módulos de carácter específico y general. Cuando además han culminado los módulos voluntarios obtienen el título de graduado en educación secundaria. La certificación acredita las competencias profesionales adquiridas y permite la convalidación de la prueba de acceso de los ciclos formativos de grado medio de formación profesional.

En total en la investigación participaron 26 personas. Se trató de un grupo de 25 estudiantes que acudían a clase regularmente en la asignatura de lengua inglesa, así como su profesora de inglés. Entre el alumnado, 6 eran mujeres y 19 varones, y su media de edad era de 19 años.

Como ya se ha adelantado, la entrevista se le ha realizado a la profesora responsable de la asignatura de lengua inglesa. Esta docente es licenciada en Filología hispánica e inglesa, contaba con 35 años de edad y una experiencia profesional de cinco años (tres de ellos, en la educación de jóvenes y adultos). Su formación inicial se supedita al desarrollo de contenidos académicos propios de la licenciatura que se impartía en España. Estos estudios capacitaban para el conocimiento fundamentalmente de la lengua

inglesa (asociado con la fonética, fonología, sintaxis, gramática, semántica) y de su literatura y cultura.

Cabe indicar que en España no existía una opción en los estudios de licenciatura que incluyese la preparación para la docencia. Por ello aquellas personas que, una vez obtenido el referido título, decidían dedicarse a la docencia recibían un curso de capacitación pedagógica inicial, a lo largo de un curso académico, con carácter básicamente teórico. Posteriormente podían ingresar en la profesión docente, en la enseñanza pública, a través de la superación de un concurso-oposición. Por otra parte, en este caso concreto, la docente como parte de su formación cuenta con diferentes cursos, de corta duración, provenientes de su formación continua y con una maestría universitaria oficial sobre adolescencia (supeditado a contenidos de carácter científico). Todo ello, le permite conocer superficialmente diferentes tipos de estrategias didácticas y de investigación. Cabe indicar que la presión del contexto y el peso de la propia vivencia o trayectoria experiencial de esta docente puede ejercer una importante influencia sobre su estilo o condicionarlo. Independientemente del interés que presenta este tópico, por su extensión, no se ha abarcado en este estudio.

Técnicas, recolección de información y análisis

Para obtener la información, en este estudio se utilizó la técnica de la observación no participante y un guion de preguntas estructuradas, a partir de los objetivos de investigación, para realizar la entrevista a la profesora de inglés. Estas cuestiones se centraron en: ¿qué actividades desarrollan en el aula?, ¿cuáles son las estrategias didácticas que considera más apropiadas?, ¿qué contenidos académicos trabajan desde la asignatura?, ¿cuáles son los recursos didácticos que utilizan? y ¿qué distribución le parece más adecuada para el aula?

Previa autorización del equipo directivo y de la docente de inglés, del centro de EPA, donde se sitúa el estudio, una investigadora acudió regularmente al aula en la que se impartía la clase. Además, a través de un procedimiento sistemático, transcribió las observaciones realizadas a un cuaderno de campo, describiendo minuciosamente las dinámicas y el trabajo que se desarrollaba en la clase. Para ello, reparó especialmente en las actividades que abordaban, estrategias didácticas utilizadas, contenidos que trabajaban, recursos empleados, clima de aula, organización espacial, entre otros.

La entrevista con la profesora se desarrolló con posterioridad a la realización de las observaciones y una vez obtenidos los análisis iniciales derivados de las narrativas. Además, paralelamente al seguimiento de las sesiones de observación, se fueron estableciendo conversaciones con la docente aunque de manera informal. Este diálogo permitió enriquecer la información obtenida a partir de la entrevista estructurada a la profesora, que se abordó con un elevado nivel de profundización, a lo largo de tres horas en un local reservado, con un ambiente distendido y reflexivo.

Por otra parte, las observaciones se llevaron a cabo a lo largo de tres meses, con un total de treinta sesiones en intervalos de dos por semana (contando cada una con periodos de 50 minutos). La temporalización y cantidad de sesiones se determinó con base en el grado de saturación alcanzado con los resultados obtenidos. De modo que, la toma de datos procedentes de la observación se concluyó una vez que se detectó que un número mayor de sesiones de observación no suponía alteración en los resultados al no aportar evidencias adicionales (Onwuegbuzie *et al.*, 2011).

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1998), en el cuaderno de campo se recolectaron anotaciones relevantes derivadas de las acciones observadas en las diferentes sesiones. Posteriormente, esta información y la procedente de la entrevista fue reorganizada por dos investigadoras externas y analizada bajo el asesoramiento de expertos. Para ello, se consideraron los siguientes pasos: preparación de las narrativas, etiquetado de la información, reducción de los datos mediante la respectiva codificación, sistematización y determinación de las categorías de primer nivel con sus correspondientes subcategorías de análisis. Las categorías principales de análisis (1º nivel) y las subcategorías (2º, 3º y 4º niveles según los casos) se delimitaron tanto a partir de la información recolectada como de los objetivos del estudio a través de un proceso inductivo, desde una concepción naturalista (Creswell, 2002). Este procedimiento posibilita la clasificación de la información bruta, representándola a partir del pertinente etiquetado y codificación. Siguiendo estos mecanismos, el análisis de contenido permitió clasificar sistemáticamente la información a través de su categorización.

Los datos objeto de análisis fueron tratados con *software* para facilitar su profundización y garantizar la rigurosidad. Para ello se utilizó el programa de *Analysis of Qualitative Data* (AQUAD), versión 6.0. La codificación de las narrativas se configuró a partir de núcleos de contenido con sentido, que permiten establecer unidades comunes de análisis (Yin, 2009). Pos-

teriormente se agruparon en subcategorías y en la fase siguiente se pudo calcular su nivel de predominio, lo que posibilita conocer la tendencia y ofrecer alguna representación icónica. Cabe indicar que esta presentación gráfica tiene un cometido intuitivo e ilustrativo, ya que no se pretende enfatizar el aspecto cuantitativo, por tratarse de un estudio íntegramente cualitativo (Feliz, 2012).

Finalmente, para disponer de una panorámica global y minuciosa, los resultados se volcaron del programa AQUAD al de Excel. Además, se completó la descripción analítica de los resultados con la aportación de alguna figura y la ilustración de diferentes extractos textuales, que ofrecen evidencias sustanciales al lector y, a su vez, facilitan la reflexión. De las distintas narrativas ofrecidas, a modo de ejemplo, se indica en los diferentes subapartados de los epígrafes de Resultados la referencia del soporte de la información, a partir del instrumento utilizado: entrevista y cuaderno de campo.

Para avalar la validez de los instrumentos y el proceso de recolección de información se recibió el asesoramiento de dos expertos. Asimismo, para garantizar la consistencia de los resultados presentados se realizó el análisis por investigadoras externas y su presentación se acompaña con evidencias textuales sustanciales (Hernández *et al.*, 2006). Además, el análisis de contenido apoyado con programas informáticos posibilita mejorar su exhaustividad; del mismo modo, siguiendo a Denzin (2014) se ha abordado por pares de investigadoras. De hecho, conforme con Yacuzzi (2005), el análisis es más consistente si al repetirlo otra persona obtiene resultados similares. De esta forma se minimizan los posibles errores y sesgos. Asimismo, se ha reforzado en la etapa final estableciendo el *feedback* a través de una reunión con los respectivos participantes. En ella se han presentado, comentado y discutido los resultados y conclusiones obtenidos con el estudio. Este intercambio permite garantizar, en mayor medida, la solidez de las conclusiones aportadas, ya que manifestaron también su conformidad los sujetos objeto de investigación.

Como se adelantó, siguiendo a Betrián *et al.* (2013), para la triangulación se recurrió al uso de más de una técnica con la obtención de datos. Cabe señalar que se realizó una triangulación múltiple de resultados, a partir de la recolección de información (observación y entrevista), con colectivos distintos (alumnado y profesora) y con el tratamiento de los análisis (por pares de investigadoras). Adicionalmente, la discusión y conclusiones se

han enriquecido a través del contraste con otras investigaciones sobre la temática. Lo que permite contar con conclusiones consistentes (Oppermann, 2000).

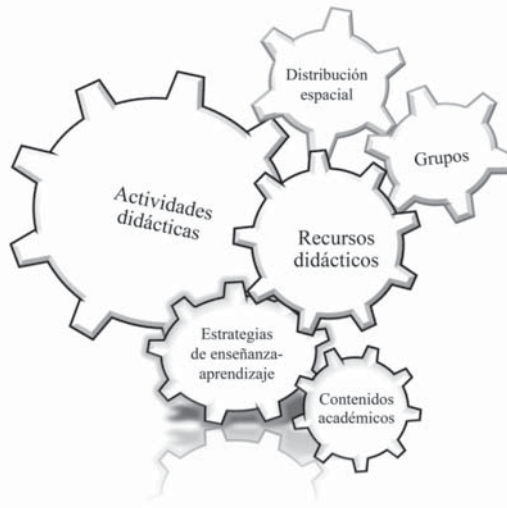
Resultados

A través de diferentes subapartados se exponen los resultados obtenidos a partir de las respectivas categorías principales de análisis (figura 1), que fueron aglutinadas en función de su proximidad o relación.

El sistema categorial resultante deriva de la información bruta recolectada y presenta una conexión directa con los objetivos del estudio. En cada uno de los subepígrafes se profundiza en los resultados extraídos mediante las subcategorías de 2º, 3º o 4º nivel, según los casos, a partir de la descripción analítica realizada.

FIGURA 1

Categorías de 1º nivel obtenidas con el análisis



Nota: El volumen de cada unidad categorial denota, frente a las demás, su nivel de preponderancia o singularidad.

Actividades, estrategias didácticas y contenidos

Las actividades que desarrollaba en la clase de inglés el alumnado joven y adulto se centraban en los aspectos gramaticales del idioma (incidiendo en la memorización de verbos) y la adquisición de vocabulario. Estas prácticas

de aula se abordaban básicamente en formato manuscrito, a través de la realización de múltiples y reiterados ejercicios, que el alumnado completaba de forma rutinaria en su cuaderno o, en ocasiones, en las fotocopias entregadas por la docente. Se trata de actividades de tipo estandarizado que no tienen en cuenta las singularidades de las personas jóvenes y adultas. De modo ilustrativo pueden verse el siguiente párrafo:

El primer ejercicio de hoy se basaba simplemente en escribir la tercera persona de singular del presente simple de algunos verbos. En otros tenían que escoger la forma gramatical correcta, seleccionándola entre el presente simple y el presente continuo (Cuaderno de campo: sesión 5).

Otras actividades que el colectivo desarrollaba sobre comprensión lectora y conversación quedaban relegadas a una elaboración excepcional. En concreto, las de conversación eran planteadas de forma improvisada o en función de la marcha de la clase, aprovechando el interés revelado por algún alumno o alumna, al hilo del trabajo abordado, o con el objeto de cubrir el poco tiempo que restaba para terminar la sesión. Aunque estas prácticas se le presentaban al grupo-aula como de conversación pocas veces podrían catalogarse como tales, ya que casi todas estaban basadas en el recitado de palabras. Cuando este tipo de tarea no llegaba a concluirse, en la clase siguiente no se retomaba a diferencia de lo que ocurría con las restantes.

Para mí una de las cuestiones más importantes es que el alumnado pueda disponer de un bagaje de vocabulario amplio de inglés y de las reglas gramaticales básicas, por ello incido mucho en este aspecto, al entender que le permitirán, algún día, entablar conversaciones con soltura (Entrevista profesora).

Hay que tener en cuenta que su nivel todavía no es apropiado para establecer un diálogo, por eso a la conversación le dedicamos muy poco tiempo y las incorporo en tiempos “muertos” (Entrevista profesora).

En lo referente a las actividades de comprensión auditiva, aunque su desarrollo era moderado, su *praxis* se situaba un poco por encima de las de comprensión lectora y de las de conversación. Además, a diferencia de estas últimas, solían presentarse de forma más extensa y ofreciéndole la docente una mayor dedicación. A modo de ejemplo se ofrecen los siguientes extractos:

[...] Al acabar con el cuadernillo, comenzaron a escuchar un *listening* de la misma temática. A medida que lo iban escuchando tenían que completar la conversación con las palabras que faltaban. Para corregirlo la profesora lo ponía de nuevo, parando la reproducción cada vez que se emitía la palabra que faltaba. Después de esto, le pidió a varios alumnos y alumnas que adquiriesen el rol de los personajes para interpretar el texto en voz alta (Cuaderno de campo: sesión 15).

De vez en cuando realizamos un *listening* de los que recoge el CD del libro de texto. Casi siempre necesitan que se le repita la reproducción. A partir de ella, contestan a diferentes cuestiones que recoge el libro de texto y posteriormente se lo reviso oralmente y también utilizo la pizarra tradicional o, en alguna ocasión, la digital. Cuando no entienden alguna cosa vuelvo a insistirles y a resaltarles las cuestiones de gramática (Entrevista profesora).

Las estrategias didácticas utilizadas para el desarrollo de las diferentes actividades se centraban principalmente en la docente. De hecho, la clase expositiva era la técnica más utilizada, seguida de la “interrogación didáctica” con la que la profesora planteaba diversas preguntas al colectivo. Únicamente en dos ocasiones (en las sesiones 2ª y 6ª de observación) se involucró al alumnado en la realización de esquemas, como estrategia para el estudio de los contenidos impartidos. Atendiendo a estos hechos, no se puede considerar que, en la clase de inglés, se promueva el uso de metodologías que contribuyan al desarrollo activo y desencadenen un aprendizaje significativo.

Al alumnado no se le puede distraer con mucha variedad de estrategias de enseñanza (yo soy bastante clásica) porque se despista con cualquier cosa y es muy difícil captar su atención. Las novedades los descentran mucho por eso me centro básicamente en la explicación de los principales conceptos y a partir de ellas les voy planteando preguntas, que también contribuyen a mantenerles atentos (Entrevista profesora).

Sobre los contenidos propiciados por el desarrollo de las actividades realizadas cabe resaltar que, en todas las sesiones observadas, siempre se trabajaron los de tipo conceptual y procedimental, mientras que se descuidaba la promoción de los referidos a actitudes y valores (figura 2). Tampoco

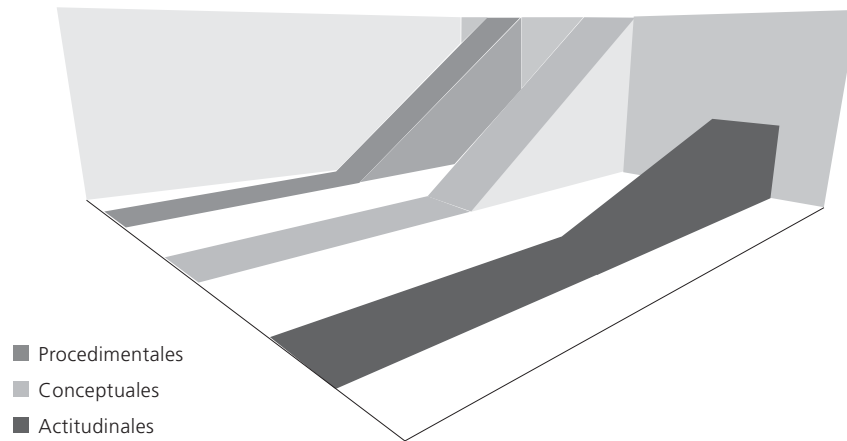
su enclave se correspondía con la idiosincrasia de las personas jóvenes y adultas. De modo ilustrativo, se ofrece el siguiente extracto:

La profesora repartió entre los estudiantes unas fotocopias en las que aparecían verbos que no seguían la “norma”, presentando variaciones en la tercera persona. Al terminar esta parte, la docente les pidió que realizaran cinco oraciones con el presente simple utilizando la tercera persona del singular (Cuaderno de campo: sesión 1).

Nos centramos en trabajar la gramática porque considero (y en esto mismo me insistieron en mi formación pedagógica) que es la base para el aprendizaje de la lengua extranjera. Con todo, a veces les planteo que realicen actividades que le resultan más atractivas. Por ejemplo, le doy la consigna de pensar en una profesión para describírsela al compañero/compañera, a través de alguna palabra en inglés que contribuya a ofrecerle ideas para poder identificarla. De esta forma pueden adquirir vocabulario, pero son actividades que consumen mucho tiempo (Entrevista profesora).

FIGURA 2

Tipología de contenidos académicos abordados, a partir de las actividades de aula



Nota: En España el currículum académico recoge tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. La figura representa icónicamente la magnitud de cada una de esas unidades a partir del aprendizaje del inglés.

Únicamente, en las prácticas de conversación o en los escasos ejercicios realizados en grupo, la profesora hacía alguna reflexión sobre contenidos de carácter actitudinal. En consecuencia esta tipología de contenidos quedaba relegada a un último plano, abordándose de forma superficial y sin prestarle la dedicación requerida.

Recursos didácticos, organización espacial y agrupamiento

En el desarrollo de las actividades de lengua inglesa, con el colectivo, se utilizaba poca variedad de recursos didácticos y no era usual el empleo de material impreso que formaba parte del contexto del alumnado: folletos, periódicos, cómic. Sin embargo, el manejo del libro de texto adquiría una gran notoriedad. Otros medios empleados con mesura eran la pizarra tradicional, las fotocopias, los CD-rom, la computadora portátil y el cañón.

De forma excepcional, se apoyaba el proceso de enseñanza-aprendizaje con la realización de las actividades en la pizarra digital y en la de rotulador. Con todo, se detectó un uso auxiliar o accidental de esta última, puesto que solamente se recurrió a ella en una de las sesiones observadas, cuyo empleo lo propició la falta de tizas para escribir en la otra pizarra. De este modo se revela una utilización persistente de la pizarra tradicional, como refuerzo principal en las explicaciones docentes habituales. Hechos que reflejan la congénita obstrucción que impregna la práctica pedagógica y bloquea el paso a los avances tecnológicos actuales. De forma ilustrativa se presenta el siguiente texto:

Después de preguntar la docente de inglés, oralmente y en español, a algunos alumnos la traducción de palabras sueltas de uso cotidiano (abuela: *grandmother*, hermano: *brother*) comenzó a ampliar, a través de la pizarra de rotulador (ya que no había tizas en la otra), el nuevo vocabulario acompañándolo de ejemplos y de pequeños trucos para que les resultase más sencilla su memorización al colectivo (Cuaderno de campo: sesión 6).

En una línea similar a lo expuesto, el uso del tablero digital se correspondía con una aplicación equivalente a la realizada con la centenaria pizarra de tiza, cuando su integración en el proceso formativo representa una gran oportunidad para la innovación metodológica. Además, los recursos didácticos sirven para facilitar la transmisión e interiorización de los contenidos de aprendizaje y repercuten en la tipología de comunicación/interacción

que se establece en/con el grupo de alumnos. A modo de ejemplo, véase el uso tradicional que se realiza de los medios de última generación:

Al terminar la tarea un par de alumnos voluntarios corrigieron las oraciones de inglés en la pizarra digital además de corregir el ejercicio de deberes que estaba pendiente del día anterior (Cuaderno de campo: sesión 26).

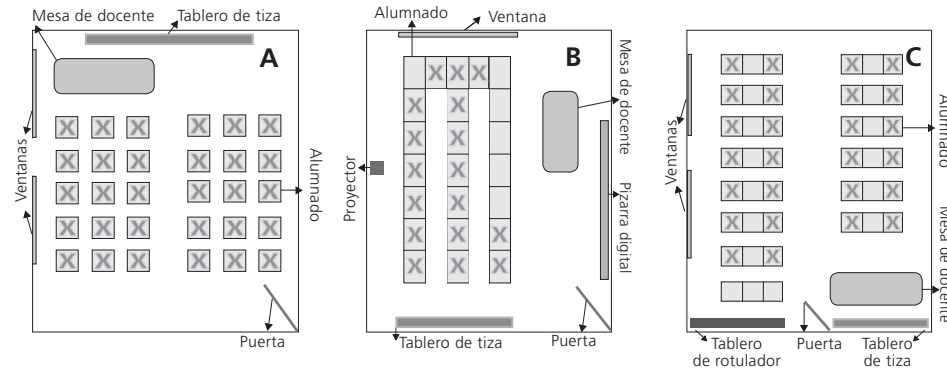
Reconozco que huyo de los nuevos medios porque creo que al alumnado los distraen bastante, aunque en alguna ocasión los utilizo. En mi opinión no son imprescindibles para aprender inglés. Yo con el libro de texto me siento cómoda (Entrevista profesora).

De lo expuesto se desprende que la utilización de soportes digitales en el desarrollo de actividades de aula es muy reducida, pobre o falta de ingenio. Cabe destacar la escasa aplicación que se hace de Internet, siendo un medio que facilita el acceso a enorme cantidad de información y a multitud de recursos didácticos de gran utilidad para la enseñanza y el aprendizaje del inglés. En la única práctica, abordada con Internet, la profesora mostró al alumnado algunos sitios web para que reforzasen los contenidos revisados. Hay que tener en cuenta que el potencial de este medio es muy elevado, tanto para un aprendizaje académico puntual, como para incentivar a desarrollar la formación a lo largo de la vida.

Con este perfil de alumnado no conviene mucho el uso de medios novedosos, como puede ser Internet. Son personas que tienen bastante limitada su capacidad para aprender y, desde mi punto de vista, cuanto más recursos utilices peor lo llevan (Entrevista profesora).

La clase de inglés en el centro objeto de estudio, al ser una de las más demandadas y concurridas por el alumnado, se desarrollaba habitualmente en un aula grande (aula "A"). En los días en que la asistencia era menor o cuando se programaban actividades que requerían el empleo de infraestructuras que se encontraban en otra aula se cambiaba de espacio. De este modo, se alternaba el aula "A" con otras dos de tamaño menor ("B" o "C"). Al ser la "A" la más utilizada, la distribución en hileras también era la más frecuente (figura 3).

FIGURA 3
Organización espacial utilizada para la clase de inglés



Nota: La representación icónica sobre los tipos de agrupamiento utilizados para el aprendizaje del inglés pone de manifiesto el predominio del trabajo individual.

Como se desprende de la organización espacial de cualquiera de las aulas utilizadas (“A”, “B” o “C”), la tendencia en la tipología de agrupamiento era individual. Este hecho se encontraba condicionado por la distribución rígida que presentaba la colocación del mobiliario que, a su vez determinaba, junto con el estilo docente, la aplicación exigua de dinámicas grupales y un escaso aprovechamiento de las infraestructuras existentes en el centro; de forma excepcional, el agrupamiento en parejas se supeditaba al aula “C”. En cuyo caso, se aproximaba uno de los alumnos o alumnas a la mesa del otro, ocupando el puesto central que habitualmente se encuentra libre (al tratarse de hileras de 3). Es de destacar que aunque en dicha aula la profesora no especificase la realización de actividades de forma grupal, de modo natural, a menudo el alumnado se reunía en pareja para su desarrollo. De ahí se deduce que la distribución del espacio de la clase es un elemento crucial para favorecer o impedir la realización del trabajo en grupo y mejorar el clima de aula.

Por una parte no estoy nada a favor del trabajo en grupo porque es un medio para que se desconcentre el alumnado, aunque reconozco que si dispusiésemos de más tiempo podría ser un buen recurso metodológico. Con todo, te hace perder mucho tiempo porque tienes que reorganizar la distribución del aula,

pues habitualmente la distribución en todas las asignaturas es en filas. Yo creo que individualmente trabajan bien porque se rentabiliza más el tiempo (Entrevista profesora).

Curiosamente, la ausencia de proyector y de pizarra digital en el aula “C” provocaba, a pesar del poco uso que se realizaba de estos aparatos, que fuese la menos utilizada quedando relegada mayoritariamente para las sesiones en las que se programaban exámenes. En esas situaciones la docente exigía al alumnado que mantuviese la mesa contigua libre, de modo que aun teniéndolas emplazadas de tres en tres, la organización del aula “C” funcionalmente resultaba muy similar a las demás, y en particular a la del “A” (cuya disposición se presenta en su totalidad con hileras individuales).

En todas las sesiones observadas fue una constante la realización de las actividades individuales. De manera explícita, únicamente para el desarrollo de dos tareas, la profesora indicaba explícitamente a los participantes el agrupamiento con otro compañero o compañera, así como en un par de ocasiones para abordar las prácticas de conversación en pequeños grupos (de tres alumnos). En estos casos, la profesora lo justificó porque se trataba de tareas con un mayor nivel de dificultad. De modo ilustrativo véase el siguiente extracto:

El último ejercicio mostraba una serie de palabras a partir de las cuales los alumnos tenían que hacer una definición [...], debido a su complejidad la profesora le indicó que lo realizarían en grupos de tres (Cuaderno de campo: Sesión 30).

Cuando trabaja en grupo el alumnado alborota la clase. A mí me dan más trabajo las clases cuando planteo actividades de grupo. Tampoco creo que mejore mucho su aprendizaje, por eso solamente se lo propongo muy de vez en cuando (Entrevista profesora).

De la organización espacial de las aulas se desprende un reducido aprovechamiento de las infraestructuras, en particular de las disponibles en el aula “B”. Este espacio goza de aparatos de nueva tecnología, como la pizarra digital y el cañón, cuyo uso se hacía efectivo de forma eventual a través de un portátil.

Discusión y conclusiones

Los resultados y conclusiones presentadas pueden transferirse a otros contextos, considerando la singularidad de cada realidad. De hecho la generalización analítica, a diferencia de la estadística, es susceptible de aplicación a diferentes situaciones a partir de la valoración de su proximidad con los resultados y conclusiones aportadas (Stake, 2010). El estudio abordado contribuye a la comprensión de la realidad objeto del trabajo y proporciona argumentos sólidos para que los docentes se cuestionen y replanteen mejorar la práctica pedagógica, repensando el diseño e implementación de su *praxis*, fundamentalmente en cuanto a las actividades, estrategias didácticas, contenidos, recursos pedagógicos y organización espacial del grupo-aula. Además, siguiendo a Hernández (2012), reabre la reflexión vinculada con la exigencia del derecho a una educación de calidad. El profesorado en España, a pesar de no contar con una formación pedagógica óptima, es responsable de su estilo docente y dispone de libertad de cátedra para decidir sobre cuestiones nucleares del diseño curricular y sobre su *praxis* en la enseñanza de la lengua extranjera.

Las actividades desarrolladas para el aprendizaje de la lengua inglesa, como idioma extranjero en la formación de adultos, se centran principalmente en el estudio de verbos, la transmisión de reglas gramaticales, la adquisición de vocabulario y en pequeñas traducciones, utilizando la lengua oficial como vehicular. Esto último, está bastante extendido en nuestro país en cualquier nivel de la enseñanza reglada no universitaria. De hecho, también alimenta a algunas iniciativas curriculares en la educación secundaria obligatoria (Cantero, 2008; Corpas, 2013).

Para la presentación de actividades y la exposición de contenidos en la enseñanza de la lengua inglesa con las personas jóvenes y adultas se aplican de forma desmedida estrategias centradas en el profesorado. De este modo, se continúa difundiendo el “método gramática-traducción o tradicional”. Es manifiesta la excesiva dedicación y esfuerzo del docente dirigido a la transmisión de reglas gramaticales y a la retención de verbos y palabras sueltas. La metodología didáctica se apoya sobremanera en las explicaciones magistrales que, de modo incondicional, utiliza la lengua vehicular dominante (español) para transmitir las. El aprendizaje está focalizado en la memorización, a través del recitado o repetición de palabras y oraciones estandarizadas, tipo cliché. Posiblemente se encuentre condicionada por el tipo de formación pedagógica que se ha suministrado al profesorado

que, por su amplitud, no se ha indagado sobre ello en el presente estudio.

Cabe resaltar que no se utiliza una metodología didáctica específica para la educación de adultos, con el objeto de considerar la singularidad de las personas jóvenes y adultas, por ejemplo tomando en cuenta su experiencia e implicación en la tipología de actividades realizadas. Cuando es muy importante que este alumnado se sienta co-responsable del desarrollo de su proceso formativo, por lo que es relevante considerar su opinión y, en lo posible, sus preferencias recogiendo en el diseño y desarrollo de las dinámicas de trabajo del aula. Además, la co-participación en la toma de decisiones sobre su formación contribuiría a mejorar su capacidad cognitiva y una opinión más sólida sobre los hechos y situaciones cotidianas o incrementar su juicio crítico. En esta línea es interesante consensuar las finalidades de aprendizaje con el colectivo, ya que garantiza *a priori* cierto éxito.

En cuanto al desarrollo de los contenidos, propiciados por la tipología de actividades realizadas, se detecta una notable descompensación entre los de carácter conceptual y los actitudinales. Omitiéndose, en buena medida, que es prescriptivo y necesario propugnarlos, cuando además presentan gran interés para el aprendizaje de un idioma extranjero. Su adquisición podría estimularse o intensificarse, por ejemplo, a través de ejercicios interactivos con el diálogo o conversaciones en lengua inglesa, sobre temáticas de interés para los participantes, e incitando a las personas jóvenes y adultas a promover el respeto por diferentes costumbres o modos de vida, así como suscitando la reflexión y análisis de las características de otras culturas. En este sentido, coincidimos con Rodríguez Lázaro (2015) en que es importante potenciar la integración del conocimiento a través de la cultura.

La construcción y fortalecimiento de los contenidos actitudinales requiere del desarrollo del proceso de socialización entre las personas y la interiorización de valores y normas. De modo que la alternancia del “método comunicativo”, con el “método globalizado” y con la aplicación de estrategias de aprendizaje en comunidad promoviendo el trabajo colaborativo, podrían resultar un excelente estímulo para fomentar la interacción con prácticas de conversación entre las personas jóvenes y adultas.

Del estudio se desprende que, también en el aprendizaje de la lengua inglesa, como idioma extranjero, en la EPJA el libro de texto continúa siendo el recurso más utilizado. Cabe alertar que el uso de este material condiciona la metodología didáctica y viceversa. Aunque en España no es

obligatoria la utilización de este material y en este nivel existe cierto grado de flexibilidad en el abordaje del currículum establecido por la administración educativa. González García (2005) sostiene que los libros de texto no solo actúan como medio para la instrucción, sino que además son un modo de hacer, de interpretar y comprender el currículum. Cabe señalar que en la actualidad existen nuevos formatos de libros de texto para la EPJA que integran las TIC, con componentes valiosos para promover el uso de metodologías activas (Latham-Koenig y Oxeden, 2012).

Aunque el objeto de esta investigación no se centra en el rendimiento del alumnado, hay que traer a colación los datos de un estudio sobre la enseñanza de inglés en institutos de educación secundaria, donde se revela la obtención de resultados positivos en la prueba de acceso a la universidad, a partir del predominio del uso del libro de texto, la producción escrita y el trabajo individual, sin que el “método tradicional” se presente como un componente perturbador (Tragant *et al.*, 2014). Sin embargo, en un contexto repleto de información y conocimiento no es apropiado focalizar el proceso formativo en el uso de un repertorio tan reducido de materiales didácticos.

Se detecta que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa con el alumnado joven y adulto continúa apoyándose en la histórica pizarra de tiza, la más popular de entre los tableros didácticos, ya que tímidamente en la educación compensatoria se incluye la computadora portátil, sin aprovechar las grandes posibilidades que ofrece Internet. Además, su aplicación se aferra al “método tradicional”, cuando el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de estar enfocada principalmente a mejorar e innovar el proceso formativo. De hecho, para innovar en educación no es suficiente con utilizar recursos didácticos potentes, ya que hay que integrarlos con estrategias adecuadas y avanzar en su uso normalizado. Esto garantizaría un mayor aprovechamiento del aprendizaje, ya que en otros estudios se ha demostrado su eficacia como herramientas pedagógicas, en particular para la adquisición de vocabulario de la lengua extranjera y el desarrollo de la competencia en lecto-escritura promovida por la interacción entre los estudiantes, a partir del uso de documentos multimedia (Ibáñez y Castillo, 2012). En el desarrollo de la *praxis* educativa es oportuna la inclusión de medios que faciliten y promuevan el trabajo activo para generar el aprendizaje significativo.

Cabe señalar que lo más habitual es que la organización espacial del aula, para impartir las clases de lengua inglesa con el colectivo objeto de

estudio, se circunscriba a la disposición de hileras individuales. Esta colocación, junto con el estilo docente, inhibe el desarrollo del trabajo en equipo o de tipo cooperativo y las actividades interactivas. Se trata de una distribución que responde a una concepción tradicional de la enseñanza y desaprovecha las posibilidades reales que ofrece el espacio e infraestructura de los centros de EPJA. De los resultados también se desprende que la disposición del mobiliario de las aulas de adultos interfiere o impide la realización de dinámicas de aprendizaje activo. Desaprovechándose, de este modo, el posible beneficio o explotación didáctica de las infraestructuras y recursos con los que cuentan las aulas.

Referencias

- Aguilar, Jesús (2015). "Programas educativos compensatorios en México. Problemas de equidad y de conocimiento", *Perfiles Educativos* (México), vol. XXXVII, núm. 147, pp. 183-200.
- Alcalde, Nuria (2011). "Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania", *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* (España), vol. 6, enero-diciembre, pp. 9-23.
- Arenas, Julio C. (2011). "La relación entre las creencias y el incremento del filtro afectivo en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera", *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación* (Colombia), vol. 2, núm. 2, pp. 96-110.
- Betrián, Ester; Galitó, Núria; García, Núria; Jové, Glòria y Macarulla, Marta (2013). "La triangulación múltiple como estrategia metodológica", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (España), vol. 11, núm. 4, pp. 5-24.
- Cantero, Víctor (2008). "Una propuesta para la integración curricular de las áreas de lengua castellana e inglés en el currículo de enseñanza bilingüe para la ESO", *Contextos Educativos* (España), núm. 11, pp. 181-223.
- Colom, Antonio J. (2005). "Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal", *Revista de Educación* (España), núm. 338, pp. 9-22.
- Corpas, María D. (2013). "Buenas prácticas educativas para el aprendizaje de la lengua inglesa: Aspectos pedagógicos", *Contextos Educativos* (España), núm. 16, pp. 89-104.
- Creswell, John W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Saddle River: Prentice Hall.
- Delicado, Genma (2011). "Ansiedad ante el aprendizaje de la lengua inglesa y El viaje del inglés de 'Carmen Riera'", *Tejuelo* (España), núm. 10, pp. 29-37.
- Delicado, Genma; Agudo, Juan E., Ferreira, Paula y Cumbreño, Belén (2009). "Venciendo miedos en la enseñanza de inglés a adultos. Un caso práctico: la ciudad, sus leyendas y los espacios web", *Tejuelo* (España), núm. 4, pp. 56-73.
- Denzin, Norman K. (2014). *Interpretive autoethnography*, 2ª ed., Los Ángeles: Sage.
- Feliz, Tiberio (2012). "Análisis de contenido de la comunicación asíncrona en formación universitaria", *Revista de Educación* (España), núm. 358, pp. 282-309.

- Férez, Pedro A. (2011). "La competencia estratégica en la enseñanza de la L2: El marco común europeo de referencia para las lenguas y *new english file advanced*", *Cartaphilus* (España), núm. 9, pp. 135-140.
- García Ruíz, Rosa (2007). "Perfil profesional y necesidades de formación en trabajadores que participan de la formación continua", *Revista de Educación* (España), núm. 344, pp. 309-331.
- Goethals, Patrick (2014). "La acomodación lingüística en contextos profesionales turísticos. Un enfoque didáctico basado en los testimonios de turistas", *Ibérica* (España), núm. 28, pp. 181-202.
- González Cubillán, Lesbia (2009). "Estudio de casos bajo el enfoque transdisciplinar", *Multiciencias* (Venezuela), vol. 9, núm. 3, pp. 303-312.
- González García, Erika (2005). "Del uso y abuso de los libros de texto: criterios de selección", *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, núm. 18, pp. 269-281.
- Hernández, Gloria (2012). "La educación de personas jóvenes y adultas y el derecho a la educación: el tema del sujeto juvenil", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.17, núm. 53, pp. 485-511.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2006). *Metodología de la investigación*, Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Ibáñez, Neyda y Castillo, Rubén (2012). "Resignificado del aprendizaje del idioma inglés bajo el influjo de las tecnologías de la información y comunicación. Caso: Universidad de Carabobo", *Orbis* (Venezuela), vol. 8, núm. 22, pp. 49-63.
- Latham-Koenig, Cristina y Oxeden, Clive (2012). *English File. Elementary Oxford*, Oxford: University Press.
- Lawley, Jim y Martin, Ralph (2006). "Corrector de gramática para estudiantes autodidactas de inglés como lengua extranjera", *Revista de Educación* (España), núm. 340, pp. 1171-1191.
- Ley Orgánica de Educación (2006). Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de 2006. *Boletín Oficial del Estado* (España), núm. 106 (4 de mayo de 2006), pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). Ley 8/2013 de 9 de diciembre de 2013. *Boletín Oficial del Estado* (España), núm. 295 (10 de diciembre de 2013), pp. 97858-97921.
- Martín Sánchez, Miguel A. (2009). "Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras", *Tejuelo* (España), núm. 5, pp. 54-70.
- Medina Rubio, Rogelio (1980). *Educación de adultos hoy*, Madrid: Editorial Popular.
- Mendes Ribeiro, Vanda (2014). "¿Qué principio de justicia para la educación básica?", *Cadernos de Pesquisa* (Brasil), vol. 44, núm. 154, pp. 1094-1109.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-S/Grupo Anaya.
- Onwuegbuzie, Anthony J.; Leech, Nancy L.; Dickinson, Wedy B. y Zoran, Annmarie G. (2011). "Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales", *Paradigmas* (Venezuela), núm. 3, pp. 127-157.

- Oppermann, Martin (2000). "Triangulation. A methodological discussion", *International Journal of Tourism Research* (Poole), núm. 2, pp. 141-146.
- Rodríguez Lázaro, Alma L. (2015). "Historia lingüística y autoevaluación por alumnos universitarios bilingües", *Perfiles Educativos* (México), vol. XXXVII, núm. 148, pp. 68-82.
- Rubio Osuna, María C. (2011). "Factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua", *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas* (España), núm. 46, pp. 1-9.
- Sanz Bachiller, Juan C.; Sanz Fernández, Florentino; Jiménez, Rosario y Lancho, Julio (2009). *Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida*, Madrid: UNED.
- Seidman, Irving (2012). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*, Nueva York: Teachers College Press.
- Sequero, María (2015). "La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Tejuelo* (España), núm. 21, pp. 30-53.
- Stake, Robert E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*, Nueva York: The Guilford Press.
- Taylor, Steven J. y Bogdan, Robert (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires: Paidós.
- Tragant, Elsa; Miralpeix, Inmaculada; Serrano, Raquel; Navés, Teresa y Gilabert, Roger (2014). "Cómo se enseña inglés en un grupo de institutos donde se obtienen resultados destacables en la prueba de lengua inglesa en las PAU", *Revista de Educación* (España), núm. 363, pp. 60-82.
- Yacuzzi, Enrique (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación*, Buenos Aires: Universidad del CEMA.
- Yin, Robert K. (2009). *Case Study Research, Design and Method*, Londres: Sage.

Artículo recibido: 10 de septiembre de 2015

Dictaminado: 30 de octubre de 2015

Segunda versión: 16 de noviembre de 2015

Aceptado: 1 de diciembre de 2015