



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:
La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

La enseñanza y aprendizaje de la L2 inglés:
La reincorporación del alumnado adulto al
estudio de ciclos formativos medios y
superiores.

Autor: Sergio Bernal Castañeda

Directora: Anabel Moriña Díez

Facultad Ciencias de la Educación - Departamento Didáctica y Organización Educativa

Universidad de Sevilla



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:
La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

Autor: Sergio Bernal Castañeda

Directora: Anabel Moriña Díez

Facultad Ciencias de la Educación - Departamento Didáctica y Organización Educativa

Universidad de Sevilla



ÍNDICE

Índice	2
Tabla de contenidos	6
Resumen	9
Abstract	10
Prólogo	11
Introducción	13
<u>CAPÍTULO 1. WHY ARE WE HERE?</u>	16
Origen y justificación del estudio	17
<u>CAPÍTULO 2. WHO INSPIRED US?</u>	21
Marco teórico y revisión de la literatura	22
2.1 Andragogía	22
2.1.1 Discontinuidad académica	24
2.1.2 Lifelong learning	25
2.2 “Input” y tiempo de exposición a la L2	26
2.2.1 Input gramatical	27
2.2.2 Input comunicativo	28
2.3 Factor edad en la adquisición de la L2	30
2.3.1 Fossilización e interlengua	32
2.3.2 Transferencia de la L1	34
2.3.3 La hipótesis del monitor	35
2.4 Aspectos cognitivos y psicolingüísticos en la adquisición de segundas lenguas en Andragogía.	
Hipótesis del Periodo Crítico	37
2.4.1 Fortalezas y debilidades de la Hipótesis del Periodo Crítico	39
2.5 Aspectos afectivos en la adquisición de segundas lenguas en Andragogía	40
2.5.1 Hipótesis del filtro afectivo	43
2.5.2 Tipologías motivacionales	46
2.5.3 El tratamiento del error	48
2.5.4 Frustración en el aprendizaje de la L2	50
2.6 Enseñanza de inglés por destrezas en Andragogía	51
2.6.1 Producción oral (Speaking)	53
2.6.2 Comprensión oral (Listening)	55
2.6.3 Producción escrita (Writing)	56
2.6.3 Comprensión escrita (Reading)	58
2.7 Metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras	58
2.7.1 Enfoque gramatical y traductológico: enfoque tradicional	60
2.7.2 Enfoque estructuralista	61
2.7.3 El enfoque comunicativo	62
2.7.4 Innovaciones metodológicas actuales	63
2.8 Ideas teóricas finales	69
<u>CAPÍTULO 3. HOW DID WE MAKE IT HAPPEN?</u>	70
3.1. Diseño metodológico general de la investigación	71



3.1.1	Objetivo general de la investigación	71
3.1.2	Estructura de la investigación	71
3.1.3	Objetivos específicos de la investigación	72
3.1.4	Diseño metodológico	72
3.1.5	Participantes de la investigación	76
3.1.6	Instrumentos de recogida de datos	78
3.1.7	Análisis de datos	78
3.1.8	Cuestiones éticas de la investigación	79
3.2	<u>PRIMERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN</u>	80
3.2	Primera fase de la investigación	81
3.2.1	Muestra seleccionada	81
3.2.2	Recogida de datos	85
3.2.3	Análisis de datos	89
3.3	<u>SEGUNDA FASE DE LA INVESTIGACIÓN</u>	93
3.3	Segunda fase de la investigación	94
3.3.1	Muestra seleccionada	94
3.3.2	El centro de estudios	98
3.3.3	Recogida de datos	99
3.3.4	Análisis de datos	108
3.4	<u>TERCERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN</u>	112
3.4	Tercera fase de la investigación	113
	<u>CAPÍTULO 4. THE TEACHERS' VOICE</u>	115
	RESULTADOS DE LA PRIMERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN	116
4.1	The teachers' voice	117
4.2	Resultados de la primera parte de la investigación	117
4.2.1	Descripción de los centros y el alumnado de ciclos formativos	118
4.2.2	Nueva tendencia andragógica	119
4.2.2.1	Reincorporación a los estudios	119
4.2.2.2	Nueva realidad educativa	123
4.2.2.3	Heterogenia en el factor edad	125
4.2.2.4	Diversidad de edad en el aula: rango de edad	125
4.2.2.5	Retos metodológicos y problemas de enseñanza-aprendizaje de la L2 en adultos	127
4.2.2.6	Adaptación e inclusión del alumnado adulto	130
4.2.2.7	Características del alumnado adulto y adolescente	132
4.2.3	Aspectos afectivos en la andragogía del inglés	134
4.2.3.1	Componentes motivacionales en el alumnado adulto	135
4.2.3.2	Motivación con la L2 inglés	136
4.2.3.3	Frustración y abandono de los estudios	137
4.2.3.4	Miedo al ridículo	138
4.2.4	Aspectos cognitivos en la andragogía del inglés	139



4.2.4.1	Influencia de la edad en la adquisición de la L2	139
4.2.4.2	Plasticidad cerebral	140
4.2.4.3	Interferencia de la L1 y enfoque comunicativo	141
4.2.5	Andragogía del inglés por destrezas	142
4.2.5.1	Puntos débiles y puntos fuertes del alumnado adulto	143
4.2.5.2	Andragogía del Listening y del Speaking	143
4.2.5.3	Origen	145
4.2.6	Estrategias metodológicas en la Andragogía del inglés	146
4.2.6.1	Estrategias con el desnivel de la L2	146
4.2.6.2	Estrategias motivacionales	148
4.2.6.3	Estrategias para las destrezas de la L2	149
4.2.6.4	Proyección de la realidad en clase de inglés	150
<u>CAPÍTULO 5. THE STUDENTS' TESTIMONY</u>		153
RESULTADOS DE LA SEGUNDA FASE DE LA INVESTIGACIÓN		154
Etapa A de la investigación. Análisis de casos: alumnado adulto: OLDER STUDENTS' VOICE		155
CASO I:	María	155
CASO II:	Juan	167
CASO III:	Ana	179
CASO IV:	Sofía	190
CASO V:	Olga	200
CASO VI:	Rocío	208
CASO VII:	Pilar	218
CASO VIII:	Carmen	228
CASO IX:	Cristina	238
CASO X:	Diego	247
CASO XI:	Laura	256
CASO XII:	Amalia	265
CASO XIII:	Francisca	274
CASO XIV:	José	283
5.2 Etapa B de la segunda fase de la investigación. Análisis de casos: alumnado adolescente o joven YOUNGER STUDENTS' VOICE		293
5.2.1	Contexto de casos	296
5.2.1.2	"English is cool"	298
5.2.2	Heterogeneidad en el factor edad	301
5.2.3	Diferencias motivacionales entre el alumnado adulto y joven	305
5.2.4	Diferencias cognitivas entre el alumnado adulto y joven	309
5.2.5	Destrezas en la L2 inglés	311
5.2.6	Metodologías de enseñanza de la L2 inglés.	315
5.2.7	Reflexión final	319
<u>CAPÍTULO 6. ASKING THE SPECIALISTS</u>		322



6. Etapa C de la segunda fase de la investigación. Profesorado especializado	323
6.1 Departamento de Orientación Educativa	324
6.2 Departamento de Movilidad Internacional	327
6.3 Reflexión final	330

CAPÍTULO 7. FINDING SOLUTIONS 331

RESULTADOS DE LA TERCERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN 332

7. Propuesta metodológica para la asignatura de inglés en entornos de diversidad de edad	333
7.1 Evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras	335
7.2 Impacto de las nuevas corrientes metodológicas en aulas de edad diversa.	338
7.3 El tratamiento del error	339
7.4 Adaptaciones metodológicas	340
7.5 Innovaciones metodológicas actuales	343
7.5.1 Enfoque por tareas	344
7.5.2 Enseñanza de lenguas asistida por ordenador	349
7.5.3 El aula invertida	356
7.5.4 El aprendizaje cooperativo	360
7.5.5 Aprendizaje por solución de problemas.	364
7.5.6 Aprendizaje de lenguas extranjeras por enfoque de acción.	368
7.6. Ventajas y desventajas de las metodologías innovadores en contextos educativos de edad diversa.	373
7.7 Reflexión final	378

CAPÍTULO 8. LIFELONG LEARNING – NEVER ENDING 379

8. Conclusions and discussion	380
8.1 Final thoughts	396
8.2 Study Limitations	397

CAPÍTULO 9. REFERENCES 399

Agradecimientos	421
-----------------	-----



Tabla de contenidos

Tablas

<u>TABLA 1:</u> <i>Secuenciación</i>	15
<u>TABLA 2:</u> <i>Muestra general de la investigación</i>	77
<u>TABLA 3:</u> <i>Relación de ciclos formativos objeto de estudio</i>	78
<u>TABLA 4:</u> <i>Muestra seleccionada en la primera parte de la investigación</i>	83
<u>TABLA 5:</u> <i>Categorización y codificación de los datos</i>	92
<u>TABLA 6:</u> <i>Muestra seleccionada en la segunda fase</i>	95
<u>TABLA 7:</u> <i>Relación de ciclos formativos</i>	98
<u>TABLA 8:</u> <i>Porcentajes de alumnado adulto</i>	99
<u>TABLA 9:</u> <i>Entrevista semiestructurada a alumnado adulto</i>	101
<u>TABLA 10:</u> <i>Entrevista semiestructurada a alumnado adolescente y joven</i>	104
<u>TABLA 11:</u> <i>Categorías y códigos</i>	109
<u>TABLA 12:</u> <i>Análisis de datos</i>	111
<u>TABLA 13:</u> <i>Unidad didáctica propuesta para el ciclo formativo superior de agencias de viajes y organización de eventos</i>	347
<u>TABLA 14:</u> <i>Unidad didáctica propuesta para el ciclo formativo superior de administración y finanzas</i>	354
<u>TABLA 15:</u> <i>Unidad didáctica propuesta para el ciclo formativo medio de comercio y marketing</i>	358
<u>TABLA 16:</u> <i>Unidad didáctica propuesta para el ciclo formativo medio de farmacia y parafarmacia</i>	363
<u>TABLA 17:</u> <i>Unidad didáctica propuesta para el ciclo formativo medio de informática</i>	366
<u>TABLA 18:</u> <i>Unidad didáctica propuesta para el ciclo formativo medio de auxiliar de enfermería</i>	371
<u>TABLA 19:</u> <i>Ventajas y desventajas de las metodologías innovadoras en contextos educativos de edad diversa</i>	373



Códigos QR

<u>#1 QR CODE: 4 principles of Andragogy (IMAGE)</u>	18
<u>#2 QR CODE: Pedagogy Vs. Andragogy Chart (CHART)</u>	24
<u>#3 QR CODE: Late Bloomers who succeeded despite their age (IMAGE)</u>	26
<u>#4 QR CODE: Input vs. Output (IMAGE)</u>	28
<u>#5 QR CODE: “On how age affects foreign language learning” (Muñoz, 2010) (ARTICLE)</u>	30
<u>#6 QR CODE: The Risk of Fossilization in Language Acquisition. (Bright Hub Education, 2014) (ARTICLE)</u>	33
<u>#7 QR CODE: Krashen’s 5 Hypothesis. (CHART)</u>	36
<u>#8 QR CODE: (IMAGE)</u>	39
<u>#9 QR CODE: Main difficulties experienced when learning a new language (Eurotalk, 2014) (CHART)</u>	43
<u>#10 QR CODE: Gardner and Smythe Model of Motivation. (CHART)</u>	46
<u>#11 QR CODE: (IMAGE)</u>	47
<u>#12 QR CODE: (QUOTE)</u>	50
<u>#13 QR CODE: (VIDEO)</u>	54
<u>#14 QR CODE: (DIAGRAM)</u>	60
<u>#15 QR CODE: Timeline of teaching methods. (TIMELINE)</u>	64
<u>#16 QR CODE: (IMAGE)</u>	66
<u>#17 QR CODE: Weft QDA Qualitative Analysis Programme. (WEBSITE)</u>	89
<u>#18 QR CODE: C.E.S. Santa María de los Ángeles (WEBSITE)</u>	98
<u>#19 QR CODE: Common European Framework of Reference for Languages (European Commission, 2002). (MANUAL)</u>	337
<u>#20 QR CODE: Errors Correction in Foreign Language Teaching (Amara, 2015). The Online Journal of New Horizons in Education – July 2015 Volume 5, Issue 3</u>	340
<u>#21 QR CODE: Sergio Bernal Castañeda’s published article in the University of Alberta. (Methodologies for Teaching English to Adult Students in Spanish Vocational Education Programs, 2016) (ARTICLE)</u>	344
<u>#22 QR CODE: Sergio Bernal Castañeda’s published article in Cogent Psychology. (Lifelong learning and limiting factors in second language acquisition for adult students in post-obligatory education) (ARTICLE)</u>	344
<u>#23 QR CODE: 5 Task-based Language Teaching Activities. (WEBSITE)</u>	345
<u>#24 QR CODE: Irregular Verbs rap. (VIDEO)</u>	351



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:
La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

A todo mi alumnado: pasado, presente y futuro.



La enseñanza y aprendizaje de la L2 inglés: la reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores.

Autor: Sergio Bernal Castañeda

Directora: Anabel Moriña Díez

Facultad Ciencias de la Educación - Departamento Didáctica y Organización Educativa

Universidad de Sevilla

RESUMEN

Numerosas investigaciones se han llevado a cabo sobre la adquisición de segundas lenguas y los factores que afectan a la exitosa adquisición de una lengua meta. Sin embargo, la comunidad educativa aún no se ha centrado en estudiar la enseñanza de adultos en la lengua inglesa en entornos de enseñanza postobligatoria con alumnado de edad heterogénea. Entre otros factores, la crisis económica en la que se encuentra el país en los últimos años ha incrementado el número de profesionales desempleados que vuelven a los estudios tras años de experiencia profesional. Este alumnado adulto que se reincorpora a la etapa educativa se encuentra con numerosos problemas de adaptación en la asignatura de L2 inglés, en la que por lo general se encuentran rodeados por un alumnado más joven y con más experiencia y conocimientos lingüísticos de la misma. Por tanto, el propósito general de esta investigación cualitativa se centra en evidenciar, explorar y valorar las limitaciones de aprendizaje de la L2 inglés en grupos de edad heterogénea de centros de ciclos formativos medios y superiores desde una doble perspectiva. Por un lado, la del profesorado que debe impartir una lengua extranjera en un grupo de edad heterogénea, y por otro, la del alumnado adulto que se reincorpora a los estudios tras un largo hiato académico. Dicha investigación se realizará mediante entrevistas semiestructuradas y autoinformes al profesorado y al alumnado de ciclos formativos, alcanzando la muestra un total de 47 participantes (20 profesores, 25 alumnos y 2 especialistas). Por último, se esbozarán y propondrán nuevas propuestas educativas que potencien un aprendizaje equitativo y colaborativo de calidad en el aula de inglés con el fin de que dicho alumnado adulto pueda adaptarse, sentirse parte del grupo, participar activamente y recibir una educación de calidad, características propias de una educación inclusiva.

Palabras clave: *Adquisición de segundas lenguas, diversidad de edad, educación inclusiva, motivación, metodologías de enseñanza de lenguas*



L2 English teaching-learning process: adult students retaking education in Vocational Training Programmes

Author: Sergio Bernal Castañeda

Director: Anabel Moriña Díez

Faculty of Education – Department of Didactics and Educational Organisation

University of Seville

ABSTRACT

Numerous researches have been carried out within the field of Second Language Acquisition (SLA), regarding the diverse factors that influence language learning. However, no attention has been paid to adult language learning in postobligatory studies in contexts of age heterogeneity. Among other aspects, the economic crisis in which Spain is submerged these days has increased the number of workers who became unemployed after years of professional experience. Those workers who decide to retake their education face numerous limitations of adaptation in L2 teaching methodologies and they are generally surrounded by younger students who possess a higher level of linguistic knowledge. The general purpose of this qualitative research is to explore and analyze the learning limitations found in the English subject within age-diverse groups of Vocational Training Programs. This will be carried out within a double perspective: vocational training teachers who work with age-diverse groups and adult students who retake their education after a long academic hiatus. This research will be supported by semistructured interviews and self-reports done to those teachers and students in age-divers academic contexts, with a total of 47 participants (20 English teachers, 25 students and 2 specialists). Finally, new language teaching methodologies will be designed and proposed that will be in close connection with a communicative and cooperative learning process as a means to foster adult students' inclusion and motivation in English class.

Key words: second language acquisition, age diversity, inclusive education, motivation, language teaching methodologies



Prólogo

"Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn."

-Benjamin Franklin-

Lo que el pionero norteamericano pretendía transmitir con esta afirmación podría considerarse como el eje central sobre el que gira esta investigación. La mera transmisión de contenidos no es suficiente para alcanzar el conocimiento y conseguir retenerlo, sino que se hace imprescindible llegar al alumnado desde una perspectiva afectiva y motivacional. Inspirar al alumnado el interés por el conocimiento y facilitarle las herramientas para llegar al mismo es la verdadera tarea de un docente, como ya postuló el escritor e investigador docente R. J. Meehan:

"Teachers who love teaching, teach children to love learning."

-Robert John Meehan-

La capacidad del docente de transmitir no únicamente conocimientos, sino motivación e interés en los mismos supone la llave maestra en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Hoy en día no existen alumnos ignorantes, sino alumnos desmotivados o frustrados. En un tiempo en el que la situación económica y social ha afectado a todos los sectores del país, dicho alumnado se incorpora a los estudios con la intención de prosperar en su contexto laboral, aunque no realmente motivado en el aprendizaje que puedan obtener. Esta es la razón por la que el docente debe ser una fuente de inspiración en lugar de transmisión; por la que debe enseñar a aprender a aprender y no a aprobar; y por la que debe aportar valores, compartir su ánimo por seguir formándose y regalar su experiencia al alumnado.

"A teacher who is attempting to teach without inspiring the pupil with a desire to learn is hammering on cold iron."

-Horace Mann-



¿Cuándo aprender? ¿Cómo hacerlo? ¿Es alguna vez “demasiado tarde”? Quizá uno de las mayores limitaciones de nuestra sociedad moderna es la creencia errónea de que el aprendizaje se recibe cuando se es joven, en un centro escolar y a su tiempo socialmente estipulado. Por ello se torna necesario transmitir al alumnado la necesidad imperiosa de continuar formándose en su futuro, seguir aprendiendo en diversos contextos y continuar forjándose metas, sueños y, en definitiva, seguir sintiendo esa inspiración. Un individuo jamás deja de formarse, sin importar el contexto socioeconómico, la edad o el contexto sociocultural y personal.

"One's work may be finished someday, but one's education never."

-Alexander Dumas-

He aquí la ironía de la afirmación. Si se acepta el hecho de que la educación nunca termina y que nos encontramos constantemente en formación, y defendemos la incorporación de alumnado adulto en cualquier contexto académico donde existe alumnado de todas las edades, ¿por qué no se contempla la diversidad de edad como uno de los factores más determinantes en los contextos educativos de hoy en día? ¿Por qué nadie ha reparado en ella? Son estas cuestiones las detonantes de esta investigación.

"Who dares to teach must never cease to learn."

- John Cotton Dana-



1. Introducción

La presente tesis doctoral en educación perteneciente a la Universidad de Sevilla se centra en evidenciar las limitaciones y dificultades del alumnado adulto de reciente incorporación en ciclos formativos frente a la L2 inglés en contexto de aulas de edad diversa. Dicho estudio se realizará desde dos perspectivas diferentes. Por un lado, la perspectiva del profesorado de ciclos formativos, y por el otro, la perspectiva del alumnado adulto y joven que se encuentra cursando inglés en aulas de edad y nivel heterogéneos.

La investigación se divide en tres partes o pilares principales. En la primera fase de la investigación se analizará la perspectiva del profesorado. Por un lado, se analizará su visión sobre los problemas que dicho alumnado adulto encuentra al aprender una lengua a una edad avanzada en un entorno en el que el resto del alumnado más joven ya ha tenido previamente experiencia con el estudio de la lengua inglesa. Por otro lado, las dificultades que también dicha heterogeneidad implica para el docente que trabaja con grupos de edad mixta en cuanto a la frustración o pérdida de motivación por alguna de las partes, factores que normalmente conllevan el fracaso académico del alumnado adulto.

Esta primera fase de la investigación se centra en evidenciar desde la perspectiva del profesorado los problemas motivacionales que encuentra el alumnado adulto con respecto a las nuevas metodologías de enseñanza del inglés y la inclusión en un aula de edad diversa. Dicha fase de la investigación se centrará en varios centros de estudios públicos y concertados de núcleos urbanos localizados en el área del Aljarafe (provincia de Sevilla).

En la segunda fase de la investigación, se analizarán las limitaciones del alumnado adulto con la L2 inglés al reincorporarse a estudios de ciclos formativos desde dos perspectivas diferentes, coincidentes con las dos etapas en las que se divide esta segunda fase. En la etapa A se analizará la perspectiva del alumnado adulto mientras que en la etapa B se analizará la voz del alumnado adolescente y joven y se compararán las diferentes características inherentes al proceso de aprendizaje de ambos grupos de alumnado. Todo desde una perspectiva holística que contemple los factores de diversidad de edad y enseñanza de lenguas extranjeras, en concreto, la L2 inglés. Dicha fase de la investigación se centrará en un centro de estudios de formación profesional concreto, el C.E.S. Santa María de los Ángeles, (Málaga).

Por otro lado, también se analizará la opinión de dos expertos docentes del centro objeto de la segunda fase de la investigación, encargados de la dirección de los departamentos de Movilidad Internacional y de Orientación. El fin de dicho estudio será analizar la opinión experta externa de la enseñanza de lenguas extranjeras en grupos de edad heterogénea, así como valorar las oportunidades que dichos departamentos ofrecen al alumnado para practicar la lengua activamente e incluso completando su formación en contextos educativos y laborales extranjeros.

Por último, en la tercera fase de la investigación se planteará un estudio de las metodologías de enseñanza de inglés actuales. Uno de los motivos principales al realizar este estudio es proponer un modelo de actuación beneficioso para el aula de idiomas de edad diversa, que el profesorado pudiera contemplar como practicable y útil en clase. Por tanto, este nuevo punto se intenta alejar de la perspectiva meramente descriptiva y proponer una posible guía de actuación con el fin de obtener un doble resultado. Por un lado, obtener una mayor satisfacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado adulto y joven. Por otro, evitar la pérdida de motivación y de autoestima entre el alumnado que posee un menor nivel de inglés debido a un mayor hiato académico o una educación previa basada en metodologías de enseñanza del inglés más tradicionales y deficitarias.



Con el fin de conseguir estos propósitos nos hemos planteado objetivos específicos. Todos los puntos fueron tratados de forma holística en las fases de la investigación, sin embargo, los puntos 1 y 2 fueron clave para el desarrollo de la primera fase, la segunda fase se focalizó en los puntos 3 y 4 y la tercera fase corresponde al punto 5:

1. Identificar y analizar las prácticas docentes actuales existentes en la asignatura de inglés en ciclos formativos.
2. Evidenciar las principales dificultades actuales a las que se enfrenta el profesorado de inglés en niveles mixtos de alumnado de diferentes tramos de edad.
3. Identificar y evidenciar los principales problemas de adaptación y limitaciones que sufre el alumnado adulto que se reincorpora a estos estudios, en concreto en clase de inglés en niveles de ciclos formativos medios y superiores, desde una perspectiva doble: el profesorado (tanto profesorado de inglés como otros docentes especializados) y el alumnado joven y adulto.
4. Definir e interpretar las barreras afectivas y cognitivas que experimenta el alumnado adulto en clase de inglés.
5. Plantear nuevas propuestas de enseñanza de inglés en ciclos formativos de edad mixta que pueda servir de ayuda para el profesorado.

Con el fin de estructurar las fases correctamente, se comenzará con el origen y justificación del estudio y el marco teórico común a ambas fases, para después continuar con el estudio específico de cada una de las fases, con sus objetivos, problemas de investigación, diseño metodológico, análisis de resultados y conclusiones de cada fase. A continuación se realizará la propuesta metodológica y el estudio de estrategias de enseñanza del inglés y se terminará con las conclusiones y discusión final. Esta última parte estará redactada en la lengua inglesa ya que se opta a la mención de Doctor Internacional.

La estancia académica en el extranjero requerida para la consideración de tesis internacional se desarrolló en la Escola Superior de Educação en la Universidad de Lisboa. En esta institución se tuvo la oportunidad de consultar numerosa bibliografía sobre diversidad de edad y educación inclusiva, además de contar con la ayuda y guía del Departamento de Sociología de la Educación de dicha Facultad.

La presente investigación se ha secuenciado en tres años académicos coincidentes con los tres planes de investigación y los tres cursos que abarca el programa regular de doctorado de la Universidad de Sevilla. La secuenciación de estos tres años se expone a continuación:



AÑO	DIVISIÓN DE CONTENIDOS
1º AÑO (2014-2015)	<ul style="list-style-type: none">- Elaboración de las partes comunes a las dos fases: origen y justificación del estudio y marco teórico.- Elaboración de la primera fase de la investigación: perspectiva del profesorado (diseño metodológico, análisis de resultados, conclusiones y discusión).- Realización de la totalidad de las entrevistas al profesorado.
2º AÑO (2015-2016)	<ul style="list-style-type: none">- Realización de la totalidad de las entrevistas al alumnado.- Diseño metodológico y análisis de resultados de la segunda fase de la investigación.- Elaboración de la etapa A de la segunda parte de la investigación: perspectiva del alumnado adulto.- Estancia académica en Portugal.
3º AÑO (2016-2017)	<ul style="list-style-type: none">- Elaboración de la etapa B de la segunda parte de la investigación: perspectiva del alumnado joven y análisis comparativo.- Síntesis y estudio de las metodologías de enseñanza de inglés actuales.- Ampliación del marco teórico.- Elaboración de conclusiones generales y discusión.

(TABLA 1: SECUENCIACIÓN)



CAPÍTULO 1

WHY ARE WE HERE?

2. Origen y justificación del estudio

En los últimos años, nuestra sociedad se ha visto inmersa en una ya renombrada crisis económica y social que ha afectado en numerosos niveles a la población española. El ámbito de educación no ha quedado exento de controversia y ha sido uno de los más perjudicados, con numerosos recortes económicos que merman la capacidad docente e investigadora, con el alumnado como víctima protagonista. Durante esta coyuntura educacional, se ha prestado especial atención a problemas de índole económico, social o ideológico, sin embargo, se tiende a marginar a un sector de la población que, angustiados por la precariedad profesional actual, se ven forzados a volver a formarse iniciando sus estudios después de años, incluso décadas en el sector laboral. Hablamos de un terreno académico prácticamente inexplorado que ha experimentado un crecimiento abrumador en los últimos años, esto es, la enseñanza de adultos o Andragogía.

Aunque no existen aún numerosas investigaciones que evidencien esta nueva realidad, la comunidad educativa y los profesionales de la educación postobligatoria son testigos del crecimiento reciente del porcentaje de alumnado adulto de más de cuarenta años que vuelve a los estudios tras años de experiencia en el entorno laboral (Comisión Europea, 2015). Por lo general, dicho alumnado lo componen profesionales desempleados de diversos sectores que compiten en un mercado laboral muy preparado, por lo que se ven en la necesidad de continuar formándose para ampliar su experiencia académica o para obtener certificados y títulos acreditativos.¹ Los docentes de enseñanzas postobligatorias han podido comprobar en el transcurso de los últimos años que esta nueva tendencia está comenzando a provocar un cambio radical en las aulas españolas, a nivel de profesorado y alumnado. Ya no es extraño que el profesorado se encuentre con la ardua tarea de impartir clase a alumnos y alumnas adolescentes y adultos compartiendo pupitre. De hecho, esta es una tendencia creciente que puede observarse cada curso académico en las matrículas efectuadas en estudios de ciclos formativos medios y superiores. Por lo tanto, a la diversidad ya de por sí existente en las aulas, se deben añadir las diferencias por motivos de edad. Dicha diversidad es rica y beneficiosa para el bien común del grupo, sin embargo, puede convertirse en un arma de doble filo en ciertas materias como la L2² inglés, en especial si el docente no realiza las actuaciones necesarias para aprovechar dicha pluralidad.

En este renovado contexto educativo, la necesidad de un cambio en los currículos y las metodologías de enseñanza de dichos niveles se vuelve completamente necesaria. Por ello el docente debe impartir una educación personalizada y adaptada a las necesidades del alumnado, y en este caso particular, intentar amedrentar las dificultades añadidas que supone tener alumnado de diferentes tramos de edad. Este es un tema ampliamente estudiado en estudios internacionales recientes sobre Andragogía (Egetenmeyer y Nuissl, 2010; Krasovec y Formosa, 2014; Haltunen, Koivisto y Billet, 2014; Schmidt-Hertha, 2014; Hucke, Lohrey y Reh, 2016 y Lou, 2017). Sin embargo, existe aún otra vuelta de tuerca más, una dificultad añadida que tanto el alumnado adulto que vuelve a los estudios como el docente que se encarga de guiarlo académicamente tienen que superar: hablamos del miedo o rechazo que generalmente existe entre la población adulta española a la hora de adquirir o aprender una segunda lengua extranjera, concretamente, el inglés.

La denominada Andragogía, educación de adultos o educación a lo largo de la vida (‘lifelong learning’) se caracteriza por dirigirse a un alumnado muy heterogéneo con necesidades y objetivos diferenciados, con lo que la enseñanza debe adaptarse a dicha pluralidad. El alumnado adulto es por

¹ De hecho, en mi experiencia como docente de inglés de ciclos formativos y otros estudios postobligatorios he podido constatar esta realidad, siendo éste es uno de los motivos por los que se origina esta investigación.

² Las segundas lenguas extranjeras se representan con la sigla L2 en el área de la didáctica del inglés. La lengua nativa se representa como L1. Se utilizará L2 de aquí en adelante para referirnos a la segunda lengua extranjera (inglés).

lo general un grupo que presenta objetivos muy concretos y delimitados, con ganas de aprender de forma voluntaria y con una gran madurez cognitiva que amplía con la experiencia profesional adquirida hasta el momento de la reinclusión a los estudios. Sin embargo, en lo concerniente al aprendizaje de adultos de lenguas extranjeras, nos topamos con una doble barrera que limita el proceso de enseñanza-aprendizaje; por un lado, las limitaciones biológicas del ser humano que dificultan la adquisición de segundas lenguas a razón de la edad, y por otro, el rechazo, miedo y la falta de motivación y autoestima que por lo general sufre la mayoría de alumnado adulto frente al inglés actualmente.³

En primer lugar, existen limitaciones neurológicas que ralentizan o dificultan el aprendizaje de una segunda lengua (L2). Como ya fundamentó Penfield (1959) y popularizó Lenneberg (1967), existe un periodo o “ventana” de tiempo que transcurre desde el nacimiento hasta la pubertad en la que la adquisición de una lengua es posible a nivel nativo, tras el cual es imposible la perfecta adquisición de dicha lengua y las posibilidades de adquirir una competencia comunicativa avanzada se esfuman. Esta suposición se generaliza de igual forma para la adquisición de segundas lenguas, y contempla la existencia de una “Hipótesis del Periodo Crítico” que estipula que para que el pleno dominio de una lengua sea posible, la primera exposición por parte del hablante a dicha lengua debe producirse antes de la pubertad. Las razones que aporta Lenneberg, y que se analizarán más adelante, están en relación con la neuroplasticidad cerebral de la zona destinada a la adquisición del lenguaje en el cerebro de los niños. Dicha plasticidad hace posible que durante la infancia se puedan adquirir a la perfección diferentes lenguas, y la pérdida de la misma, supone una mayor complejidad a la hora de comenzar el estudio de una L2, principalmente en el ámbito de la morfosintaxis y la pronunciación.

Por ello, si extrapolamos la teoría de Lenneberg y lo estipulado en sus “Fundamentos Biológicos del Lenguaje” al panorama actual de heterogeneidad según tramos de edad en el aula de inglés, comprobamos que en la actualidad tanto el docente como el alumnado se topan con una barrera educacional que en ocasiones parece insalvable. En el caso de la educación de los ciclos formativos, el cambio reciente efectuado en la Ley de Educación⁴, por el cual todos los ciclos formativos medios y superiores pasan a tener dos mil horas lectivas e incluyen la asignatura de inglés como obligatoria en sus contenidos. En este contexto, el docente se encuentra ante una clase mixta de alumnado adolescente que ha recibido clases de inglés durante toda la enseñanza primaria y secundaria (aproximadamente 8-10 años) con otro tipo de alumnado que, o bien nunca ha cursado inglés en sus estudios anteriormente realizados (recuérdese la preferencia por el francés como primera lengua extranjera hasta los años ochenta en España), o lleva varios años sin tratar de forma directa con el inglés. Por consiguiente, sus conocimientos han quedado relegados al olvido o se encuentran fosilizados. Es necesario destacar que existe también alumnado adulto que no presenta problemas con el inglés a la hora de volver a los estudios. Sin embargo, es más frecuente encontrar a un alumnado adulto que anteriormente poseía unos amplios conocimientos y capacidades de la L2, los cuales, al no ser ejercitados ni reciclados durante su etapa profesional, disminuyeron o desaparecieron con la madurez. Esta primera barrera educacional ante el inglés como L2 se podría resumir a la perfección con la máxima “más joven = mejor a largo plazo” (Lenneberg, 1967). Sin embargo, y como ya veremos más adelante, esta perspectiva resulta demasiado tremendista y aboga



³ #1 QR Code: 4 principles of Andragogy (IMAGE)

⁴ LOMCE: Ley para la Ordenación y Mejora de la Calidad Educativa.



por la superioridad neurológica del alumnado joven a la hora de aprender segundas lenguas, una máxima que puede ser fácilmente rebatida si la actitud y predisposición a la L2 es la adecuada. Resulta complicado encontrar literatura nacional que recoja esta nueva realidad educativa, salvo ciertos estudios muy recientes (Méndez, 2010, Muñoz, 2010, González y Algara, 2011, Carrió-Pastor y Mestre, 2014, Lagabaster, 2014, Ramos y Fernández, 2017, Bernal-Castañeda, 2016 y 2018).

En segundo lugar, existen otros factores clave que suponen una barrera para la adquisición de una L2 por parte del alumnado adulto: la falta de motivación y el miedo al fracaso. En ocasiones, la falta de autoestima de este alumnado se ve incrementada por el hecho de sentirse inferiores y menos capaces para las lenguas que el resto de los compañeros de clase más jóvenes. Esto conlleva un aumento de la frustración en clase y un rechazo a los idiomas a largo plazo. El alumnado se autoimpone y crea una barrera afectiva que le impide abrirse a la adquisición de la L2, y dicho obstáculo no se eliminará hasta que la actitud hacia la lengua extranjera no cambie. Dicha afirmación ha sido ampliamente estudiada por autores de renombre en el campo de la enseñanza de segundas lenguas (Singleton, 2005 y Nida 2006), tomando como referente el trabajo anterior de Stephen Krashen (1985). Por consiguiente, mantener la motivación del alumnado adulto es uno de los principales factores que aseguran la exitosa adquisición de una L2 y así evitar el fracaso escolar, una lacra que afecta particularmente a esta tipología de alumnado que vuelve a los estudios después de muchos años. Es lógico contemplar el factor neurológico como un componente imprescindible para los adultos en la adquisición de una L2. Sin embargo, la ansiedad provocada en clase de inglés proveniente de la falta de motivación y la merma de autoestima supera con creces a cualquier fundamento biológico del lenguaje a la hora de explicar las razones del fracaso mayoritario del alumnado adulto en la adquisición de una L2 en niveles de ciclos formativos. No se debe olvidar que el alumnado más joven y con más conocimientos de inglés también corre el riesgo de desmotivarse en clase, al verse el ritmo de enseñanza ralentizado por aquellas personas que, ya sea por su edad o por componentes psico-afectivos necesitan de un aprendizaje más pausado. Por otra parte, también es interesante señalar que existen autores que señalan otras barreras para la adquisición de las segundas lenguas, como son las capacidades auditivas. Dichas habilidades descienden proporcionalmente conforme el alumnado es mayor (Mackey y Sachs, 2012, Liu, 2015 y Nishino y Atkinson, 2015).

Teniendo en cuenta estas premisas psicolingüísticas y afectivas el docente debe plantearse numerosas cuestiones a la hora de adaptar su metodología de acuerdo al alumnado de diferentes tramos de edad que existe actualmente en el ámbito educativo. En el caso de la asignatura de inglés, esta dificultad se ve acrecentada por la predisposición negativa a la adquisición de segundas lenguas por parte de buena parte de los adultos españoles, la falta de motivación y la ansiedad y frustración provocada por aprender junto a otro alumnado con diferentes niveles de inglés. ¿Qué alcance tienen dichas limitaciones por parte del alumnado adulto? ¿Se encuentra el docente ante una nueva realidad de aula en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en utópico e irrealizable? ¿Puede la comunidad educativa tomar medidas para evitar el creciente fracaso escolar provocado por la enseñanza de la L2 entre alumnado adulto de ciclos?

Actualmente, se tiende a enseñar lenguas extranjeras siguiendo el enfoque comunicativo, el cual aboga por la interacción lingüística como objeto y fin último del aprendizaje de una L2. La didáctica de las lenguas extranjeras, y en particular, del inglés, ha experimentado un cambio drástico en la última década, con docentes más centrados en un proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más práctico y de proyección real, en el que el alumnado practica activamente la lengua mediante la interacción con otros hablantes aprendices. En anteriores etapas educativas, la enseñanza de idiomas habitualmente se rescindía a la mera traducción de textos y a la adquisición de la gramática como máximo exponente descriptivo de una lengua extranjera, por lo que el alumnado rara vez podía producir activamente o practicar una lengua de forma real. Esta práctica educativa obsoleta ha sido entre otras una de las razones por las cuales los estudiantes españoles se encuentran a la cola de la



lista en cuanto a nivel de lenguas extranjeras respecto a los demás países europeos. Afortunadamente desde entonces, la enseñanza de idiomas en la educación española ha experimentado un avance positivo ayudado también en parte por el establecimiento de niveles lingüísticos creado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y que motiva al alumnado a conseguir certificados que puedan ayudarle a mejorar en su vida profesional y a unificar criterios con el resto de países europeos. Todo este cambio metodológico ha traído consigo una enseñanza de lenguas extranjeras delimitada por destrezas, en la que se presta atención a las diferentes competencias lingüísticas separadas en dos niveles: comprensión (Listening y Reading) y producción (Speaking, Writing y Use of English).

Es en este punto de inflexión metodológica en el que entra en juego el alumnado de inglés adulto objeto de esta investigación. La mayor parte de estudiantes adultos que se reincorporan al ámbito académico de los ciclos formativos intentando mejorar en su vida laboral no posee conocimiento previo de inglés, y si lo poseen, formaron parte de una previa etapa educativa en la que la enseñanza de una lengua se restringía a memorizar verbos irregulares sin ningún tipo de proyección real. Por ello la inserción en los estudios se ve dificultada por la asignatura de inglés en particular, y al ser de carácter obligatorio en la mayoría de ciclos formativos medios y superiores por la actual reforma de la LOMCE, el alumnado corre el riesgo de experimentar fracaso académico. Por otra parte, no hay que olvidar que el inglés que se imparte en los niveles de ciclos formativos es completamente especializado, dependiendo de la rama que el alumnado haya decidido escoger. Asimismo, los estudiantes de un ciclo superior de Administración y Finanzas seguirán un programa lingüístico cuyo léxico esté dirigido al ámbito económico, mientras que un estudiante de un ciclo medio de Farmacia y Parafarmacia seguirá un programa mucho más orientado a la sanidad. Dicha especialización también puede suponer una dificultad añadida para el alumnado que ya de por sí plantea problemas para la adquisición básica de una L2. Sin embargo, este hecho representaría más bien un cambio a nivel de grupo completo en lugar de una dificultad concreta para el alumnado adulto.

La idea principal de este estudio surge de la necesidad de visibilizar una realidad educativa que ha sido marginada en los últimos años. Son escasos o prácticamente inexistentes las investigaciones previas realizadas sobre la población española que vuelve a los estudios obligados por la crisis laboral existente, y que se topan con limitaciones y grandes dificultades al enfrentarse al estudio de un nuevo idioma en un entorno escolar diferentes a lo que éste se encontraba acostumbrado y que generalmente aboga por un enfoque comunicativo para las lenguas y una enseñanza lingüística activa. Son también escasas las referencias a este tipo de alumnado en decretos educacionales o currículos escolares. En referencia a temas de Atención a la Diversidad y Necesidades Educativas Especiales, tampoco se suelen hacer referencias claras y directas a la Andragogía y el alumnado permanente como objeto de atención o ayuda especial. En este sentido, la idea de este proyecto se ha concebido con el objetivo de intentar mostrar esta nueva realidad educativa y sacar a la luz las dificultades a las que el alumnado adulto español se está enfrentando actualmente en nuestras aulas, con el fin de que la comunidad educativa pueda tomar consciencia de este problema y se puedan realizar las mejoras y cambios metodológicos precisos que ayuden a este nuevo tipo de alumnado.



CAPÍTULO 2: WHO INSPIRED US?



2. Marco teórico y revisión de la literatura

Es más que conocida la afirmación popular que asegura que los infantes y los niños aprenden lenguas extranjeras más rápido y de forma más eficaz que los adultos, siendo capaces de alcanzar niveles nativos. Siempre ha existido una opinión ampliamente establecida que defiende que los niños son como “esponjas” para los idiomas, y que cuanto más joven sea el hablante, más “absorberá” o retendrá esa lengua (Muñoz, 2010). Sin embargo, esta afirmación no significa que la adquisición de lenguas extranjeras sea utópica o imposible para el estudiante adulto, aunque sí que existen dificultades mayores en algunas de las destrezas y en rara ocasión se puede conseguir alcanzar un nivel nativo. A continuación, se organizará esta fundamentación teórica en torno a seis puntos principales concernientes a la corriente andragógica y al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en entornos de edad diversa:

1. Andragogía y discontinuidad académica. En este punto se definirá la corriente educativa andragógica y se expondrán las características de las técnicas y metodologías empleadas en dicha disciplina. Por otro lado se expondrán los estudios realizados por diversos andrólogos sobre la educación para los adultos, en especial con la materia de inglés y las consecuencias limitantes derivadas de un prolongado hiato o discontinuidad académica.

2. Input y tiempo de exposición a la L2. Se expondrán estudios referentes a la calidad y la cantidad de input que diferencia al alumnado joven del adulto y se tratará la necesidad de inmersión en la cultura y lengua metas.

3. Factor edad en la adquisición de la L2. En este punto se abordarán los factores que dificultan la adquisición de segundas lenguas a una edad adulta, así como las diferencias entre la adquisición de la L1 y la L2 y el alumnado adolescente y adulto.

4. Aspectos cognitivos y psicolingüísticos. En este apartado se pretende demostrar la importancia de la capacidad neurológica y la influencia de la psicolingüística en la adquisición de segundas lenguas a una edad adulta a través de estudios previos al respecto.

5. Aspectos afectivos. En este caso se exponen investigaciones contrastadas que afirman la importancia de los aspectos emocionales y motivacionales en la adquisición de segundas lenguas a una edad adulta.

6. Enseñanza de inglés por destrezas. Se analizarán las investigaciones que afirman la mayor dificultad del alumnado adulto hacia las destrezas orales de la lengua meta.

7. Metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras. En este último punto se expondrán los estudios de diversos autores sobre las estrategias de enseñanza y modos de actuación más idóneos en contextos académicos de edades heterogéneas.

2.1 Andragogía

"Live as if you were to die tomorrow. Learn as if you were to live forever."

-Mahatma Gandhi-

En primer lugar, parece lógico introducir el concepto de andragogía o educación de personas adultas como modelo teórico dominante en este estudio. Durante las décadas de 1930 y 1940 la Asociación Americana de Educación para Adultos (*American Association for Adult Education*) comenzó a publicar una serie de estudios que pretendían aportar una base teórica que definiera las posibles técnicas y estrategias metodológicas que podrían utilizarse para la enseñanza de adultos.



Dicho intento por crear un modelo teórico que cubriera la creciente tendencia de la población adulta que volvía a los estudios surgió por la necesidad de aislar y alejar al adulto de la comparación académica y pedagógica del alumnado más joven debido principalmente a factores de motivación y a la diferente concepción de la realidad. En un mundo que experimenta un acelerado cambio tecnológico y globalizador, el adulto que emprende de nuevo sus estudios lo hace con el fin de adquirir nuevos conocimientos, habilidades, aptitudes, intereses y valores que lo ayuden a formarse para la vida real persiguiendo unos objetivos presentes. Dicha motivación para el aprendizaje es muy diferente a la perseguida por el alumnado adolescente, el cual estudia con unas metas laborales a largo plazo y con la intención presente de superar un test o evaluación o complacencia familiar.

Y es precisamente esta nueva necesidad de un marco teórico que abarque el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado adulto lo que llevó a Malcolm S. Knowles (1980) a diseñar un nuevo modelo educacional al que denominó Andragogía. La Andragogía está basada en la suposición de que el alumnado adulto no puede responder de la misma forma positiva a las estrategias de aprendizaje utilizadas con el alumnado más joven. De esta forma, un individuo adulto que se reincorpora a la etapa educativa tras un largo hiato no se sentirá cómodo en situaciones de memorización de términos, exámenes y tests continuos, lecturas densas o intensos contenidos teóricos. Lo que el alumnado adulto necesita son contenidos prácticos con una verdadera proyección real que puedan servirles para su vida laboral, por lo que ya no resultaría funcional concebir la educación como un mero proceso de transmisión de conocimiento, sino como un proceso vital prolongado (“*lifelong process*”), tal y como defendió en su momento Malcolm S. Knowles (1980, 1984, 1989 y 1990), secundaron Houde, (2006) y K pplinger y Robak (2014) y más recientemente y a nivel nacional apoyaron Muñoz (2010) y Bernal-Castañeda (2017, 2018). Según dichos autores, el adulto debe tener la certeza de para qué sirve lo que est  estudiando, la aplicación práctica real e inmediata que tienen dichos conocimientos y el grado de efectividad para su autodesarrollo personal y profesional.

La teoría andragógica propone al adulto como un aprendiz independiente con experiencia, un bagaje profesional y personal amplio y con opiniones que desea transmitir y que sean tenidas en cuenta. Por ello, la andragogía defiende una desviación de los principios pedagógicos que dominan la enseñanza y aprendizaje de niños y adolescentes con el fin de que el alumnado adulto pueda formarse con técnicas más apropiadas que le ayuden a relacionar el material aprendido con su propia experiencia desde un punto de vista empírico (McGrath, 2009).

La Andragogía supone un cambio metodológico radical de la enseñanza en franja infantil o adolescente a la franja et rea. En su obra “*The Modern Practice of Adult Education*”, Knowles (1980) aclara la distinción entre dichas franjas explicando características esenciales que solo posee el alumnado adulto. En primer lugar, se trata de un alumnado completamente autónomo que no depende de forma completa de la figura del profesor para continuar aprendiendo. Se trata además de un alumnado activo y responsable, que trabaja por unos objetivos y beneficios propios que les son importantes y por ello trabajan con más motivación para alcanzarlos. Por otra parte, dicho alumnado es subjetivo y con una identidad formada propia, con lo que sus aportaciones en aula suponen una fuente de riqueza empírica que es difícil encontrar en cualquier aula de otra franja de edad. Es por tanto un alumnado que ya ha experimentado un proceso de madurez que ha propiciado su capacidad de autoaprendizaje y es deber del profesorado continuar apoyando esta actitud (Foley, 2004; Barkley, 2005; Bron, 2005 y 2009; Leberman y McDonald, 2006; Boshier, 2006; Smith, 2009; English y Mayo, 2012; Hertha, 2014 y K pplinger y Robak, 2014).

En este sentido, el profesorado estar  encargado de guiar al alumnado adulto con los conocimientos que se deseen aprender, ayudándolos a diagnosticar sus necesidades, propiciando situaciones que ayuden al alumnado a motivarse y tener ganas de aprender, seleccionar los métodos

de enseñanza más efectivos y proveerles de los materiales y estrategias más adecuados para su formación. Dicha responsabilidad docente coincide con los seis principios andragógicos propuestos por Knowles (1980) en su modelo teórico, a saber: necesidad de saber, autoconcepto del individuo, experiencia previa, inmediatez del aprendizaje, orientación para el aprendizaje y motivación. Dichos principios se agrupan principalmente en los conceptos de autodeterminación y motivación del alumnado adulto, ambos pertenecientes a los aspectos afectivos que influyen el aprendizaje del alumnado adulto que analizaremos más adelante.

Por último, si extrapolamos los estudios y perspectivas andragógicas al aula de inglés podemos apreciar numerosos matices. La confianza y autodeterminación que el adulto muestra en determinadas materias cambia ligeramente en la asignatura de inglés. Con esta asignatura, el alumnado más mayor es por lo general más dependiente del profesorado y tiene menos capacidad de autoformación, debido a la menor base de conocimientos lingüísticos de la L2. Sin embargo, el alumnado adulto mantiene sus principios de inmediatez y orientación para el aprendizaje y en todo momento deberá estar informado del objetivo concreto de cada material o técnica de aprendizaje. Por otro lado, el adulto goza por lo general de gran motivación inicial en clase de inglés y es crucial no perder dicha predisposición positiva hacia el aprendizaje⁵. Uno de los puntos centrales a la hora de mantener el interés del alumnado en clase de inglés es la cantidad y calidad del “input” que el docente les facilita, aspecto que será analizado a continuación.

2.1.1 Discontinuidad académica

Resulta interesante señalar la dicotomía existente entre dos conceptos relacionados con la transición académica entre el alumnado; esto es, los conceptos de continuidad y discontinuidad académica. Tomando como referencia los estudios del pragmático americano John Dewey (1963), se considera que los periodos de transición entre etapas educativas resultan ser menos propicios para la adaptación del alumnado si dicha transición se ha realizado tras un periodo de discontinuidad académica. Es decir, cuanto mayor es dicha discontinuidad, mayores resultarán también las limitaciones encontradas con diversos factores, entre los que destacan el hábito de estudio, la adaptación a las metodologías de enseñanza, la implicación en clase, los niveles de motivación y participación y la desenvolvura en los contenidos académicos. De esta forma, y siguiendo los estudios publicados al respecto por autores tales como Elkjaer, B. (2000), Broström y Wagner (2003) y más recientemente Dörnyei (2009), aplicado a los datos concretos de este estudio, la mayor discontinuidad académica del alumnado adulto que retoma los estudios supone un claro factor negativo que influye en los niveles de motivación y adaptación entre el alumnado.

Dicho factor se ve acrecentado con la mayor diversidad de edad encontrada en clase, ya que si el alumnado adulto se encontrara en un contexto de clase con otros alumnos/as de edades y situaciones similares a las suyas, los efectos de la discontinuidad académica se verían claramente suavizados. Sin embargo, al estar rodeados de alumnado más joven que han realizado sus estudios con continuidad académica, la diferencia de niveles y experiencia en los estudios se acusa ampliamente. De esta forma, aumenta la presión y ansiedad en clase por parte del alumnado adulto de menor nivel y hábito en los estudios y las nuevas metodologías de enseñanza a las que el alumnado joven está más acostumbrado.



⁵ #2 QR CODE: *Pedagogy Vs. Andragogy Chart (CHART)*



Por otra parte, la discontinuidad académica se encuentra correlacionada con el tiempo aproximado del hiato o hiatos experimentados por el alumnado en cuestión y el posible contacto con material académico durante dicho tiempo (Doue y Manning, 2006 y English y Stengel, 2010). En este sentido, aquel alumnado adulto que haya perdido todo contacto con el estudio durante la discontinuidad académica será más propenso a padecer limitaciones durante su transición o incorporación a los estudios, mientras que aquel alumnado que, aun habiendo experimentado un gran hiato académico, haya seguido sintiendo interés por formarse individualmente, interesarse por la lectura, aprender por sí mismo o estudiar presentará generalmente menor dificultad de adaptación a la hora de retomar los estudios. Por este motivo, dichos autores enfatizan la importancia de reciclarse y seguir formándose de por vida, como parte de un proceso denominado “*lifelong learning*” que se analizará en profundidad en el siguiente punto.

Por último, es además importante destacar otro factor que complica la capacidad de adaptación a la transición educativa tras una discontinuidad académica. Este factor está relacionado con el tipo de contenido que el alumnado va a aprender. En este sentido, el aprendizaje de lenguas extranjeras resultará más complicado para aquel alumnado que haya experimentado un gran hiato académico (Elkjaer, B, 2000; Broström y Wagner, 2003 y English y Mayo, 2012), que aquel que haya continuado practicando la lengua extranjera durante el hiato académico. En el caso de dichas lenguas extranjeras, la práctica constante es fundamental con el fin de que el alumnado no pierda el conocimiento adquirido. Sin embargo, a lo largo de este estudio se analizará que el verdadero problema del alumnado adulto radica en las metodologías tradicionales con las que le enseñaron dichas lenguas extranjeras, las cuales carecían en su totalidad de parte práctica o real que posibilitaran continuar aprendiendo o usando la lengua durante su largo hiato académico. Según los estudios más recientes al respecto en nuestro país (Muñoz, 2010, Ramos, Anton, Casaponsa y Duabeitia, 2017 y Bernal-Castañeda, 2018), la simple distinción entre alumnado monolingüe y bilingüe no implica directamente una diferencia cognitiva en diversas áreas de conocimiento, si no que las habilidades cognitivas generales aumentan en mayor medida de acuerdo a la calidad y adecuación de las metodologías de enseñanza utilizadas.

2.1.2 *Lifelong learning*

La educación permanente o “*lifelong learning*” es un concepto en alza que se ha estudiado en profundidad por la comunidad educativa en las últimas décadas. De acuerdo con los estudios de diversos autores (Kirton, Lall, y Gillborn, 2003; Glastra, Hake y Schedler, 2004; Rubenson, 2006; Kristensson, 2008; Teunissen y Dornan, 2008; Arthur, 2009 y Laal, 2012), la educación permanente se trata de un paradigma educativo a través del cual se concibe la educación como un elemento indispensable y de carácter continuado en la vida de una persona, con el fin de seguir una formación en competencias, conocimientos y actitudes estable y evolutiva.

De acuerdo a dicho paradigma, la educación permanente supone un reto continuo para las personas adultas que desean seguir mejorando en sus carreras y obteniendo beneficios, no solo intelectuales, profesionales o económicos, sino también de naturaleza motivacional o personal. Seguir formándose y reciclándose es un elemento indispensable en el contexto global e internacional de hoy en día. Sin embargo, el alumnado adulto que vuelve a los estudios en ciclos formativos por lo general no ha recibido formación inicial y no poseen títulos o certificados que acrediten sus conocimientos. Normalmente son profesionales que se han formado en una empresa o sector durante un largo periodo de tiempo y que están muy al día de las características del puesto al que optan; incluso más que aquellos jóvenes que poseen varios títulos o certificados de estudios pero no tienen aún experiencia. El problema mayor radica en la búsqueda de trabajo, ya que sin estudios que secunden o apoyen la alegada experiencia laboral, rara vez las empresas apuestan por adultos desempleados de más de cincuenta años y prefieren contratar a personal más joven.

Tal y como apuntan Glastra et ali. (2004), la globalización y la individualización han cambiado radicalmente el sistema económico y la vida personal en naciones postindustriales. Con el fin de sobrevivir la hipercompetitividad y el carácter volátil de la sociedad de hoy en día, se precisa de un personal entregado a una educación permanente que disponga de conocimientos actualizados y flexibilidad para seguir formándose en un futuro. De acuerdo con Laal (2012), la educación permanente implica que la educación es diversidad, adaptada al individuo y disponible durante toda nuestra vida. Según los estudios de dicho autor, los beneficios de la educación permanente pueden categorizarse en tres pilares fundamentales: lidiar y saber manejarse con la rápida sociedad cambiante de hoy en día, mayores oportunidades laborales y enriquecimiento personal. La educación permanente se ve como una forma de crear oportunidades para las personas adultas que desean avanzar y prosperar en su vida académica.⁶

Sin embargo, en esta investigación nos encontramos con una realidad que presenta ciertos matices diferenciadores. Y es que el alumnado adulto objeto de este estudio usualmente retoma los estudios y se convierten en miembros de este grupo de “seguidores” de la educación permanente por obligación impuesta más que por devoción o espíritu de superación personal o profesional. La situación económica y social en la que se encuentra el país y el factor desempleo les ha llevado a la obligación de continuar formándose a una edad más avanzada, independientemente de que antes de perder su empleo ya lo hicieran o no. En dicho aprieto laboral y económico, ya no queda tan claro si dicha educación permanente sigue teniendo el mismo carácter y rasgos o si es autoimpuesta y tomada como última salida posible. Dicho afán por seguir formándose de forma individualizara y dicho enriquecimiento laboral y profesional no se efectúan en este caso desde la tranquilidad que aporta un puesto de trabajo, si no que el alumnado ahora lidia con diversos factores como la presión, la ansiedad, el estrés, la desmotivación, la baja autoestima y las temidas comparaciones con otros estudiantes más jóvenes derivadas de la hipercompetitividad.

En este contexto, la educación permanente ya no se enmarca dentro de un contexto tan halagüeño y enriquecedor como anunciaban los autores arriba mencionados, si no que supone más bien un choque real y aplastante con una realidad que les aprieta cada vez más y que puede suponer un peligro para su “bienestar de vida” (Glastra, 2004). Por tanto, ¿hasta qué punto es la educación permanente una opción para el adulto que desea seguir formándose de por vida y mejorar en el aspecto profesional? ¿En qué momento dicha opción pasó a ser la única salida para los millones de desempleados de este país? El adulto es consciente de esta nueva realidad y consecuente con sus fallos del pasado. A lo largo de esta investigación se observará el arrepentimiento que muchos de ellos sienten al no haber seguido formándose dentro del contexto de una educación permanente mientras tenían la oportunidad, seguridad y tranquilidad para ello.

2.2 “Input” y tiempo de exposición a la L2

"If a seed of a lettuce will not grow, we do not blame the lettuce. Instead, the fault lies with us for not having nourished the seed properly."

-Buddhist proverb-

El tiempo de exposición a la lengua y el tipo y cantidad de “input” recibido son factores determinantes a la hora de adquirir una segunda lengua extranjera. Por lo general, el “input” recibido por niños en clase de inglés es más relajado y centrado en actividades amenas y lúdicas, mientras que



⁶ #3 QR Code: Late Bloomers who succeeded despite their age (IMAGE)



el alumnado adulto sigue una metodología más centrada en la mera instrucción lingüística dentro de un periodo limitado de tiempo. Por otra parte, la instrucción de las lenguas se reduce generalmente a tres o cuatro sesiones semanales (en el caso de ciclos formativos), con lo que la cantidad de “input” recibida no es suficiente para la inmersión completa en la cultura y la lengua inglesas. El alumnado adulto, como cualquier otro tipo de aprendiz, necesita de un caudal lingüístico o aducto comprensible (i+1) que es completamente necesario para la adquisición de una segunda lengua extranjera (Bailey, Madden y Krashen, 1974), y por el cual dicho nivel lingüístico aprendido debe ser ligera y progresivamente superior al nivel de competencia actual para así evitar el estancamiento.

Por lo general, el alumnado joven ha podido disfrutar de más “input” de calidad prolongado durante más tiempo que el adulto, y su exposición al inglés le ayudará a manejarse de forma más efectiva con esta lengua, a diferencia del alumnado adulto que decide comenzar su instrucción en lenguas extranjeras en una etapa más tardía de la vida. Parece lógico afirmar que los entornos instructivos ricos en “input” siempre supondrán ser extremadamente eficientes para el alumnado de segundas lenguas, mientras que en aquellas clases pobres en input la adquisición se vería gravemente perjudicada (Lasagabaster, Doiz y Sierra, 2014).

Por otra parte, empezar con el estudio de lenguas extranjeras en edades tempranas supone un factor clave para reducir las posibles dificultades de adquisición que encuentra el alumnado adulto que comienza su aprendizaje tras la finalización del periodo crítico o sensitivo, ya que cuanto más tarde comiencen a recibir este “input” en la lengua meta, más complicado será adquirir un nivel avanzado o nativo, especialmente en los aspectos más “frágiles” del lenguaje, como son la morfología y la morfosintaxis (Oh y Kit-fong-Au, 2005).

Debido a la importancia de la calidad y cantidad de “input”, además del carácter crucial de comenzar a aprender una L2 a una edad temprana, la edad de primer contacto en la educación española se continúe adelantando como ha estado haciendo hasta ahora, con la implantación del inglés como asignatura básica y obligatoria desde Educación Infantil y con la entrada de numerosos programas de bilingüismo en gran parte de los centros públicos del país en la última década.

2.2.1 Input gramatical

Cuando analizamos el término “input” y su interpretación dentro del contexto de adquisición de segundas lenguas, es imposible no referirse a los estudios de Stephen Krashen y su obra “The Input Hypothesis” (1980). Dicha hipótesis fue formulada como individual junto a otras cuatro hipótesis sobre la adquisición de lenguas extranjeras, pero por su importancia pasó a ser la principal hipótesis bajo la cual se categorizaban las cuatro restantes, a saber: la hipótesis de adquisición y aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural y la hipótesis del filtro afectivo.

En general, la hipótesis del input defiende la importancia de proveer a los aprendices de lenguas extranjeras de input comprensivo y comunicativo que puedan utilizar para modelar su aprendizaje, pulir los errores y producir adecuadamente aprendiendo de dicha observación. Krashen (1985) defiende que el aprendiz de lenguas adquiere la competencia lingüística de forma subconsciente, y que una mera instrucción gramatical no es suficiente para internalizar los contenidos de una lengua. La adquisición de segundas lenguas es, por tanto, producto del ensayo

empírico y real de las lenguas con el fin de aprender de errores y pulir o perfeccionar los contenidos que necesitan apoyo (hipótesis de adquisición y aprendizaje).⁷

Dicho proceso se realiza de forma indirecta, sin pensar en todo momento que se está aprendiendo una lengua, es decir, de forma natural y siguiendo un orden neurológico establecido por nuestra mente o subconsciente (hipótesis del orden natural). Según dicho modelo, el aprendiz debe liberarse del bloqueo emocional contante que supone monitorear y aprender conscientemente la lengua, corrigiendo siempre los pequeños fallos gramaticales que se puedan cometer y que mermar considerablemente la fluidez y el habla natural (hipótesis del monitor).

Por último, el aprendiz debe liberarse además del bloqueo emocional que supone el miedo al ridículo, el temor a cometer fallos, la vergüenza o la baja autoestima. Los hablantes usualmente se autoimponen un filtro o bloqueo afectivo que les impide sumergirse de lleno en el aprendizaje de la lengua, liberarse de las cargas emocionales y simplemente intentar comunicar sin pensar constantemente en monitorear el input gramatical y perfeccionar el habla. La perfección y la modulación de los mismos viene determinada por el tiempo y nuestra capacidad de inmersión en la lengua, liberándonos de la ansiedad y las cargas afectivas que pueda suponer el aprendizaje de una segunda lengua; esto es: el aprendiz debe liberarse del filtro afectivo (hipótesis del filtro afectivo).

La teoría del input de Krashen ha sido ampliamente defendida por diversos autores en el contexto de la enseñanza de contenidos gramaticales en la adquisición de segundas lenguas. Autores como VanPatten (1996), Ellis (1999 y 2006), Lee y Huang (2008), Gathercole y Hoff (2008), Collins, Trofimovich, White, Cardoso y Horst, (2009), Ellis y Shintani (2012) y Hucke, Lohrey y Reh (2016) argumentan que, si bien la gramática es un elemento imprescindible para “perfeccionar” y “pulir” aquellos aspectos de nuestro aprendizaje que se encuentran fosilizados y requieren de instrucción teórica para adquirir niveles nativos, sostener la totalidad de la enseñanza de una lengua extranjera sobre los únicos pilares de la instrucción gramatical y léxica no es realista o productivo.

Se debe enseñar una lengua de una forma holística, otorgando igual importancia a todos los aspectos del aprendizaje que lleven a una correcta competencia lingüística. Por ello, aunque se continúe enfatizando en clase en los contenidos gramaticales, la función comunicativa y discursiva debe tener igual peso en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gass y Mackey, 2006; Collins, Trofimovich, White, Cardoso, y Horst, 2009; Fedzechkina, Jaeger y Newport, 2012; Hucke, Lohrey, y Reh, 2016). El alumnado debe ser capaz de conocer la lengua y su estructura pero también de utilizarla en un contexto real y práctico.

Como se observará a lo largo de este estudio, las nuevas metodologías de enseñanza proponen dicho enfoque holístico y, en contraposición a los métodos tradicionales que coronaban la gramática como el pilar lingüístico fundamental en la enseñanza de segundas lenguas, proponen en su lugar mantenerla en un segundo plano y priorizar la competencia comunicativa y su proyección práctica.

2.2.2 Input comunicativo

El enfoque comunicativo y las metodologías derivadas del mismo han supuesto una revolución en la enseñanza de lenguas extranjeras en las últimas décadas. Comenzaron a surgir como alternativa a la ya tradicional y extensamente establecida práctica de enseñanza de lenguas por medio



⁷ #4 QR Code: Input vs. Output (IMAGE)

de traducciones, reglas gramaticales y largas listas de vocabulario. No se premiaba la capacidad de comunicar, si no la capacidad de resolver ejercicios gramaticales descontextualizados que eran usualmente seleccionados por su dificultad. La Comunidad Europea se vio en la obligación de estandarizar la enseñanza de idiomas y de establecer patrones de enseñanza que regularizaran la educación obligatoria. Dicho punto de inflexión supuso la creación de la enseñanza de idiomas por destrezas, la separación de niveles lingüísticos y la posterior creación del Marco Común Europeo de Enseñanza para las Lenguas.

Son numerosos los autores que han servido de ayuda para la creación de este estudio y la mayoría de ellos siguen el enfoque inicial propuesto por Canale y Swain (1980) sobre competencia comunicativa. La mayoría de los autores analizados por su énfasis en el enfoque comunicativo y las nuevas metodologías de enseñanza de segundas lenguas (Richards, 2006; Janzen, 2008; Abrudan, 2010; Block, 2010; Larsen-Freeman y Anderson, 2011 y Zhang, 2013 y 2015) sugieren que la instrucción de lenguas extranjeras debe acometerse de forma práctica desde el principio, fomentando la interacción lingüística entre el alumnado y tratando de equilibrar la balanza lingüística entre sus cuatro componentes fundamentales: comprensión y producción oral y escrita.

Por otro lado, también debe considerarse el factor edad a la hora de plantear la adquisición de segundas lenguas según el enfoque y la importancia otorgada al input gramatical o comunicativo. Si los aprendices comienzan a recibir input comunicativo de calidad desde edades tempranas, las posibilidades de convertirse en hablantes de niveles nativos serán mayores, ya que están más capacitados neurológicamente para ellos, al gozar de una mayor plasticidad cerebral, (Collins, Trofimovich, White, Cardoso y Horst, 2009; Ellis y Shintani, 2012 y Hucke, Lohrey y Reh, 2016). Si dicho input se realiza de forma constante y comunicativa, propiciando el aprendizaje de forma natural y subconsciente, las posibilidades de alcanzar un nivel alto son muy halagüeñas. Por otro lado, el alumnado se educará con cierta predilección hacia las lenguas extranjeras y no se crearán situaciones en las que el filtro afectivo interfiera en el aprendizaje, ya que el hablante pierde el miedo y desconfianza ante el aprendizaje de segundas lenguas.

El inconveniente es que el sistema educativo español no ha dedicado tradicionalmente un número de horas de instrucción suficientes para crear una buena base comunicativa y una adecuada familiarización con la lengua. Las metodologías tradicionales que fomentaban la instrucción gramatical tampoco ayudaban y la asignatura de inglés normalmente aparecía en el currículo cuando el alumnado ya había cumplido los 8 o 10 años. Por estos motivos, el alumnado no recibía un input de calidad y constante desde edades temprana y se perdía una gran oportunidad para sentar las bases de una futura base comunicativa apropiada para la práctica.

Como ya se ha comentado en puntos anteriores, cuanto mayor es la edad de la primera exposición a la lengua extranjera, mayores serán las limitaciones para su perfecto aprendizaje (Richards, 2006; Janzen, 2008; Abrudan, 2010; Block, 2010 y Zhang, 2013 y 2015). En el caso del alumnado adulto objeto de este estudio, esta afirmación supone una realidad. La exposición temprana a las lenguas no era posible hace unas décadas, y el alumnado normalmente comenzaba a aprender las segundas lenguas en sexto de primaria o incluso en secundaria, dando paso a una instrucción teórica, gramatical y traductológica. Al terminar o dejar sus estudios para comenzar a trabajar, cualquier conocimiento lingüístico adquirido fue rápidamente olvidado ya que no se realizó de forma práctica, con lo que el alumnado no tuvo la oportunidad de continuar aprendiendo o practicando la lengua durante su largo hiato académico. Por estas razones, las posibilidades de adquirir un nivel nativo son prácticamente nulas y el filtro afectivo y emocional a la hora de aprender la lengua en contextos de edad diversa dificulta la tarea.

En definitiva, es imprescindible facilitar un input comprensible y práctico al alumnado, independientemente de la edad de la primera exposición a la lengua (Gass y Mackey, 2006; Collins, Trofimovich, White, Cardoso, y Horst, 2009; Fedzechkina, Jaeger y Newport, 2012 y Hucke, Lohrey, y Reh, 2016), y se debe alcanzar un equilibrio entre las diversas destrezas a impartir con el fin de ayudar al alumnado a conseguir una competencia comunicativa que les permita utilizar los contenidos lingüísticos adquiridos de forma natural, subconsciente y práctica; esto es, llevarlos al verdadero aprendizaje de una lengua extranjera.

2.3 Factor edad en la adquisición de la L2

"What we must decide is perhaps how we are valuable, rather than how valuable we are."

-F. Scott Fitzgerald-

Las crecientes mejoras lingüísticas en el ámbito de educación conllevan a su vez consecuencias inesperadas en el terreno de la educación postobligatoria con acceso a todas las edades. Con la crisis económica como telón de fondo, las matriculaciones de profesionales adultos recientemente desempleados que necesitan continuar o retomar sus estudios se han engrosado considerablemente, y es en la asignatura de inglés donde generalmente tanto dicho alumnado como los docentes encuentran mayor problema en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo general, el alumnado adulto de nueva reincorporación no plantea ningún problema de disciplina o falta de responsabilidad, de hecho, se caracteriza por tener mayor experiencia en la vida y muchos conocimientos previos que le ayudan a asimilar ciertos contenidos de forma más fácil, relacionan los conceptos de forma más significativa y necesitan aprender para la vida presente, con lo cual gozan de una fuerte motivación que les ayuda a aprender (Muñoz, 2010). Y es precisamente esta motivación inicial la clave de la que todo docente dispone para propiciar el aprendizaje de la L2 en alumnado adulto y que bajo ningún concepto puede perder.

Como ya se ha comentado anteriormente, el aprendiz adulto frecuentemente carece del nivel de conocimientos lingüísticos del resto de compañeros más jóvenes por factores que provienen de una doble vertiente. Por un lado, se encuentran los factores psicolingüísticos que se relacionan con la pérdida del nivel de neuroplasticidad que empieza a acrecentarse tras la adolescencia y que hacen que sea prácticamente imposible o muy difícil alcanzar un nivel nativo para el alumnado adulto, más teniendo en cuenta la escasa cantidad de "input" al que tienen acceso en el aprendizaje instructivo. Dicha perspectiva es compartida y apoyada por estudios desde hace décadas (Johnson y Newport, 1989; Flege, Yeni y Liu; 1999 y Kit-fong Au y Oh, 2005). Por otro lado, se encuentran los factores afectivos y motivacionales, los cuales son determinantes ya que la pérdida o disminución de la motivación provoca ansiedad en clase de idiomas y suele llevar al fracaso académico. El alumnado adulto posee además un tipo de motivación instrumental característico, ya que generalmente estudia la lengua meta para poder llegar a ser más efectivo profesionalmente y poder defenderse en una situación práctica laboral en otras lenguas, hecho analizado en estudios más recientes (Schlepppegrell, 2001; Dörnyei, Csizer y Nemeth, 2006; Dörnyei y Ushioda, 2009; Muñoz, 2010; Goetz y Hall, 2013 y Lasgabaster, Doiz y Sierra, 2014).⁸

Estos dos factores son la principal razón por la que el alumnado más joven adquiere mejores resultados que el adulto y aparentemente sabe manejarse más fácilmente con las lenguas extranjeras. Sin embargo, existen además varias características del alumnado adulto que fundamentan y apoyan



⁸ #5 QR Code: "On how age affects foreign language learning" (Muñoz, 2010) (ARTICLE)



la tan aclamada hipótesis de Lenneberg “mejor cuanto más joven” (Lenneberg, 1967, pág. 74). Entre estas otras variables que influyen en la adquisición de la lengua meta por parte del alumnado adulto encontramos las siguientes:

- Tendencia a la fosilización. El alumnado adulto tiende a fosilizar los conocimientos de la lengua meta. Por lo general se tiende a sistematizar un error y su falta de corrección o el hábito y el predominio de una inteligencia más mecánica puede llevar a la repetición de dicho error y a la falta de adquisición. Las áreas más comúnmente investigadas en el ámbito de la fosilización son la morfosintaxis y la pronunciación (Knowles, 1980; Singleton, 2001 y Birdsong, 2006), ya que por regla general los errores en producción gramatical y el grado de acento extranjero aumentan proporcionalmente con la edad.

- Disminución de memoria. Por lo general, el alumnado adulto posee una menor capacidad de memorización que le plantea más problemas a la hora de adquirir el léxico y la ortografía inglesas. Este hecho lleva frecuentemente a la creencia por parte de este alumnado de que la traducción es una herramienta imprescindible a la hora de aprender el idioma, sintiéndose en la necesidad sistemática de buscar equivalencias en su lengua nativa. Por tanto el factor edad no solo afecta a la capacidad neurológica para adquirir segundas lenguas, sino que aparentemente también incide de forma negativa en los niveles de memoria, atención y velocidad de procesamiento de información debido al declive volumétrico en la corteza frontal y prefrontal (Birdsong, 2006), correspondiente al Área de Broca que se encarga de la producción y la comprensión del habla y del procesamiento del lenguaje.

- Resistencia al cambio. Otra característica fundamental que puede impedir al alumnado adulto adquirir conocimientos en la L2 de forma adecuada es la costumbre en metodologías anticuadas y los malos hábitos de estudio. No se debe olvidar que la enseñanza de las lenguas ha supuesto hasta hace poco la memorización de meras listas de vocabulario y la traducción sin sentido de textos, y el alumnado adulto carece de costumbre en la enseñanza de lenguas por destrezas (sobre todo aquel alumnado que desempeñó su etapa educativa con anterioridad a los años noventa). A este hecho se junta una personalidad ya desarrollada y un carácter a veces más obstinado que el resto de alumnado más joven, con lo que la adaptación a las nuevas metodologías lingüísticas puede suponer otro impedimento, al menos en las etapas iniciales del aprendizaje.

- Transferencia de la L1: El alumnado adulto en general se siente mucho más inclinado a la necesidad constante de transferir el conocimiento que ya poseen en la L1 al aprendizaje de una segunda lengua. Dicha transferencia puede resultar en cierta medida positiva, cuando las características comunes de ciertas lenguas propician su aprendizaje por medio de equivalencias y comparaciones. Sin embargo, la teoría conductista advierte que existe una delgada línea entre la facilitación por una transferencia positiva puntual y la interferencia constante y negativa de la L1 en todas las destrezas de la L2 (Cartor, 1995; Knowles, 2001; Singleton, 2001 y K pplinger y Robak, 2014), hecho que se debe evitar a toda costa si se desea adquirir una lengua meta de forma adecuada y que incorrectamente el alumnado adulto tiende a considerar como herramienta útil de aprendizaje.

- Pérdida de agudeza sensorial. Según varios autores, entre los que destaca Birdsong (2006), “los alumnos más mayores pierden la capacidad de imitar sonidos y de memorizar [...], consecuentemente se ven abocados a iniciar un proceso de producción basado en ensayo/error y la respuesta oral es decididamente más lenta” (Birdsong, 2006, pág. 120). Con lo que, además de los factores neurológicos asociados a la tardía adquisición de las lenguas, el alumnado adulto debe enfrentarse además a la progresiva pérdida de agudeza sensorial que ya se viene produciendo desde el final de la adolescencia.

Por lo general, entre los numerosos autores que han opinado sobre la Andragogía en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas, existe una marcada dicotomía entre aquellos que afirman que

es perfectamente posible la adquisición de una lengua extranjera a nivel nativo y deniegan la existencia de una “edad óptima” de aprendizaje, y aquellos que afirman que comenzar el estudio de una lengua tras la finalización del periodo crítico en la adolescencia supone un proceso más arduo que en raras ocasiones prospera en un perfecto conocimiento de la lengua meta. Por supuesto existen también aquellas posiciones intermedias que creen en la posibilidad de adquirir una competencia lingüística comunicativa que tenga una proyección práctica y real sin la necesidad de un dominio experto, en cuyo caso sería más que suficiente para el alumnado de ciclos formativos sujeto de esta investigación. Todas estas posiciones se agrupan en torno a un foco común que marcó el inicio de esta controversia; hablamos de la Hipótesis del Periodo Crítico que fundamentó Lenneberg (1967) en sus Fundamentos Biológicos del Lenguaje.

2.3.1 Fossilización e interlengua

Existen numerosas limitaciones que impiden al alumnado adulto desarrollar sus competencias lingüísticas de forma comunicativa. Dichas limitaciones provienen de factores neurológicos y afectivos y frecuentemente se acrecientan cuanto mayor es la edad del aprendiz y menor la formación recibida durante el hiato académico experimentado. Las limitaciones y dificultades llevan inevitablemente a cometer errores, los cuales pueden resultar positivos para el aprendizaje si se manejan e interpretan correctamente, intentando en todo momento aprender de la retroalimentación que aporta su corrección y posterior aprendizaje. Sin embargo, existen ocasiones en las que dichos errores se vuelven repetitivos y corren el riesgo de fosilizarse, es decir, de tomarse como referente correcto a utilizar perdiendo así su carácter como desviación lingüística. En estos casos el hablante tiende a cometer el mismo error, bien por familiarización o costumbre, por mero hábito negativo o por el desconocimiento de su tratamiento de error en sí. En dichas ocasiones se habla de fosilización de la L2. Dicho concepto fue utilizado por primera vez por diversos autores en la década de los 80 y reutilizado en posteriores estudios (Knowles, 1980; Singleton, 2001 y Birdsong, 2006). Sin embargo, con el fin de abarcar dicho concepto, es necesario abordar en primer lugar otro concepto acuñado por el lingüista Selinker (1972) denominado “interlengua”.

El concepto de “interlengua” (entre lenguas, o estado entre dos lenguas), se refiere al estado o nivel lingüístico específico que posee un aprendiz en un determinado momento, diferente de la L1 y la L2 (Selinker, 1972). Según diversos autores, el aprendizaje de una segunda lengua extranjera se trata de un proceso creativo en el que los hablantes construyen un sistema probando hipótesis sobre la lengua meta, a través de un número determinado de fuentes de conocimiento (Trillo, 2002; Kupferberg, 2005; Fidler, 2006; Han y Odlin, 2006; Long, 2008 y Dörnyei, 2009). Es decir, a través de un periodo de prueba de hipótesis lingüísticas y a base de cometer fallos, el aprendiz de la lengua extranjera consigue lentamente establecer conexiones más aproximadas a la lengua meta, con el fin último de conseguir un nivel nativo o alto que le permita utilizar la lengua meta de forma comunicativa. De esta forma, la interlengua es un sistema que posee un estatus intermedio entre la lengua nativa y la meta, la cual puede durar más o menos tiempo dependiendo de varios factores presentes en el aprendiz, entre los que destaca la edad a la que se expuso por primera vez a la lengua y la cantidad de input de calidad recibido.

De acuerdo a los estudios de diversos autores sobre la interlengua, entre los que destacan Brown y Tarone (2006), existen varias fases o etapas en la interlengua, las cuales se describen a continuación:

- Fase de errores comunes: el aprendiz raramente se da cuenta de que existe un error y de la razón del mismo.

- Fase emergente: la interlengua del aprendiz está creciendo en consistencia y producción lingüística. El aprendiz comienza a sistematizar ciertas reglas, aunque a veces de forma incorrecta.
- Fase sistemática: El aprendiz ya muestra más consistencia en la producción de la lengua meta, es capaz de discernir sus errores y autocorregirse, familiarizándose con la razón del mismo y valorando la retroalimentación recibida.
- Fase de estabilización: el aprendiz ya muestra fluidez y coherencia. No muestra limitaciones en expresar y transmitir información e identifica y corrige automáticamente cualquier error que pueda cometer.

La fosilización del lenguaje puede producirse en cualquier fase o punto determinado de la interlengua y con cualquier tipo de contenido lingüístico. Son numerosos los autores que han estudiado dicho concepto, los cuales coinciden en afirmar que los contenidos lingüísticos donde los aprendices cometen la mayoría de los fallos y donde se corre más peligro de fosilización de los mismos son las áreas de morfosintaxis y pronunciación (Trillo, 2002; Kupferberg, 2005; Fidler, 2006; Han y Odlin, 2006; Long, 2008; Dörnyei, 2009; Sparks, Patton, Ganschow, y Humbach, 2009; Wei, 2009; González y Algara, 2010; Qian y Xiao, 2010; Wang, 2011 y Han, 2013).⁹

Por regla general, el alumnado adulto tiende a fosilizar dichos contenidos más asiduamente que el alumnado más joven. Este último ha experimentado input de más calidad desde edades más tempranas, con lo que ha conseguido aprender de forma natural y subconsciente y la asimilación de errores ya se encuentra en un estado más avanzado. Dicho grupo normalmente se encuentra en una fase de interlengua sistemática mientras que el adulto se encuentra todavía en una fase de errores comunes o, en su mejor caso, sistemática. Dicha diferencia de tiempo y calidad de exposición, unido a la edad de la primera exposición y los conflictos afectivos que asaltan al alumnado adulto hacen que éste se encuentre en clara desventaja en grupos de edad mixta o heterogénea.

Comprensiblemente, la fosilización morfosintáctica afecta en mayor medida al alumnado más joven mientras que el alumnado adulto enfrenta mayores dificultades debido a la fosilización fonética o de pronunciación. Este hecho es debido a que el alumnado joven está más acostumbrado desde edades tempranas a una exposición comunicativa sin centrarse demasiado en los contenidos gramaticales, con lo que al cabo de los años puede encontrarse con alguna limitación gramatical, la cual puede ser fácilmente solventable a través del estudio teórico de la lengua. Sin embargo, el alumnado adulto presenta mayores problemas con la fosilización fonética y de pronunciación, ya que el éxito en estas ramas lingüísticas dependen más directamente de una exposición a la lengua natural y real temprana. Resulta francamente complicado subsanar errores y alcanzar un nivel nativo en pronunciación una vez superado el periodo crítico y retomando el estudio de la lengua a una edad avanzada tras años de discontinuidad académica (Sparks, Patton, Ganschow, y Humbach, 2009; Wei, 2009; González y Algara, 2010; Qian y Xiao, 2010; Wang, 2011 y Han, 2013).

El nivel en el que se produce la fosilización de la lengua extranjera también es un factor imprescindible a contemplar dentro de la función comunicativa. En el caso de que se produzca fosilización en las primeras fases de la interlengua, la correcta producción del emisor y la posible comprensión o interpretación por parte del receptor puede llegar a ser complicada e incluso no llegar a producirse. En cambio, si dicha fosilización se produce en determinados parámetros y contenidos lingüísticos concretos de la L2 en etapas avanzadas de la interlengua, se entenderá que son producto



⁹ #6 QR Code: *The Risk of Fossilization in Language Acquisition*. (Bright Hub Education, 2014) (ARTICLE)

del carácter no nativo del hablante pero en absoluto dificultarán o perjudicarán la comprensión por parte del interlocutor o imposibilitarán la transmisión y éxito del mensaje.

Por último, existe un factor concluyente a la hora de analizar los motivos que inducen a la fosilización de la lengua extranjera por parte de los aprendices. Se trata de la transferencia de elementos de la lengua nativa a estructuras y contenidos de la lengua meta, la cual se abordará en el siguiente punto.

2.3.2 Transferencia de la L1

Todos los aprendices de una lengua extranjera deben enfrentarse en mayor o menor medida a las inevitables comparaciones que surgen entre su lengua nativa y la lengua meta que desean adquirir. Si bien los aprendices más jóvenes tienden a aprender la lengua meta por sí sola, aislada y sin comparaciones, conforme la edad de exposición a la lengua es más avanzada los aprendices son más propensos a realizar comparativas entre su lengua materna y aquellas que desean aprender. La razón es simple: el alumnado joven no posee un gran conocimiento morfosintáctico o gramatical sobre su propia lengua madre, con lo que la segunda lengua la aprenden dentro de un proceso natural que se asimila a la adquisición del lenguaje en los primeros años de vida, es decir, de forma natural y subconsciente, realizando aproximaciones creativas a la lengua y sin sentirse bloqueados por filtros afectivos. Los aprendices de más edad, en cambio, son más conscientes de los procesos de formación y estructuración de las lenguas, poseen conocimientos lingüísticos sobre su L1 y dichos conocimientos son proyectados en la L2, dando lugar a comparaciones y utilización de patrones en la lengua meta por similitud a su lengua nativa.

Por tanto, el proceso por el cual el aprendiz de segundas lenguas deja interferir su conocimiento de la L1 sobre el proceso de aprendizaje de la L2 se denomina transferencia lingüística, la cual se enmarca dentro de la hipótesis de análisis contrastivo, estudiada y analizada por numerosos autores desde la década de los ochenta (Gilquin, 2008; Laufer y Girsai, 2008; Tao, Lijuan, y Gann, 2008; Dekydtspotter y Renaud, 2009; Lardiere, 2009 y 2014; Maxwell-Reid, 2011; Norton y Toohey, 2011; Picard, Norton y Toohey, 2011; Gómez-Castejón, 2012 y Granger, 2015). Dicha hipótesis de análisis contrastivo estipula que la interferencia de la lengua madre en la adquisición de segundas lenguas supone en la mayoría de las ocasiones el mayor obstáculo para el aprendizaje ideal de la lengua meta. Existen dos tipos de transferencia de la L1, los cuales se exponen a continuación:

1. Transferencia negativa: las estructuras y patrones lingüísticos de la lengua madre son transferidos automáticamente y a veces de forma subconsciente a la lengua meta. Si dichas estructuras o patrones no coinciden con los de la lengua meta, se considera que la transferencia es negativa ya que induce a error en la producción de la lengua y su aprendizaje, con el consiguiente riesgo de fosilización por transferencia de la lengua materna. Dicha transferencia negativa se produce en mayor medida con lenguas provenientes de diferentes familias lingüísticas como el español- inglés, español-alemán, etc. El hablante supone que ciertas construcciones gramaticales, estructuras morfosintácticas o términos y expresiones se construyen y reproducen de igual forma en la lengua meta, con el consecuente error que lleva a la falta de comprensión en el mensaje y al fallo de interacción (Gilquin, 2008; Laufer y Girsai, 2008; Tao, Lijuan, y Gann, 2008 y Dekydtspotter y Renaud, 2009).
2. Transferencia positiva: las estructuras y patrones lingüísticos de la lengua madre son transferidos automáticamente y a veces de forma subconsciente a la lengua meta. La diferencia estriba en que dichas estructuras coinciden o resultan ser similares, con lo

que no se produce fallo alguno y la función comunicativa es exitosa. Por regla general, dicha transferencia positiva ocurre con lenguas con el mismo origen o del mismo grupo lingüístico, por ejemplo: español-italiano, español-portugués (Lardiere, 2009; Maxwell-Reid, 2011; Picard, Norton y Toohey, 2011; Gómez-Castejón, 2012 y Granger, 2015). Sin embargo, también se observan casos de transferencia positiva entre el español y el inglés, en mayor medida con los vocablos ingleses provenientes del latín.

Existen varios ejemplos que pueden ilustrar los casos de transferencia positiva y negativa en el caso de aprendices españoles adultos de inglés, como en el caso de la presente investigación:

Ejemplos de transferencia negativa: En el caso de un alumno/a tratando de comunicar en inglés la expresión “*Está cayendo la del tigre*”, para referirse a intensa lluvia, en la mayoría de los casos el hablante intentará traducir literalmente la expresión con un resultado desastroso para el interlocutor. “*It is falling tigers*” causaría un efecto completamente contrario al pretendido, y el receptor no comprendería que el hablante se está refiriendo a la lluvia. Para ello, la expresión “*It is raining cats and dogs*” sería la adecuada. En este sentido se podrían agrupar a todos los cognados, popularmente conocidos como “falsos amigos”, tales como “realizar” por “*realize*”, “constipado” por “*constipated*” o “facilidad” por “*facility*”. Dichos cognados suponen uno de las mayores dificultades para el alumnado de segundas lenguas cuya edad de exposición fue más tardía, y dificultan la comprensión en una interacción lingüística de cualquier naturaleza.

Por otro lado también se encuentran los errores de morfosintaxis debido a la transferencia negativa de la L1. Por ejemplo, la expresión “yo lo que quería era que tú vinieras” será por lo general traducida literalmente por un hablante inexperto. El problema en este caso no son los términos, si no el orden de los componentes y el énfasis. En este caso, la posible versión del alumnado “*Me what I wanted was that you came*” sería poco comprensible y muy lejana a la expresión natural de la lengua meta “*What I really wanted was for you to come*”.

Ejemplos de transferencia positiva: Se trata de aquellos términos ingleses derivados del latín que también encuentran la misma proyección o similar en el idioma español. En la mayoría de los casos, el hablante “prueba suerte” en el caso de que dicha palabra también fuera derivada del latín en la lengua anglosajona y, en muchos casos, coinciden. Varios ejemplos son: “*administrator*”, “*investigator*”, “*demonstrator*”, “*dictator*”, “*dilema*”, “*diploma*”, “*referendum*”, “*minimum*”, “*antenna*”, “*apostrophe*”, “*spectator*”, “*benefactor*”, “*gymnasium*”, “*commentator*”, “*competitor*”, “*peninsula*”, etc.

Todos estos detalles hacen que el aprendizaje de la lengua extranjera sea doblemente complicada para el alumnado adulto, ya que no puede evitar tener un mayor conocimiento de su propia lengua y su funcionamiento, y es incapaz de no proyectar dicho conocimiento en la lengua meta, a diferencia del alumnado adolescente o joven que aprende de forma más natural y más libre del constante “monitor” que abrumba al adulto. Dicha acción de “monitorear” en todo momento la producción lingüística meta es el cometido del siguiente punto.

2.3.3 La hipótesis del monitor

La hipótesis del monitor fue una de los cinco modelos propuestos por Stephen Krashen (1981) y que posteriormente categorizó como componente de la hipótesis del input. Con el fin de abordar el estudio de la hipótesis del monitor o editor, es necesario analizar en primer lugar dos

conceptos que el lingüista destacó como componentes principales al abordar el estudio de segundas lenguas, esto es, la adquisición del lenguaje frente al aprendizaje del lenguaje.¹⁰

- Adquisición del lenguaje: Se trata de un proceso subconsciente similar al proceso por el cual los infantes adquieren su lengua materna. Dicha adquisición proviene de la interacción comunicativa en contextos de habla naturales. La adquisición es, por tanto, responsable de la iniciación de los aprendices en la lengua y de la fluidez; factores que argumentan numerosos autores centrados en la hipótesis del monitor, tales como VanPatten (1996), Ellis (1999 y 2006), Lee y Huang (2008), Gathercole y Hoff (2008), Collins, Trofimovich, White, Cardoso y Horst, (2009), Ellis y Shintani (2012) y Hucke, Lohrey y Reh (2016).
- Aprendizaje del lenguaje: Se trata del proceso consciente al aprender una segunda lengua. Según Krashen (1981 y 1985), lo que realmente diferencia la adquisición del aprendizaje es la atención a las reglas lingüísticas de la lengua dentro de un proceso consciente de aprendizaje. Por ello, dicho proceso consiste en saber sobre la lengua más que en simplemente utilizarla. Por ello, el mero aprendizaje de una lengua no puede llevar a la adquisición de la misma, del mismo modo que adquirirla no implica saber sobre la misma. Se trata de un proceso dual que los aprendices de segundas lenguas deben compaginar.

De esta forma, la hipótesis del monitor o editor se enmarca dentro del proceso de aprendizaje de una lengua. Es decir, el hablante modifica, modula y pule su producción lingüística con el fin de asemejarla lo máximo posible al nivel nativo. Sin embargo, el conocer de forma consciente dichas reglas lingüísticas no implica el conocimiento y la adquisición de la lengua, sino que simplemente sirve para realizar lo que Krashen (1981) y otros autores denominan “polish up” o “pulir” la lengua (Richards, 2006; Janzen, 2008; Abrudan, 2010; Block, 2010; Wu, 2010; Zhang, 2010, 2013 y 2015; Larsen-Freeman y Anderson, 2011 y Liu, 2015).

Asimismo, dichos autores advierten de la existencia de diversos niveles de monitorear o pulir la lengua según el tipo de aprendiz. Se exponen a continuación:

- Usuarios que abusan del monitor: Se trata de aprendices que recurren constantemente a constatar y probar que el acierto lingüístico de su discurso es el adecuado y buscan frecuentemente retroalimentación sobre su producción. Tienden además a autocorregirse en numerosas ocasiones y ello crea fracturas constantes en el discurso, falta de fluidez y la posible falta de interacción por poca comprensión por parte del receptor o receptores.
- Usuarios que ignoran el monitor: Se trata de aprendices que prefieren en todo momento “aventurarse” y utilizar creatividad lingüística, realizando aproximaciones a la lengua meta que no siempre son comprensibles para el receptor.
- Usuarios óptimos del monitor: Se trata de aprendices que alcanzan un equilibrio entre el aprendizaje consciente y el subconsciente. Tienden a pulir sus producciones sin excederse e intentar en todo momento realizar aproximaciones creativas a la lengua meta.



¹⁰ #7 QR Code: Krashen's 5 Hypothesis. (CHART)



Por ello los docentes de lenguas extranjeras que trabajan en grupos de edad heterogénea tienen la misión de equilibrar su grupo en cuanto a la forma que sus aprendices tienen de aproximarse a la lengua meta. Su misión es crear usuarios óptimos del monitor, y esto supone trabajo conjunto y colaborativo con el fin de que el alumnado aprenda y co-aprenda. El alumnado más joven puede beneficiarse de la tendencia de los adultos a monitorear constantemente mientras que el alumnado adulto puede aprender de la creatividad lingüística que la mayoría de los adolescentes y aprendices jóvenes poseen.

2.4 Aspectos cognitivos y psicolingüísticos en la adquisición de segundas lenguas en Andragogía. Hipótesis del Periodo Crítico

"Failure is the opportunity to begin again, more intelligently."

-Henry Ford-

Numerosos autores pertenecientes al campo de estudio de adquisición de segundas lenguas han intentado determinar la edad más óptima a la hora de comenzar el estudio de una L2, sin llegar a una conclusión unánime que aporte información sustancial sobre el periodo de tiempo idóneo para la primera exposición a una lengua diferente a la materna. Sin embargo, sí que existe cierta conformidad en cuanto a las teorías que defienden que cuanto más temprana sea la edad del aprendiz, más posibilidades de éxito lingüístico y de adquisición nativa tendrá en un futuro. Estas teorías se fundamentan y apoyan en enfoques neurológicos y psicolingüísticos, que estipulan que la adquisición de las lenguas está directamente relacionada con la plasticidad neuronal.

Esta afirmación fue sugerida por primera vez por Penfield y Roberts (1959), quienes postularon que la plasticidad neural que los aprendices jóvenes poseen en las primeras etapas de la vida propiciaba adquirir la lengua de forma implícita, usando la información "de serie" con la que el ser humano nace y que lo predispone de forma natural a la adquisición del lenguaje. Dicha plasticidad se va "endureciendo" conforme transcurre la niñez y llega a la etapa de la pubertad o adolescencia, tras la cual se pierde por completo debido a la especialización interhemisférica de la capacidad del lenguaje en el cerebro (Singleton y Lengyel, 1995). Dicho periodo de tiempo tras el cual es considerablemente más difícil adquirir una segunda lengua de forma nativa se denomina periodo crítico, o fase de tiempo maduracional durante el cual debe producirse el desarrollo de un determinado conocimiento o experiencia con el fin de alcanzar su nivel más álgido y efectivo.

Dicho enfoque fue particularmente defendido por Lenneberg (1967), en su obra "Fundamentos Biológicos del Lenguaje" quien estipuló que con el fin de adquirir una lengua de forma nativa o experta, los aprendices deberían ser expuestos a dicha lengua dentro de una "ventana" o periodo de tiempo neurológicamente determinado, siendo dicha adquisición posible únicamente si la exposición se produce con anterioridad al inicio de la pubertad (Lenneberg, 1967). En su teoría, Lenneberg alude a la adquisición de la lengua materna en entornos naturales, con un nivel de "input" suficientemente amplio, siendo su teoría más relacionada con la adquisición de primeras lenguas y dejando la cuestión abierta en cuanto a si este enfoque debería ser extrapolado también a segundas lenguas (Johnson y Newport, 1989). Sin embargo, la mayoría de los autores que se dedican al estudio de la adquisición de segundas lenguas han optado por usar esta teoría también para la adquisición de la L2, tanto en ámbitos naturales como instruccionales.

La Hipótesis del Periodo Crítico de Lenneberg (1967) no ha estado exenta de controversia. Incontables investigadores han intentado defender o rebatir dicha teoría con numerosos estudios basados en la adquisición de segundas lenguas y la posibilidad de adquirir un nivel nativo en relación a dicho periodo crítico. En realidad, lo que dicha teoría estipula no es la imposibilidad de adquirir



una lengua y de poseer una competencia comunicativa suficiente para desenvolverse en un entorno lingüístico meta (factores que Lenneberg asegura como posibles), sino que en su lugar defiende que los aprendices prepúberes tendrán mayor posibilidad a la larga de éxito lingüístico, siendo capaces de adquirir un conocimiento nativo experto (Andrew, 2012), mientras que aquellos aprendices que comienzan el estudio de las segundas lenguas después de la pubertad o en la etapa adulta tendrán progresiva -e indirectamente proporcional a la edad-, menos posibilidades de alcanzar un avanzado conocimiento de la lengua, siendo imposible que puedan llegar a ser pasados por hablantes nativos.

Como se ha comentado anteriormente, son numerosos los estudios a favor y en contra de esta teoría, con investigaciones tradicionales cuyos análisis concluyen la imposibilidad de una nativa adquisición de una L2 después de la adolescencia, especialmente en el terreno de la pronunciación y la gramática (Johnson y Newport, 1989 y Flege, Yeni y Liu, 1996) y con aquellos que negaban la existencia de dicha Hipótesis del Periodo Crítico y defienden la nativa adquisición de las lenguas en edades adultas (Birdsong, 1999, Singleton, 1995 y Bialystok, 1997). Sin embargo, son más numerosas las hipótesis extraídas de estudios que apuestan por la primera vertiente, concluyendo que en un periodo comprendido entre las edades de 6-7 años y 16-17, todo aprendiz pierde el equipamiento mental requerido por los principios abstractos del lenguaje humano, siendo el decline acusado para inducir implícitamente dichos principios abstractos de la lengua una consecuencia directa de la pérdida de plasticidad neurológica derivada de la maduración cerebral (Flege, Yeni y Liu, 1999). Por esta razón, el alumnado adulto de segundas lenguas no puede depender de los mecanismos innatos de adquisición implícita de lenguas, sino que por el contrario deben basarse en otros mecanismos alternativos de resolución de problemas (Dekeyser, 2000), debiendo utilizar en su lugar su capacidad cognitiva para la explícita adquisición de las lenguas, la cual han ido engrosando con experiencias vitales y conocimientos a lo largo de la vida. Dicho alumnado deberá utilizar lo que Krashen (1981) denominó como “conscious language learning” (aprendizaje consciente), basado en la corrección de errores, la repetición, y en definitiva, “monitorear” el sistema lingüístico que se aprende mediante el conocimiento formal que se va adquiriendo de las lenguas (“Hipótesis del monitor”) (Bailey et al., 1974).

Otros investigadores prefieren utilizar el término “periodo sensitivo” en lugar de aceptar la rotundidad expuesta por el periodo crítico. Mientras este último se utiliza frecuentemente para referirse a las situaciones en las que se produce un declive abrupto de la plasticidad imposibilitando la perfecta adquisición de la L2, el enfoque del periodo sensitivo apunta a un decline paulatino de la plasticidad que influye en las habilidades lingüísticas de adquisición experta, sin llegar a denegar esta posibilidad. Sin embargo, ambos términos se suelen utilizar indistintamente para referirse a la progresiva pérdida de habilidad de adquisición de una L2, y proponen la edad infantil o prepúber como el ideal -pero no único- periodo en el que una lengua extranjera puede ser adquirida con nivel experto o nativo (Baker, Trofimovich, Flege, Mack y Halter, 2008).

Los investigadores que apoyan la teoría de periodo sensitivo también defienden que, aunque el alumnado joven alcance mayores conocimientos lingüísticos –probablemente nativos- a largo plazo (“ultimate attainment”), el alumnado adulto siempre muestra mayores índices de conocimiento inicial (“initial rates of attainment”) (Stevens, 1999). Es decir, debido al desarrollo cognitivo y experimental que posee el adulto, los niveles de avance serán mayores en las primeras etapas de adquisición, ya que una mayor edad ayuda a la mejor comprensión de ciertas estructuras y contenidos gramaticales y morfológicos. Sin embargo, a partir de esta etapa inicial, si comparamos al alumnado adulto con el joven, este último irá mejorando progresivamente con los años hasta que llegue un punto en el que llegue a superar al alumnado adulto, el cual por lo general adolece de

fosilización del lenguaje y estancamiento en los conocimientos, siendo incapaz de perfeccionar ciertas destrezas como la pronunciación o la morfosintaxis.¹¹

Por consiguiente, como ya fundamentó Lenneberg y corroboraron autores como Johnson y Newport (1989), en edades tempranas el ser humano posee una mayor capacidad de aprendizaje para las lenguas, la cual debe ser ejercitada constantemente si se quiere evitar su decline o pérdida maduracional. Por esta razón se considera indispensable el contacto directo con lenguas desde edades tempranas, de una forma sistemática y constante con suficiente cantidad de “input” con el fin de poder alcanzar un nivel educacional en lenguas equitativo para todo el alumnado que evite los problemas como el que supone objeto de esta investigación.

Es interesante señalar, como ya corroboraron Julia VanSickle y Sarah Ferris (ambas autoras citadas por Singleton, 1995), como uno de los fallos cometidos por las investigaciones efectuadas recientemente sobre la existencia de periodos críticos o sensitivos para una lengua es que nos dan lugar a prestar demasiada atención a cuándo debe efectuarse el contacto y aprendizaje de la L2 en lugar de cómo este aprendizaje puede efectuarse de forma más efectiva por parte del docente. El fallo universal del alumnado adulto y del docente es creer que el reto y objetivo último de aprender una L2 es alcanzar el mismo nivel experto que se posee en la L1 (Birdsong, 2006), y esta es la concepción inicial y la creencia popular que debe cambiar radicalmente. Por otro lado, la comunidad educativa debe reforzar las estrategias y metodologías de adaptación en clase de inglés para así dar cabida a aquel alumnado que, si bien sea por motivos neurológicos o afectivos, no goza de las mismas oportunidades y habilidades de adquisición lingüística que otros aprendices.

2.4.1 Fortalezas y debilidades de la Hipótesis del Periodo Crítico

Existe una amplia dicotomía entre aquellos autores que defienden los argumentos estipulados en la Hipótesis del Periodo Crítico y aquellos que, aunque aceptan ciertos factores relacionados con la edad propicia para la adquisición de segundas lenguas, mantienen ciertas reservas en cuanto a su adquisición una vez transcurrido dicho periodo.

En general, la mayoría de los autores que abordan el estudio de dicha hipótesis confirman que la edad óptima para adquirir segundas lenguas es en la etapa prepúber, cuando la plasticidad cerebral aun permite al aprendiz adquirir la lengua de forma nativa. Todos ellos están de acuerdo en afirmar que cuanto más temprana es la primera edad de exposición, mayor será las probabilidades de adquirir la lengua de forma nativa, natural y subconsciente, como ya se defendía en la Hipótesis del Input de Stephen Krashen (1981). Sin embargo, diversos autores también encuentran discrepancias en dicha teoría, y muestran numerosos estudios realizados con adultos aprendices de segundas lenguas que consiguen alcanzar niveles lingüísticos muy altos o casi nativos (Birdsong, 1999; Moskovsky, 2001; Friederici, Steinhauer y Pfeifer, 2002; Bialystok y Wiley, 2003; Singleton, 2005; Hakuta, M. Long, 2003; Chiswick y Miller, 2008; Schouten, 2009; Du, 2010; Scott, Zhang, Wang, Vadlamudi y Brann, 2012 y Vanhove, 2013).

Dichos autores argumentan además que la Hipótesis del Periodo Crítico únicamente contempla factores fisiológicos relacionados con la plasticidad cerebral y su capacidad para adquirir nuevas lenguas de forma nativa. Sin embargo, opinan que en la adquisición de segundas lenguas se debe contemplar también otros factores igualmente importantes, tales como los sociológicos, psicológicos y los personales e individuales. Existen numerosos factores que determinan el éxito en



11

#8 QR Code. (IMAGE)



la adquisición de una lengua además de la edad de exposición, y dichos factores tienen un peso esencial que debe ser también considerado.

Uno de los factores que precisamente limitan la capacidad de aprendizaje de lenguas extranjeras por parte del alumnado adulto es la mayor capacidad cognitiva. Paradójicamente, el hecho de que la capacidad cognitiva de los adultos sea mayor que el de los infantes o adolescentes y que posean mayor conocimiento sobre el funcionamiento de la lengua los hace más conscientes sobre el proceso de aprendizaje, con lo que este es un factor que juega en contra del proceso de adquisición natural y nativo. Es paradójico observar cómo el hecho de ser superiores cognitivamente los incapacita para obtener mejores resultados de aprendizaje (Long, 2005).

Por todos estos argumentos en contra y a favor de la Hipótesis del Periodo Crítico, es razonable plantearse si la adquisición de segundas lenguas viene únicamente determinada por la menor o mayor edad o si es un equilibrio entre naturaleza y educación, o “nurture vs. nature” (Long, 2005; Chiswick y Miller, 2008; Schouten, 2009; Du, 2010; Scott, Zhang, Wang, Vadlamudi y Brann, 2012 y Vanhove, 2013). No hay duda que la menor edad del aprendiz y la exposición temprana a las segundas lenguas propicia su adquisición de manera más rápida, efectiva, natural, y en definitiva, nativa. Sin embargo, esta no es razón para condenar al aprendizaje de las mismas tras la pubertad. El alumnado adulto se enfrenta a numerosos factores que limitan su aprendizaje y que no se rescinden únicamente a la edad. Aunque es cierto que dificultan el proceso y en muchas ocasiones el alumnado termina frustrado y abandonando su estudio, existen numerosos casos en los que el aprendizaje es posible y suficiente para posibilitar la función comunicativa e incluso alcanzar altos niveles de conocimiento lingüístico.

En este sentido, la mayoría de los autores coinciden en afirmar que el nivel nativo o de producción y comprensión perfectas es prácticamente imposible en alumnado cuya primera exposición a la lengua tuvo lugar tras la adolescencia. No obstante, también argumentan que se debe rechazar la concepción y la presión social o académica injustamente impuesta que dictamina que el fin último de emprender el estudio de una lengua extranjera es la perfección lingüística o un nivel muy alto. La función comunicativa es, de forma redundante, la misma: comunicar. El hecho de que el alumnado adulto sea capaz de transmitir mensajes y comprender la información principal de una interacción es el fin último del aprendizaje de una lengua. La fluidez y la perfección gramatical o léxica vienen determinados con la práctica y el tiempo empleado con la misma, con lo que la presión afectiva del alumnado adulto es totalmente infundada.

Como cualquier teoría o hipótesis de relevancia, la Hipótesis del Periodo Crítico despierta al mismo nivel críticas negativas y positivas, y es posible apreciar fortalezas y debilidades derivadas de sus postulaciones. Lo que queda claro para todos los autores relacionados con el aprendizaje de segundas lenguas por parte de adultos es que la edad de exposición es un elemento fundamental para adquirir un nivel nativo, siempre teniendo en cuenta además otros factores afectivos y sociológicos que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.5 Aspectos afectivos en la adquisición de segundas lenguas en Andragogía

“It is what we are excited about that educates us.”

- Mike Rose-

Los factores afectivos están relacionados con los aspectos emocionales, motivacionales, actitudinales y cognitivos de los aprendientes de una lengua extranjera. Por lo general, el alumnado

joven y adulto suele presentar características diferentes en cuanto a estos aspectos ya que los objetivos y propósitos por los que se aprende una L2 suelen variar según la edad. En este sentido, encontraremos frecuentemente un alumnado joven menos motivado debido a su concepción del estudio como un hecho obligatorio que deben realizar, mientras que el alumnado adulto presentará unos niveles de motivación y compromiso hacia el aprendizaje más altos derivados de una mayor necesidad para el presente, lo que acentúa considerablemente la actitud positiva frente a la adquisición de las lenguas. El problema radica en la posible pérdida de dicha motivación y autoestima por motivos de incapacidad para seguir el ritmo de estudios o dificultades en algunas de las destrezas del idioma (Dörnyei, Csizer y Nemeth, 2006; Dörnyei y Ushioda, 2009; Hall, 2013; Karabenick, Richardson y Watt, 2014 y Lagabaster, 2014).

La motivación y la actitud frente al aprendizaje de las lenguas son por tanto factores imprescindibles que pueden incluso llegar a hacer sombra a los ya nombrados impedimentos neurológicos que entraña la edad del alumnado. Un buen aprendiz de lenguas no está determinado por la edad, sino por su capacidad para controlar sus emociones y actitud frente al aprendizaje (Oxford, 2003), además de su habilidad para evitar las presiones de aprender una lengua –cuanto más en entornos de edad heterogénea- y de disminuir los niveles de ansiedad en clase que merman la autoestima y son claros conducentes al fracaso académico y al consecuente abandono de los estudios.

Tradicionalmente existía una división entre tipos de motivación intrínseca y extrínseca utilizada en estudios de psicología para referirse a las razones que impulsaban a un individuo a comenzar el estudio en una determinada materia, las cuales provenían por motivos concretos y de interés personal (intrínseca) o por motivos ajenos al individuo (extrínseca). Sin embargo, más adelante se especializó esta división y se extendió al ámbito de aprendizaje de las lenguas, como ya analizaron R. C. Gardner y W. E. Lambert en los años setenta, y que diferencia dos tipos de motivación que posee el alumnado que aprende una lengua extranjera: la motivación integradora y la instrumental. Ambos tipos de actitud frente al aprendizaje de la L2 pueden ser aplicables al ámbito de la Andragogía de las lenguas, dependiendo de si el alumnado estudia idiomas con el objetivo de relacionarse con una determinada comunidad de habla e “integrarse en ella” (características ambas de una motivación integradora) impulsando al alumnado adulto a mostrar una actitud mucho más atenta y perceptiva en clase, participando más activamente y autocorrigiéndose (Gardner y Lambert, 1972), o si por el contrario dicho alumnado muestra una motivación y actitud frente al idioma cuyo origen es más de tipo práctico, con el objetivo de mejorar la cualificación profesional o ascender en el ámbito profesional (características de la motivación instrumental).

En el caso particular del alumnado de ciclos formativos medios y superiores se puede afirmar con rotundidad que la motivación que mayoritariamente se presenta es instrumental, ya que el alumnado necesita del conocimiento de esa L2 para mejorar en su carrera profesional o incluso retomarla. Por el contrario, también existe alumnado cuya intención es finalizar dichos estudios para salir al extranjero a buscar trabajo, con lo que también se atisbarían rasgos de motivación integradora en su actitud hacia las lenguas. Dicha motivación integradora también está relacionada con la identificación cultural de la lengua meta, la cual es necesaria poseer para poder lograr una competencia lingüística fluida y alcanzar el estado afectivo y actitudinal óptimo para adquirir una lengua de forma experta, (Lee y VanPatten, 2003; Foley, 2004; Boshier, 2006; Leberman y MacDonald, 2006; Eggenmeyer y Nuissl, 2010; English y Mayo, 2012 y Kirkwood, 2012). Lo que está claro es que será excesivamente complicado para el alumnado adulto adquirir una lengua meta si en clase no muestran ni una motivación instrumental ni integradora (Cook, 2008), un hecho del que son testigos numerosos docentes de centros de ciclos formativos en la actualidad educativa.

El filtro afectivo es una de las grandes máximas de Stephen D. Krashen (1981), mediante el cual afirma que los procesos de adquisición de segundas lenguas están directamente relacionados con

los sentimientos, la actitud, el estado anímico y las emociones del aprendiente. Cuando los niveles de ansiedad en el ámbito instructivo son tan altos que inhiben el proceso de aprendizaje, se dice que dicho filtro está activo y esto imposibilita la adquisición o la hace mucho más complicada. En cambio, si dicho filtro se encuentra “bajado” o inactivo, la actitud personal y la motivación del alumnado serán las óptimas para posibilitar dicho proceso de aprendizaje. En clase de inglés, en el entorno de ciclos formativos en el que nos centramos, las razones que pueden activar este filtro imposibilitando la correcta adquisición de los contenidos son varios, entre los que se destacan: comparaciones entre compañeros, competitividad en clase, impaciencia ante los contenidos que se aprenden, indiferencia ante el proceso de aprendizaje, escasa o mala relación profesor-alumno, carácter obstinado, baja autoestima, ansiedad, nerviosismo, excesiva timidez a hablar en otra lengua en público, etc.

Por todo esto, podríamos concretar que un estudiante de idiomas “óptimo” es aquel que actúa con el fin de *adquirir* la lengua, siendo capaz de obtener un “input” suficiente en la segunda lengua y teniendo un filtro afectivo bajo que le permita utilizar dicho “input” para la producción lingüística (Krashen, 1981). En este sentido, los factores actitudinales también revierten importancia y colaboran a mantener dicho filtro afectivo inactivo o bajo, como son la autoestima alta, que ayuda a mejorar la calidad de la producción oral en la L2, una personalidad abierta y amena, que influye en la claridad y continuidad en las interacciones comunicativas orales, la actitud positiva frente al docente, que ayuda a crear un buen ambiente en clase y por último una personalidad analítica, que frecuentemente ayuda a mejorar la capacidad cognitiva y descifrar aspectos gramaticales de las lenguas más fácilmente. En sentido opuesto, Krashen (1981) incluso se aventura a describir el típico aprendiente de lenguas negativo y abocado al fracaso, el cual mostraría una completa falta de interés en la lengua meta, baja autoestima y ansiedad, así como desidia y desinterés por la gramática. Dicho alumnado también puede influenciar negativamente al resto de individuos con problemas de aprendizaje que intentan superar la asignatura de inglés.

Por otra parte, numerosos autores han defendido que otro de los factores que influyen de forma más sobresaliente en una exitosa adquisición de las lenguas es una mayor habilidad analítica verbal. De hecho, se ha llegado a afirmar que solo aquellos estudiantes adultos cuyo nivel analítico-verbal sea superior podrán alcanzar un nivel de competencia comunicativa nativo (Dekeyser, 2000; Barkley y Cross, 2005; Connolly, 2008 y Merriam 2011), lo cual señala que existen más factores que influyen en el aprendizaje de las lenguas a nivel adulto que no necesariamente son de origen neurológico. Esto sugiere que la Hipótesis del Periodo Crítico por sí sola no puede justificar las deficiencias de aprendizaje que encontramos hoy en día en la población adulta española. Ahora bien, si los factores afectivos o verbales del aprendiente serán capaces de hacer sombra y suplantar a las tradicionales teorías que defendían la existencia e influencia del periodo crítico es cuestión de debate educacional y no se ha llegado aún a una respuesta unánime al respecto.

Por último, otro de los factores que inciden de forma más clara en el mantenimiento de un alto nivel de motivación y una actitud personal positiva en clase de inglés son las estrategias y mecanismos de enseñanza y aprendizaje que el docente escoge para guiar y asistir al alumnado adulto en clase de idiomas. Con el fin de facilitar el aprendizaje y la inclusión de este grupo de adultos mayores en cursos de segundas lenguas es necesaria una modificación o adaptación de los programas de estudio que salven los problemas encontrados por grupos de edad heterogénea. Por ejemplo, el docente deberá proveer al alumnado de ciertas herramientas de aprendizaje que les ayuden a mejorar en su proceso de internalización, almacenamiento y uso de la L2 (Oxford, 2003), como pueden ser proveer al alumnado de textos adaptados a sus intereses particulares, facilitar materiales extra que les ayuden a repasar y mejorar en casa aquellos contenidos que requieran refuerzo, realizar dinámicas que fomenten el aprendizaje colaborativo con alumnado de diferentes características y niveles trabajando por el mismo objetivo, practicar con tareas y actividades que

tengan una proyección real y práctica clara para el alumnado para su posible realización futura en la vida laboral, implantar el uso de nuevas tecnologías tales como redes sociales e Internet en clase de idiomas, centrarse en el estudio de las lenguas de forma especializada en la materia que se está estudiando en el ciclo formativo en cuestión, etc.

En particular, una de las estrategias de enseñanza-aprendizaje más útiles para la exitosa adquisición de lenguas del alumnado adulto es el uso de nuevas tecnologías y ordenadores en clase de inglés. Numerosos estudios afirman que su utilización continuada aporta más confianza al adulto y le ayuda a superar las barreras de adquisición del lenguaje, reduciendo el escalón generacional con el resto de estudiantes más jóvenes (Dömyei, Csizer y Nemeth, 2006; Coryell y Chlup, 2007; Dörnyei y Ushioda, 2009; Hall y Goetz, 2013 y Lasagabaster, Doiz y Sierra, 2014). De esta forma, el estudiante adulto no solo mejora competencias lingüísticas, sino que además desarrolla competencias tecnológicas que también les son útiles en la vida profesional. Aunque pueda parecer lógico que el estudiante adulto posea un menor conocimiento de informática al no haber nacido aun en la era tecnológica en la que se criaron la mayoría del alumnado más joven, este hecho propicia un aprendizaje más colaborativo entre el alumnado y ayuda a salvar el escalón generacional. De acuerdo con los estudios realizados por Coryell y Chlup (2007), las actividades colaborativas proveen de oportunidades al alumnado que activamente construye y comparte conocimiento con el resto de sus compañeros, afianzando de esta forma las relaciones en clase y fortaleciendo la motivación. De la misma forma, se podría extrapolar dicho aprendizaje colaborativo y el “peer work” en informática y ordenadores al ámbito del inglés, donde también tendrían un impacto muy positivo en el aprendizaje de segundas lenguas en clases de edad heterogénea. Por consecuencia, la heterogeneidad en el factor edad no debe considerarse como un factor estrictamente negativo y problemático, sino que tratado con estrategias de enseñanza y dinámicas adecuadas, el alumnado más mayor podría beneficiarse del alumnado más joven y obtener su ayuda en ciertos ámbitos, mientras que este último puede también enriquecerse de la experiencia en determinados aspectos adquirida ya por el adulto y beneficiarse del trabajo conjunto (Foley, 2004; Boshier, 2006; Leberman, MacDonald and Doyle, 2008; Eggenmeyer and Nussl, 2010; Kirkwood, 2012 y English and Mayo, 2012).

En definitiva, todos estos factores afectivos influyen junto con los aspectos neurológicos del individuo en el éxito o fracaso académico a la hora de emprender o reemprender el estudio de una lengua extranjera en niveles de ciclos formativos. De esta forma, se deben considerar ambas vertientes a la hora de investigar sobre las dificultades con las que se encuentra este tipo de alumnado que vuelve a los estudios tras varios años, sin olvidar el carácter imprescindible que poseen las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se utilizan y el papel del docente frente al alumnado.¹²

2.5.1 Hipótesis del filtro afectivo

Generalmente, los aprendices de segundas lenguas encuentran limitaciones de todo tipo: cognitivas, fisiológicas, sociológicas, afectivas, personales, espacio-temporales, etc. El aprendizaje de una lengua supone un vaivén constante de superaciones y derrotes; puntos álgidos y bajos; motivación y frustración. La metodología utilizada para enseñar las lenguas es además fundamental, y quizá una de las razones principales por las que la enseñanza de segundas lenguas funciona mejor con infantes, niños y adolescentes que con adultos. Cuanto menor es la edad del alumnado, los docentes tienden a impartir las materias de forma más dinámica, amena y jovial, en relación a las aspiraciones y motivaciones del alumnado. De esta forma, liberándose de la presión cognitiva o



¹² #9 QR Code: Main difficulties experienced when learning a new language (Eurotalk, 2014) (CHART)

lingüística, el alumnado está libre de presiones y se toma la lengua como un juego, como otra forma distinta e interesante de expresar lo que quieren decir en su lengua nativa. Sin embargo, conforme el alumnado va cumpliendo años y la exposición a las lenguas se realiza de forma más tardía, la consciencia sobre el aprendizaje, la función comunicativa y la funcionalidad de las lenguas aumenta, con lo que también aumenta la presión por aprender y el carácter natural y subconsciente del aprendizaje se va perdiendo progresivamente (Trillo, 2002; Kupferberg, 2005; Fidler, 2006; Han y Odlin, 2006; Long, 2008 y Dörnyei, 2009).

El alumnado adulto se focaliza más en la calidad del “output”, que Swain (2005) definía como el intento del aprendiente de rellenar los huecos de conocimiento existentes en su discurso con material corregido y de calidad. La naturalidad del aprendizaje se pierde debido al surgimiento de diferentes tipos de motivación, ya sea integradora o instrumental, intrínseca o extrínseca. En el caso del alumnado de ciclos formativos, dicha motivación supone un arma de doble filo: por un lado les impulsa a retomar sus estudios o emprender el aprendizaje de segundas lenguas con fines laborales o económicos, pero por otro les abruma por motivos motivacionales, emocionales y personales que entran a formar parte del filtro afectivo, enmarcado dentro de la Hipótesis del Input que desarrollaría Stephen Krashen (1981).

La Hipótesis del Filtro Afectivo ha sido indudablemente la más comentada por lingüistas y psicólogos investigadores y la que ha dado lugar a más estudios secundarios. Se trata de una teoría exenta de polémica o crítica, ya que generalmente todos los autores coinciden en corroborar la existencia de dicho filtro afectivo en la adquisición de segundas lenguas, el cual cobra especial relevancia en etapas más adultas. Por definición, el filtro afectivo se trata de una barrera imaginaria o metafórica que representa los impedimentos, limitaciones o dificultades que supone el aprendizaje de segundas lenguas por motivos ajenos a la naturaleza del aprendiente y directamente relacionados con su entorno más inmediato (Keblawi, 2006; Du, 2009; Gardner, 2007; Macintyre, Noels, y Moore, 2010; Ushioda, 2010; Junxia, 2012; Ni, 2012; Moskovsky, Alrabai, Paolini, y Ratcheva, 2013; Lin, Chao, y Huang, 2015; Lou, 2015 y Zhang, 2015).

Según Stephen Krashen (1981) y la mayoría de los autores estudiados en esta investigación, cuando el filtro afectivo se encuentra inactivo, esto significa que el aprendiz se encuentra libre de presiones provenientes de su entorno y que puede sobrellevar el proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua sin dificultades. En cambio, cuando las presiones del entorno se elevan por diversos factores, el filtro se activa, con lo que impide que el aprendiz se beneficie del input de calidad y se concentre en su aprendizaje. Según diversos autores centrados en el estudio del filtro afectivo, existen varios factores del entorno que influyen la subida de dicha barrera y por ende dificultan el aprendizaje de la lengua (Gardner, 2005; Brown y Gardner, 2006; Lioulienè y Metiünienè, 2006; Baker, 2009; Bernaus, Wilson y Gardner, 2009; Engin, 2009; Dörnyei, 2009; Kaboody, 2013; Komiyama, 2013; Özgür y Griffiths, 2013 y Carrió-Pastor y Mestre, 2014), los cuales se exponen a continuación. Es importante señalar que la ocurrencia de dichos factores aumenta cuanto mayor es la edad de primera exposición a la lengua, y por ende, cuanto mayor es la edad del alumnado:

- Inseguridad: La gran mayoría del alumnado adulto presenta problemas por falta de seguridad en sí mismo. Se esconden en la falsa teoría de que el ser alumnado de más edad los imposibilita directamente para aprender lenguas extranjeras, con lo que prefieren mantenerse en un segundo plano por miedo a errar (Gardner, 2007; Macintyre, Noels, y Moore, 2010). Niegan que el error les conduzca al aprendizaje ya que presentan demasiado miedo a que se aprecie públicamente la superioridad de otros alumnos más jóvenes. Es necesario además tener en cuenta que en una era globalizadora, digitalizadora e individualizada en la que nos encontramos, el adulto a veces se siente alejado de las nuevas tendencias y conocimientos, con lo que la inseguridad se acrecienta.

- Autoestima: Estrechamente ligado al factor anterior, la baja autoestima viene determinada por la inseguridad que siente el alumnado adulto. Al notar su bajo nivel con respecto al resto de miembros de la clase, comienza por sentir inseguridad, la cual adquiere un carácter más permanente transformándose en baja autoestima con respecto a sus conocimientos, capacidades y competencias. EL adulto generalmente necesita más tiempo, repeticiones, prácticas, explicaciones detalladas y objetivos concretos que le aporten seguridad en lo que hace y no mermen su autoestima (Baker, 2009; Bernaus, Wilson y Gardner, 2009; Engin, 2009).
- Desinterés y desidia: Cuando llega el punto en el que el alumnado adulto tiene la sensación de que todo el esfuerzo que realiza no encuentra una proyección real y práctica, y que su ritmo de aprendizaje es inferior al resto se produce un inevitable rechazo a los contenidos de la materia en cuestión (Kaboody, 2013; Komiyama, 2013; Özgür y Griffiths, 2013). Si bien de por sí el alumnado español no ha estado tradicionalmente inclinado a la enseñanza-aprendizaje de lenguas y teniendo en cuenta que el país proviene de un contexto de opacidad internacional, el interés inicial del alumnado adulto por la lengua extranjera no suele ser muy profundo. A diferencia del alumnado más joven, el cual está inmerso y rodeado de elementos extranjeros (desde *Netflix*, pasando por videojuegos, *MTV*, *reality shows*, *bloggers*, *Youtubers*, etc.), el adulto proviene de un contexto educativo menos dado a dicha internacionalización, con lo que el desinterés puede llegar a suponer una gran limitación al aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Limitaciones temporales: Sin ser de por sí un elemento afectivo, la falta de tiempo tiene efectos directos sobre los elementos citados anteriormente. La presión y la ansiedad por la situación laboral, las cargas familiares, los problemas económicos y la falta de tiempo para practicar suponen factores decisivos a la hora de acentuar dicha sensación de aislamiento en clase y de mermar la autoestima del alumnado adulto.
- Ansiedad en clase: Son muchos los autores que han tratado este factor en sus estudios (Gardner, 2005; Brown y Gardner, 2006; Liuolienè y Metiūnienè, 2006; Baker, 2009; Bernaus, Wilson y Gardner, 2009; Engin, 2009; Dörnyei y Ushioda, 2009; Kaboody, 2013; Komiyama, 2013; Özgür y Griffiths, 2013 y Carrió-Pastor y Mestre, 2014). Dichos autores argumentan que la ansiedad en clase es provocada fundamentalmente por la creencia de que el ritmo de aprendizaje es inferior al resto de compañeros. El desnivel en clases de edad heterogénea lleva a inevitables comparaciones y a su consiguiente presión ante el aprendizaje. Dicha ansiedad bloquea por completo la capacidad del alumnado de adquirir nuevos conocimientos, les lleva a estancamiento y a la inevitable frustración.
- Orgullo u obstinación: Una de las características observadas en el alumnado adulto es la frecuente incapacidad de aceptar los fallos o errores en público, ya que los mismos pueden herir su orgullo y autoestima. Ello limita las posteriores participaciones del sujeto en cuestión y el docente debe actuar con tacto y delicadeza a la hora de corregir y aportar retroalimentación, tanto en público como en privado. En determinadas ocasiones, el adulto tiende a adoptar una posición que es difícil cambiar, ya que se trata de un profesional con experiencia cuyas ideas u opiniones son frecuentemente complicadas de rebatir o modificar (Lin, Chao y Huang, 2015; Lou, 2015 y Zhang, 2015).
- Miedo al ridículo: Uno de los factores más importantes a la hora de influenciar el filtro afectivo es la animadversión por parte del alumnado adulto a utilizar la lengua de forma

incorrecta, y que ello cree comentarios jocosos, críticos o compasivos (Bernal-Castañeda, 2017). Dichas situaciones limitan las intervenciones del alumnado adulto y aumentan la ansiedad en clase, bajando los niveles de autoestima.

En definitiva, Stephen Krashen (1985) propone ciertos consejos para evitar que dichos factores bloqueen emocionalmente al alumnado de más edad y ello impida adquirir la lengua. En primer lugar, es necesario permitir al alumnado tener un “periodo de silencio” o “silence period”, en el cual en las primeras etapas del aprendizaje el adulto actúa como mero observador, realizando intervenciones puntuales sin demasiada exposición pública. En este sentido, es necesario dejar al adulto su tiempo y espacio y que sea el individuo en cuestión quien decida cómo, cuándo y por qué empezar a intervenir en público en la lengua extranjera. En segundo lugar, dicho autor recomienda evitar las correcciones tempranas con el fin de fomentar la autoestima del aprendiz y desarrollar fluidez y confianza en la lengua. Si desde el principio del aprendizaje de la lengua se comienza un incesante aluvión de correcciones y retroalimentación, esto aumentará la ansiedad del sujeto y puede desembocar en frustración y abandono.

En definitiva, el filtro afectivo es más que una hipótesis aplicable a una realidad; se trata de un compendio de factores que describen la realidad en la que se encuentra el alumnado adulto frente al aprendizaje de lenguas y las limitaciones y dificultades reales con las que tiene que lidiar. El tratamiento de errores, de gran peso en su formación lingüística, ocupará la atención del siguiente punto.

2.5.2 Tipologías motivacionales

Tradicionalmente, el concepto o idea de motivación ha resultado ser un tema de gran relevancia en los terrenos de la psicología y la sociología. Dicho concepto se refiere al conjunto de impulsos o intenciones que llevan a un individuo a realizar una acción para su beneficio o desarrollo personal. Dicha idea se ha extrapolado con frecuencia al contexto académico con diversos matices. En el caso del aprendizaje de las lenguas, son numerosos los autores que han tratado la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, destacando los estudios de Gardner y Lambert durante los años 70 del siglo pasado, en los cuales exponían una categorización o tipología motivacional dependiendo de las intenciones futuras del aprendiz.

Dichos autores defendían la existencia de la motivación integradora y la instrumental (Gardner, 2001; Masgoret y Gardner, 2003 y Gardner, 2007).¹³ La primera se refiere a un proceso de asimilación lingüística y cultural dentro de la lengua meta, es decir, el individuo que comienza una vida en otra cultura distinta debe comenzar un proceso de integración y aprende la lengua a corto plazo con el objetivo de sentirse incluido en dicha cultura y lengua metas. En cambio, la motivación instrumental se da generalmente en el país de origen del individuo, el cual desea aprender una lengua a medio-largo plazo con el fin de mejorar sus condiciones laborales, económicas o personales del momento. Dicha motivación tiene lugar en contextos de aprendizaje de carácter académico y limitado, con un número determinado de sesiones teóricas y prácticas que llevarán al individuo a un manejo irremediamente lento o limitado de la lengua, mientras que aquellos individuos que presentan motivación integradora se encuentran sumergidos en la cultura y lengua metas de forma continua, viéndose obligados a usar la lengua de manera constante para poder manejar su vida de forma cotidiana. Por ello, dichas motivaciones presentan diferentes grados de presión frente al





aprendizaje (Gömleksiz, 2001; Gardner, 2001; Dörnyei, 2001; Masgoret y Gardner, 2003; Carreira, 2005; Ushida, 2005; Liuolienė y Metiūnienė, 2006; Nida, 2006; Gardner, 2007; Kormos y Csizér, 2008; Matsumoto, 2009 y Gass y Selinker, 2010).

El aprendizaje significativo de las lenguas depende de unos parámetros bien delimitados de actitud, aptitud, edad y estilo cognitivo (Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose y Boivin, 2010; Hernández, 2010; MacIntyre, 2010; Campbell y Storch, 2011; Kormos, Kiddle y Csizér, 2011; Hsu, 2012; Reiss, 2012; Yu y Shen, 2012; Jain y Sidhu, 2013; Nicholson, 2013; Semaan y Yamazaki, 2015, Zareian y Jodaei, 2015 y Lou, 2017). El aprendiz debe presentar algún tipo de interés por la lengua, siendo dicha actitud uno de los parámetros más relevantes a la hora de una correcta adquisición de las lenguas. Si los niveles de motivación del alumnado no son suficientes, el filtro afectivo (Krashen, 1981) se mantendrá cerrado y el aprendizaje llevará a frustración, ansiedad y merma de autoestima, con un consecuente posible abandono. Por esta razón, la motivación del alumnado, ya sea instrumental o integradora, deben estar fuertemente delimitadas desde el inicio de la exposición lingüística. No es conveniente que el alumnado comience el aprendizaje de una segunda lengua sin estar completamente convencido, con una actitud derrotista o desconfiando de sus capacidades lingüísticas o cognitivas. Y desafortunadamente ésta es la actitud general que presenta el alumnado adulto que vuelve a los estudios de ciclos formativos y deben superar la asignatura de inglés.

Como se ha mencionado anteriormente, el factor edad es determinante para delimitar los niveles de motivación del alumnado; y aún en mayor medida si el grupo de estudio presenta heterogeneidad generacional. El alumnado adulto por lo general estudia la lengua extranjera por motivación instrumental de carácter meramente profesional: es decir, deben estudiar la lengua con el fin de prosperar laboralmente o simplemente encontrar trabajo en un contexto en el que el desempleo y la competencia laboral son extremadamente elevados. En dicha tesitura, el adulto por lo general emprende el estudio de la lengua a sabiendas de que será beneficioso para su futuro y, por ende, presentando dicha motivación instrumental. Sin embargo, dicha motivación se ve frecuente y prontamente mermada por las comparaciones de nivel lingüístico con el resto de compañeros/as más jóvenes, la consecuente merma de autoestima y la creciente ansiedad en clase de inglés.

Por otro lado, el alumnado adulto raramente presenta una motivación personal hacia el aprendizaje de las lenguas extranjeras. A diferencia del alumnado más joven, el alumnado adulto no comparte aficiones en las que se utilice la lengua inglesa de forma regular, a saber: videojuegos, series o películas en versión original, redes sociales, blogs, plataformas de vídeos, etc. Por ello, el contacto con la lengua y su práctica es más limitada, y con ello, el interés hacía la lengua (Gömleksiz, 2001; Campbell y Storch, 2011 y Semaan y Yamazaki, 2015).

Existen varios autores que destacan otro tipo de tipología motivacional, ya que distinguen entre motivación extrínseca e intrínseca (Masgoret y Gardner, 2003; Liuolienė y Metiūnienė, 2006; Nida, 2006; Gardner, 2007; Matsumoto, 2009; Gass y Selinker, 2010; Jain y Sidhu, 2013; Nicholson, 2013; Semaan y Yamazaki, 2015 y Zareian y Jodaei, 2015). La motivación intrínseca se mueve por el interés o atracción que el individuo posee ante una determinada materia en cuestión, mientras que la extrínseca viene determinada por factores externos. En este sentido, el alumnado adulto de la presente investigación presentaría motivación extrínseca pero carecería de motivación intrínseca. De esta forma, la mayoría de los autores que estudian el aprendizaje de segundas lenguas identifican cuatro tipos principales de motivación, los cuales se complementan o a veces se solapan: integradora, instrumental, intrínseca y extrínseca. Generalmente, aquel alumnado que presenta motivación integradora presentará mayores niveles de motivación extrínseca, mientras que el individuo que presenta una motivación instrumental suele presentar mayor o menor nivel de

motivación intrínseca o extrínseca dependiendo del factor edad (Campbell y Storch, 2011; Kormos, Kiddle, y Csizér, 2011; Hsu, 2012; Reiss, 2012; Yu y Shen, 2012 y Jain y Sidhu, 2013).

2.5.3 El tratamiento del error

El análisis del error y su tratamiento son factores esenciales a tener en cuenta en el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que la forma en la que se abordan los fallos y el tipo de retroalimentación aportada, así como la forma en que se hace son determinantes para evitar la fosilización lingüística y continuar aprendiendo. Durante la época infante, en la que los individuos aprenden la primera lengua o lengua materna, éstos realizan constantemente aproximaciones a la correcta utilización de la L1 utilizando la creatividad lingüística y la imitación, beneficiándose de un filtro afectivo inexistente debido a que a dicha edad el individuo aún carece de sentido del ridículo de temor a cometer fallos. Se puede afirmar que cuando más joven es el aprendiz, existe una mayor aceptación y beneficio del error; asimilan las correcciones y lo traspasan a su sistema lingüístico, evitando de esta forma la fosilización y utilizando la retroalimentación positiva o negativa y la imitación como fuentes principales de conocimiento a través de las cuales “crean” su propia lengua.

Sin embargo, en el caso del aprendizaje de segundas lenguas, la adquisición se produce de forma diferente. El adulto es consciente de la existencia de un sistema lingüístico estructurado y de la forma en la que se construyen las lenguas, con lo que su inclinación a la corrección gramatical y léxica es mayor. Se esfuerza por seguir las normas que rigen las lenguas y generalmente no deja paso a la creatividad, con lo que normalmente su filtro afectivo impide la correcta adquisición natural de la lengua meta. El conocimiento lingüístico de cómo funciona la lengua materna y, en definitiva, la mayor capacidad cognitiva, juegan paradójicamente en contra de una adquisición lingüística más eficaz y rápida, ya que el aprendiz en todo momento hace uso de su monitor (Krashen, 1985) y se autocorrije excesivamente haciendo gala de su mayor exigencia personal.

Por estos motivos, el análisis del error y su tratamiento ha sido tradicionalmente un importante objeto de estudio para numerosos investigadores que estudian la adquisición de segundas lenguas y sus caracterizaciones con relación a la variabilidad de la edad (Christensen, 2004; Dodigovic, 2005; Erdoğan, 2005; Woodrow, 2006; Loewen, 2007; Liu, 2008; Loewen, Li, Fei, Thompson, Nakatsukasa, Ahn y Chen, 2009; Plonsky, 2011; Heydari y Bagheri, 2012; Khansir, 2012; Polio, 2012; Van-Beuningen, De-Jong, y Kuiken, 2012; McMartin-Miller, 2014; Ellis y Shintani, 2014 y Jabeen y Kazemian, y Mustafai, 2015). El punto principal defendido por dichos autores es que la metodología utilizando con respecto al tratamiento del error es un elemento determinante en relación al aprendizaje de lenguas por parte de adultos. La forma en la que el docente corrige a su alumnado y la forma en la que este último identifica, reconoce y utiliza dicha corrección serán fundamentales a la hora de avanzar en el aprendizaje de una lengua.¹⁴

A través de la teoría del Análisis del Error, dichos autores defienden que tanto la comunidad educativa como el alumnado deben comprender, aceptar y familiarizarse con el hecho de que “el aprendiz no puede aprender lenguas sin antes cometer errores de forma sistemática” (Krashen, 1985). El error es un componente fundamental de dicho proceso de aprendizaje y el alumnado se debe beneficiar del conocimiento que aportan. Los aprendices no deben considerar el error como un paso atrás o un fracaso, sino que deben tomarlo como una oportunidad para mejorar su competencia lingüística. Los errores lingüísticos son considerados como la herramienta de la que dispone el aprendiz para probar hipótesis sobre la naturaleza del lenguaje que se encuentran aprendiendo



¹⁴ #11 QR Code. (IMAGE)



(Christensen, 2004; Loewen, 2007; Heydari y Bagheri, 2012; Van Beuningen, De Jong, y Kuiken, 2012 y McMartin-Miller, 2014) y son indicadores esenciales de la fase de interlengua en la que se encuentran en un momento determinado. A través del análisis de dichos errores, el profesorado realiza aproximaciones a su grado de interlengua o desarrollo lingüístico y pueden actuar con mayor o menor precisión sobre los componentes a incidir o reforzar.

La metodología utilizada a la hora de corregir errores en el alumnado es esencial porque las estrategias empleadas para tal fin pueden llevar a motivar al alumnado más en la materia o a frustrarlo completamente. Existe una línea psicológica o imaginaria que no se debe traspasar a la hora de corregir al alumnado o aportar retroalimentación, y esto es algo que el profesorado debe contemplar con detenimiento.

En primer lugar, es necesario mencionar que los niveles de retroalimentación deben ser tanto positivos como negativos, de forma equilibrada. Una retroalimentación constantemente negativa desanimará al alumnado y terminará por mermar su autoestima, mientras que una sobreaportación positiva puede dar lugar a la creación de falsas impresiones o expectativas con respecto al aprendizaje de la lengua. Por ello, se debe buscar un equilibrio entre las aportaciones que el docente realiza y que servirán para que el alumnado se adhiera a una guía para continuar su aprendizaje.

En segundo lugar, el docente debe ser precavido en cuando a la forma en que aporta retroalimentación negativa. Debe buscarse la sutileza en la corrección, ser discreto y evitar el categórico y rotundo “¡No!” que tanto afecta y ridiculiza al alumnado adulto. A continuación se exponen ciertas estrategias que se pueden tener en mente a la hora de realizar correcciones negativas (Christensen, 2004; Dodigovic, 2005; Heydari y Bagheri, 2012; Khansir, 2012; Polio, 2012; Van Beuningen, De Jong y Kuiken, 2012; McMartin-Miller, 2014 y Ellis y Shintani, 2014):

Dentro de la destrezas orales de producción, se pueden destacar las siguientes estrategias de tratamiento del error:

- Evitar gestos de sorpresa, indignación o desaprobación al identificar el error.
- Evitar tonos elevados, gritos.
- No utilizar en ningún momento un tono de burla o jocosos. Tratar siempre el error de forma distendida, aunque seria.
- Esperar en todo momento a que el aprendiz haya realizado la intervención antes de corregir.
- Intentar no incidir en el error concreto, sino rephrasear su discurso de forma correcta con el fin de que el propio aprendiz se dé cuenta de su error y los reformule correctamente.
- Hacer partícipes al resto del alumnado con el fin de que el aprendiz se ayude de la ayuda de compañeros (“peer correction”). Nota: evitar dicha medida en grupos en los que la competencia entre alumnos/as dificulta la coexistencia.

Dentro de la destreza escrita de producción, se pueden destacar las siguientes estrategias de tratamiento del error:

- Evitar el uso de mensajes desmotivadores como parte de la retroalimentación escrita.
- Dividir las correcciones en categorías lingüísticas, aportando una evaluación individual a cada una de ellas con el objetivo concretar los puntos fuertes y débiles del alumnado. Ejemplo: estructura, expresión, gramática y léxico.

- Incidir en la estructura del discurso: introducción, cuerpo y desenlace.
- Aportar ejemplos de correcciones o modelos alternativos con el fin de que el alumnado identifique sus errores de forma más precisa.¹⁵

Según diversos autores dedicados al estudio de la teoría del Análisis de Errores (Woodrow, 2006; Loewen, 2007; Liu, 2008; Loewen et al., 2009; Plonsky, 2011; Polio, 2012; Van Beuningen, De Jong y Kuiken, 2012 y McMartin-Miller, 2014), existe una proyección linear en la explicación, descripción y subsanación de errores que normalmente siempre sigue idénticos patrones de aparición: identificación de errores, descripción, explicación, evaluación y prevención o corrección. El alumnado y el profesorado deberán seguir dicha secuenciación con el fin de valorar sus niveles de interlengua y el aprendizaje y mejora de competencias lingüísticas.

2.5.4 Frustración en el aprendizaje de la L2

Son numerosos los factores que pueden incidir directamente en el incremento de la frustración entre el alumnado que aprende lenguas extranjeras en contextos de edad diversa. Normalmente, el alumnado adulto que se reincorpora a los estudios muestra mayores niveles de desmotivación, ansiedad en el aula y merma de autoestima. Como consecuencia de este hecho, los niveles de abandono académico del alumnado adulto de ciclos formativos han mostrado una tendencia al alza directamente proporcional a la pérdida de dicha motivación (Osterhout, Poliakov, Inoue, McLaughlin, Valentine, Pitkanen y Hirschensohn, 2008; Pichette, 2009 y Vanderplank, 2012). La frustración en el aula de inglés es, por tanto, uno de los motivos principales por los que el alumnado abandona los estudios. Como se comprobará en el presente estudio, la falta de adecuación a las metodologías innovadoras actuales supone una gran limitación para el adulto, que ya de por sí presenta un menor nivel lingüístico que su compañero adolescente o joven a causa de su formación en un sistema educativo más tradicional y dedicado a los componentes lingüísticos meramente teóricos.

Existen numerosos autores que han incidido en el tema de la motivación y su posible pérdida en el contexto de aprendizaje de segundas lenguas (Nida, 2006; Gardner, 2007; Kormos y Csizér, 2008; Gass y Selinker, 2010; Hernández, 2010; Campbell y Storch, 2011; Kormos, Kiddle, y Csizér, 2011; Hsu, 2012; Reiss, 2012; Yu y Shen, 2012; Jain y Sidhu, 2013; Nicholson, 2013; Semaan y Yamazaki, 2015 y Zareian y Jodaei, 2015). La gran mayoría coinciden en identificar los principales factores que llevan a la desmotivación o frustración del alumnado adulto en clase de lenguas extranjeras:

- Excesiva competencia entre compañeros/as de clase y comparaciones innecesarias.
- Excesiva exigencia personal y académica.
- Miedo al ridículo al participar oralmente en las actividades de clase frente al resto de alumnado.
- Baja autoestima frente a las competencias iniciales que presentan en la asignatura de inglés.
- Poca confianza en sí mismos ante la posibilidad de aprender y utilizar activamente una lengua extranjera.
- Falta de tiempo suficiente para poder practicar la lengua extranjera el tiempo necesario para mejorar el input cualitativa y cuantitativamente.





- Falta de adaptación frente a las metodologías de enseñanza de idiomas innovadoras actuales.
- Desconfianza ante la impartición de la clase en la lengua meta y utilizando medios audiovisuales que potencien la oralidad y la práctica real de la misma.
- Excesiva dependencia del profesorado y necesidad de una retroalimentación constante.
- Excesivo uso del monitor, lo que mantiene el filtro afectivo elevado.
- Malinterpretación de correcciones de errores.
- Poca predisposición voluntaria al input de la lengua (por ejemplo: ocio y tiempo libre).
- Diferenciaciones en el ritmo de aprendizaje con respecto a la variable edad.

Por otra parte, es importante destacar que dicha frustración puede aparecer también entre el alumnado joven, el cual puede verse afectado de igual manera debido entre otros factores a la heterogeneidad de edad en el grupo. Se destacan los siguientes motivos que inducen a la frustración del alumnado adolescente o joven:

- Incapacidad de avanzar al ritmo deseado.
- Sensación de aburrimiento en clase debido al ritmo más ralentizado y a la revisión de contenidos ya aprendidos anteriormente en varias ocasiones durante su etapa educativa.
- Rechazo a contenidos gramaticales y de “Use of English¹⁶”.
- Motivación instrumental poco determinada.
- Presiones familiares.
- Falta de disciplina.
- Indiferencia ante la vida académica.

La pérdida de motivación es uno de los problemas principales del alumnado adulto y del profesorado que les enseña. Al comienzo de su reincorporación en la etapa académica, el adulto acude a clase desconfiado, incómodo e incluso asustado. Posee una mínima motivación instrumental que es crucial mantener y aumentar. Por este motivo, las primeras semanas de adecuación en clase son cruciales y el profesorado debe intentar en todo momento propiciar dicha adaptación con metodologías suaves que abarquen los intereses de la totalidad del alumnado y debe procurar hacer a todos partícipes de los contenidos de la asignatura y del grupo en cuestión, fomentando la inclusión. Si el adulto supera dicho periodo de “prueba”, resultará más extraño que a largo plazo pueda terminar frustrándose y abandonando los estudios. Es deber del profesorado fomentar la inclusión del alumnado en su totalidad y evitar en la medida de lo posible los casos de pérdida de motivación y frustración que desafortunadamente son protagonistas en el día a día de los ciclos formativos medios y superiores de la Comunidad Autónoma de Andalucía (Comisión Europea, 2015).

2.6 Enseñanza de inglés por destrezas en Andragogía

"Teaching is more than imparting knowledge, it is inspiring change. Learning is more than absorbing facts, it is acquiring understanding."

-William Arthur Ward-

Las diferentes destrezas en las que se divide la enseñanza de una segunda lengua presentan diferente dificultad para el alumnado en general. Normalmente se considera que bajo las mismas

¹⁶ Uso del inglés: Destreza de la lengua que abarca contenidos gramaticales y léxicos en forma de actividades de comprensión y producción escrita (rellenar huecos, rephrasear, etc).

condiciones de “input” y capacidades, el alumnado adulto es superior y progresa más positivamente que el alumnado joven (Krashen, 1981). A raíz de esta superioridad, a lo largo de los años y bajo una constante exposición – natural o instruccional- a la lengua meta, el alumnado joven terminará superando la calidad lingüística de su homólogo adulto, mientras que el éxito inicial de este último se verá frecuentemente estancado y fosilizado y no existirán posibilidades de adquirir un nivel experto o nativo.

Este desnivel existente al comparar el proceso de aprendizaje de las lenguas en alumnado joven y adulto es debido a la diferente especialización de las destrezas de la lengua. Por lo general, el alumnado adulto demostrará ser un aprendiz de mejor calidad y mucho más rápido debido a su facilidad para adquirir contenidos de tipo léxico o gramatical, destrezas en las que el alumnado más joven encuentra mayores dificultades debido a un nivel cognitivo y experimental menos desarrollado. El adulto posee más conocimientos y experiencias en previas materias que les ayudan a comprender contenidos más fácilmente. A pesar de esta ventaja inicial, numerosos son los autores que afirman que a largo plazo, el alumnado joven hará sombra al adulto y superará con creces las habilidades lingüísticas debido a unas destrezas concretas que el alumnado adulto le resulta prácticamente imposible perfeccionar: la fonología y la pronunciación (Lee y VanPatten, 2003; Foley, 2004; Boshier, 2006; Leberman, MacDonald y Doyle, 2008; Eggenmeyer y Nuissl, 2010; Kirkwood, 2012 y English y Mayo, 2012). El alumnado adulto ya posee unas habilidades fonológicas muy arraigadas en la lengua materna y su falta de plasticidad neuronal le impide frecuentemente modificar dicha pronunciación y llegar a pasar por nativos en la lengua meta. Por el contrario, el alumnado joven que ya ha estudiado la L2 desde la niñez (etapa prepúber) tendrá muchas más facilidades para adquirir con éxito y de forma experta o nativa los principios fonológicos y de pronunciación de las segundas lenguas, con lo que comparativamente el alumnado joven tendrá a largo plazo una mayor capacidad y habilidad para las lenguas que el alumnado más mayor debido principalmente a la “receptividad neuronal” de la que los adultos carecen.

Es por ello importante señalar que, dentro de la enseñanza del inglés, en destrezas como “Reading” y “Writing”, el alumnado adulto destacará de forma más rápida al principio de la adquisición lingüística. Sin embargo, en destrezas como el “Listening” o el “Speaking” será el alumnado que ha estudiado inglés desde la niñez y lleva más años adquiriendo la lengua el que presente menos problemas de comprensión auditiva y producción oral (Barkley y Cross, 2005; Connolly, 2008 y Merriam y Bierema, 2014). De este modo, el docente que se encuentre con una clase con diferentes niveles debido a la distinta edad de iniciación a las lenguas de su alumnado, deberá adaptar las estrategias metodológicas en clase para obtener beneficios en una doble vertiente: por un lado, que el alumnado más joven pueda seguir mejorando y perfeccionando su ya de por sí mayor capacidad natural para la oralidad y por otro, que el alumnado adulto pueda comprender la mayor parte de los contenidos orales en clase sin perderse y frustrarse. Por ejemplo, en caso de los Listenings de clase, el docente podría optar por hacer pausas más continuadas y analizar los contenidos que se reflejan poco a poco, evitando reproducir la totalidad del discurso de una vez abogando en cambio por una reproducción más fragmentada y con numerosas repeticiones. Por otro lado, al hablar en inglés en clase, el docente podrá realizar su discurso en inglés, realizando paralelamente breves aclaraciones equivalentes en español para evitar que el alumnado se pierda.

En definitiva, es importante tener en cuenta la mayor superioridad del alumnado joven en la lengua meta no como un todo indivisible, sino como un conjunto de habilidades separadas que presentan mayor o menor dificultad según el individuo y la experiencia acumulada en la práctica de las mismas (Bron, 2009; Connolly, 2008; Meisel, 2011 y Trofimovich, 2011). Por esta razón, el alumnado adulto puede haberse centrado en las habilidades con las que se encuentra más cómodo y que pueden analizarse cognitivamente y aprenderse mediante estudio y memorización, como pueden ser el vocabulario, la gramática y la morfología. Sin embargo, la adquisición de una lengua requiere

la proyección real, práctica y comunicativa de dichas destrezas en el discurso oral, y es en este ámbito donde el alumnado adulto presenta mayor problema.

De acuerdo con Snow y Höhle (1978), dicho alumnado, consciente de su inferioridad en las destrezas orales y auditivas, decidió en algún punto de su proceso de aprendizaje de la L2 centrarse en determinadas destrezas en las que se consideraba más experto, dejando atrás las restantes competencias comunicativas. Por ello, es responsabilidad del docente convencer al alumnado de más edad de la posibilidad de aprender una lengua en su totalidad sin necesidad de tener un acento o pronunciación nativos. La ausencia de estos no determinará negativamente la correcta competencia comunicativa ni dificultará el uso real de la lengua meta en sus ámbitos sociales o profesionales. Es necesario hacerles comprender que aprender una lengua es adquirir los conocimientos por destrezas necesarios que nos permitan desenvolvernos en la cultura y lengua metas en situaciones reales, y que para ello no es imprescindible un conocimiento experto que los haga pasar por hablantes nativos de dicha lengua. Es necesario también motivar al alumnado en la posibilidad de una comunicación real evitando fijar objetivos inalcanzables cuya impracticabilidad los condicione a la ansiedad o pérdida de motivación en clase y los lleven al fracaso y abandono del estudio de la lengua. La comunidad educativa debe “focalizar su interés hacia esa franja etaria que, aun siendo vital intelectualmente, pasa a engrosar el grupo denominado pasivo” (Fontanella y Sandmann, 2011), un tipo de alumnado que merece nuestra atención y ayuda en etapas postobligatorias.

A continuación se analizarán los aspectos característicos del proceso de aprendizaje de las diferentes destrezas de la lengua por parte del alumnado adulto. Según el Marco Común de Referencia para las Lenguas (2001), dicha división queda como sigue:

1. Producción oral (*Speaking*)
2. Comprensión oral (*Listening*)
3. Producción escrita (*Writing*)
4. Comprensión escrita (*Reading*)

2.6.1 Producción oral (*Speaking*)

Considerada la habilidad más práctica y con una adquisición más compleja, la producción oral ha supuesto tradicionalmente un gran quebradero de cabeza para docente y alumnado. En general, España no ha sido una nación de gran apertura internacional hasta épocas más recientes, cuando los procesos de globalización y digitalización han impulsado exponencialmente el posicionamiento del país en el contexto extranjero y expuesto a sus habitantes a una novedosa y a veces abrumadora presencia de elementos importados así como a una necesidad imperiosa de exposición a la comercialización exterior. Aquellos individuos criados y educados en un contexto nacional más tradicional encuentran generalmente una mayor limitación a la hora de familiarizarse con los nuevos elementos extranjeros, mientras que aquellas personas nacidas y formadas en la nueva era globalizadora y tecnológica del nuevo milenio (*the millenials*) sienten dicha nueva realidad como propia y no encuentran ningún problema o limitación adaptativa.

Esta situación se extrapola a las aulas de inglés con alumnado de edad y experiencia diversa, y es esta heterogeneidad la que en ocasiones plantea problemas de aprendizaje en determinadas destrezas como las relacionadas con la oralidad. Son numerosos los estudios realizados con respecto a la adquisición de la lengua extranjera inglés por destrezas por parte del alumnado adulto o en contextos de edad variados. En general, cada autor coincide en afirmar que cada individuo plantea determinadas limitaciones en una o varias destrezas a razón de diversos factores cognitivos, motivacionales o personales, aunque el factor edad también es decisivo y supone mayores limitaciones en las destrezas relacionadas con la oralidad (Droop y Verhoeven, 2003; Gibbons, 2003;



Fulcher, 2004; Brown, McCarthy y O’Keeffe, 2006; Iwashita, Brown, McNamara, y O’Hagan, 2008; Gottardo y Mueller, 2009; Grabe, 2009; Cross, 2011; Dixon, Zhao, Shin, Wu, Su, Burgess-Brigham y Snow, 2012; Goodrich, Lonigan y Farver, 2013; Golkova y Hubackova, 2014 y Melby-Lervåg y Lervåg, 2014).

La comprensión oral es la destreza que normalmente requiere un input nativo de más calidad, más profundo y prolongado. Mientras más tarde se haya producido la primera exposición a la lengua extranjera, mayores dificultades encontrará el aprendiz a la hora de alcanzar un nivel avanzado o nativo. Las posibilidades de conseguir este último se tornan inexistentes si el individuo ha sufrido un hiato académico prolongado o nunca se ha expuesto al estudio lingüístico con anterioridad. La falta de tiempo y de motivación personal por parte del alumnado adulto también juega en contra de la correcta adquisición oral, así como el miedo al ridículo y la baja autoestima que proviene de las excesivas comparaciones con el resto del alumnado. El hecho de que el aprendizaje instructivo se rescinda a dos o tres horas de clases semanales está en claro detrimento de un input cualitativa y cuantitativamente suficiente y aprovechable, con lo que el alumnado debería practicar autodidácticamente en su tiempo libre; y de este último carece el alumnado adulto. La destreza de la producción oral también requiere ejercicios de interacción con otros hablantes, ya sea compañeros de clase o, idealmente, nativos de la lengua en cuestión. En este caso, el aprendizaje cooperativo y la participación en el aula son esenciales a la hora de mejorar dicha destreza, así como la práctica fuera del aula.

Por otro lado, debe existir un equilibrio entre todas las destrezas que se estudian, practican y aprenden. Existe cierto alumnado adulto que se focaliza más en aquellas partes de la lengua en las que se encuentran más cómodos (producción y comprensión escrita), dejando en cierta forma de lado las partes más comunicativas. Y el caso contrario se observa en el alumnado de menor edad más expuesto a la lengua inglesa en el día a día. El aprendizaje holístico de la lengua es la estrategia más importante a seguir si se desea llegar a un nivel avanzado en la lengua meta.

Según diversos autores centrados en la destrezas de la producción oral (Goldstein, Fabiano y Washington, 2005; Geva y Genesee, 2006; O’Brien, Segalowitz y Collentine, 2006; Iwashita et al., 2008; Moussu y Llorca, 2008; Boonkit, 2010; Khan y Ali, 2010; De Jong, Steinel, Florijn, Schoonen y Hulstijn, 2013; Kitagaki, 2013; Borodkin y Faust, 2014 y Idrissova, Smagulova y Tussupbekova, 2015), las partes que más limitaciones ocasionan en el alumnado español, -más profundamente en el alumnado adulto o de mayor edad- son la pronunciación y la entonación. Las ramas derivadas de la fonología han sido tradicionalmente una lacra para el alumnado de este país. En parte debido a que la pronunciación española arraigada es difícilmente moldeable si no se ha producido la exposición a la lengua meta desde edades tempranas o si el input recibido no es suficiente o de calidad. Y por otra parte el tono y la melodía del discurso español son bastante característicos y muy diferentes a la de las lenguas anglosajonas.

En definitiva, la destreza de producción oral es completamente dependiente a la calidad y cantidad de input obtenido, la motivación y el interés personal por la lengua. No depende únicamente de la edad a la que se recibió la primera exposición a la misma –aunque es obvio que influye en gran parte-. Sin embargo, la actitud del aprendiz frente a dicha destreza determina su futuro éxito como aprendiz de la lengua meta y evita la fosilización de conocimientos y la posible frustración derivada de las limitaciones orales que afectan al alumnado adulto.¹⁷



17 #13 QR Code. (VIDEO)

2.6.2 Comprensión oral (*Listening*)

La destreza de comprensión oral está estrechamente relacionada con la producción oral, y su estudio ha sido tradicionalmente realizado de forma conjunta. En cualquier interacción comunicativa, siempre existe un emisor que transmite o codifica un mensaje y un receptor que lo recibe y codifica. Dicho mensaje se procesa y se transmite otra información en forma de respuesta, con lo que el proceso se invierte: se trata de un proceso bidireccional en el que los roles se van alternando. De esta forma, un individuo pasa a utilizar la comprensión y la producción oral en lapsos relativamente cortos de tiempo, con lo que la improvisación y creatividad entran a formar parte de este componente práctico de la lengua.

Las interacciones orales cuentan con el estrecho apoyo de la información visual (a excepción de aquellas interacciones telefónicas o virtuales en las que no se posee información visual de la otra persona o en mensajes colectivos), el cual apoya pragmáticamente y contextualiza la conversación, facilitando la comprensión y producción de mensajes. En este sentido, si extrapolamos las interacciones al aula de inglés, el input recibido por el docente es imprescindible. El profesor debe centrar su clase en la lengua meta y utilizarla oralmente en todo momento con el fin de que el alumnado se familiarice con ella. En ocasiones se hace necesaria una puntual traducción, aclaración o explicación en la lengua materna; sin embargo, es conveniente impartir la totalidad de la clase en inglés utilizando elementos pragmáticos que sirvan de ayuda como gestos, movimientos, señalizaciones y elementos lingüísticos de apoyo como repeticiones, rephrasear, reformular, aportar sinónimos y definiciones, etc.

Los autores que se han dedicado a analizar el estudio de la comprensión oral en clase de inglés coinciden en afirmar que la interacción entre dos o varios individuos y las meras actividades de comprensión oral pertenecen a dos esferas metodológicas completamente diferentes (Graham, 2006; Alexander, 2008; Wilson, 2008; Stæhr, 2009; Tavid, 2010; Chen, 2011; Gilakjani y Ahmadi, 2011; Rahimi y Katal, 2012; Zhang, 2013 y 2015). Una interacción oral supone una dificultad añadida ya que el aprendiz debe lidiar con varios factores que pueden inducir a ansiedad o desmotivación:

- Comprensión de la mayor parte del mensaje recibido o lo suficiente para mantener la interacción.
- Producción gramatical y léxica correcta evitando abusar del monitor, ralentizar la conversación o impedir la fluidez por exceso de corrección lingüística.
- Expresión de la totalidad de ideas que desea transmitir, intentando no dejar escapar aquellos matices que no le suponen ninguna dificultad en su lengua materna pero que en otra lengua se tornan complejos.
- Mantener expresiones o sentimientos adyacentes a la conversación y adecuados a la información lingüística, tales como tristeza, alegría, humor, sorpresa, miedo, etc.

Sin embargo, la comprensión oral se practica en mayor medida en clase a través de actividades de “Listening” unidireccionales debido a la poca tendencia tradicional a las dinámicas grupales o que fomenten el aprendizaje cooperativo y a la frecuente poca disposición del alumnado a participar en público en otras lenguas. En dichas actividades es necesario que el docente preenseñe el vocabulario y las expresiones que se van a tratar con el fin de que el alumnado entienda el texto oral, ya que no hay posibilidades de aclaración durante el discurso. Si no se aportan técnicas de comprensión oral para dichas actividades o si el nivel del texto es demasiado elevado para las características del alumnado, se corre el peligro de que éste se pierda y no sepa seguir de nuevo el ritmo, provocándole ansiedad y negación ante sus capacidades. El alumnado adulto habitualmente termina por dejarlo por imposible y ni siquiera intenta captar información básica de dichas



dinámicas. Es deber del docente asegurar al alumnado que es perfectamente normal no entender el 100% del contenido en un texto oral como ya hacen en su lengua materna, sino que simplemente basta con captar las ideas principales y contextualizar la información con el fin de formar un mensaje con el que poder trabajar.

2.6.3 Producción escrita (*Writing*)

La destreza de la producción escrita tiene una característica distintiva que lo distingue del aspecto de la oralidad: la ausencia general de inmediatez en su composición. En los discursos orales se trata de conseguir una fluidez que propicie la comunicación e interacción orales con el fin de codificar los mensajes apropiadamente y en contexto. Sin embargo, en la escritura se busca la exactitud, precisión y corrección, características que se originan de la preparación concienzuda y cuidadosa del texto escrito.

En dicho contexto el alumnado de segundas lenguas encuentra un mayor margen temporal de acción y generalmente se eliminan las tensiones y la ansiedad en la producción, ya que el aprendiz tiene la posibilidad de revisar, constatar y corregir su discurso hasta alcanzar confianza y seguridad en el mismo. Tradicionalmente en enseñanza de lenguas extranjeras, se ha enfatizado profundamente en la producción y comprensión escrita en detrimento de la oralidad, lo que ha ocasionado que hoy en día el alumnado de mayor edad se familiarice en mayor medida con dichas destrezas y el alumnado más joven y más inclinado a la producción oral las encuentre un tanto desmotivadoras o tediosas.

Por otra parte, el alumnado adulto posee generalmente un conocimiento lingüístico más amplio de la formación de las lenguas, con lo que destaca en la producción de textos en otras lenguas ya que está más familiarizado con los procesos de formación, etimología y estructura lingüística. Al ser además un tipo de alumnado más perfeccionista y concienzudo, la calidad final de los textos escritos tiende a ser mayor. En el aspecto de la motivación, el filtro afectivo pierde relevancia debido al carácter más privado y reflexivo de los textos; el aprendiz no depende tanto de la improvisación o su capacidad natural o don para las lenguas y puede depender de un soporte teórico para producir un texto de calidad. En este sentido, la teoría del filtro afectivo deja paso a la del monitor, en la cual el adulto se siente más cómodo y libre de presiones o ansiedad.

Existen numerosos autores que han dedicado sus estudios al análisis de la destreza de la producción escrita (Uzawa, 1996; Harklau, 2002; Hubbard y Shorey, 2003; Matsuda, Canagarajah, Harklau, Hyland y Warschauer, 2003; Barcroft, 2004; Hyland y Hyland, 2006; Manchón, 2009; Ferris, 2010; Shi, 2012; Williams, 2012; Kobayashi y Rinnert, 2013; Nishino y Atkinson, 2015 y Ruiz-Funes, 2015). La gran mayoría destaca ciertos puntos que causan dificultad al alumnado a la hora de adquirir dicha destreza. Al contrario de lo que se pueda pensar, dichos aspectos no están únicamente relacionados con la corrección gramatical o el uso del léxico, si no que entran en juego otros factores que merman o fosilizan el aprendizaje de la producción textual. En dichos casos, la identificación del error, su comprensión y posterior subsanación son pasos imprescindibles para evitar la fosilización y no cometer el mismo error en producciones posteriores. Algunos de los errores más frecuentes cometidos por el alumnado de segundas lenguas en la producción de textos escritos en los terrenos gramaticales, léxicos, sintácticos, estructurales, estilísticos y expresivos son los siguientes:

Algunos de los errores gramaticales más frecuentes son:

- Confusión con tiempos verbales cuyo uso es ligeramente diferente en español (por ejemplo: contraste entre pasado simple y pasado continuo, condicionales con modales perfectos, futuro perfecto, contraste entre pasado perfecto y pasado simple, etc.).



- Uso incorrecto de preposiciones relacionadas con determinados verbos (*apply for*, *wait for*, *agree with*, etc.)
- Dobles negaciones (*I did not wait for nobody*).
- Omisión de morfemas gramaticales (*She go to school every day*).
- Neutralización de formas y utilización de una determinada forma gramatical en lugar de varias otras (por ejemplo, el uso indistinto de *him*, *his* y *he*).
- Utilización incorrecta de pronombres relativos (*who*, *whose* y *whom*, *that* y *which*, etc.).
- Doble marcación temporal (*She didn't went to the cinema*).
- Utilización incorrecta o desordenada de adverbios y adjetivos (*good - well*)
- Regularización de la irregularidad o error al identificar tiempos irregulares (*buyed* en lugar de *bought*).
- Falta de precisión en la utilización de verbos modales.
- Uso incorrecto de verbos auxiliares (*I was gone*).
- Uso indebido de determinantes o pronombres (*the life is good*).

Algunos de los errores léxicos más frecuentes son:

- Uso de cognados o los popularmente conocidos como “falsos amigos” (*to realice* por “realizar”, *to be constipated* por “estar constipado”, etc).
- Uso de formas o verbos generales con expresiones específicas (*to make*, *to have*, *to do*, etc.).
- Falta de uso de expresiones o palabras sinónimas y repetición excesivas del mismo término en un texto.
- Invención de palabras que puedan parecer inglesas o uso de terminaciones inglesas en raíces de la lengua materna).
- Errores ortográficos (*I am writting*, *accomodation*, etc.).

Algunos de los errores estructurales más frecuentes son:

- Desorden de elementos en la formación de preguntas (*Why you did go there?*).
- Omisión de elementos para la estructuración de oraciones (*Why you do there?*).
- Desubicar ciertos elementos cuya posición es fija, como en el caso de adverbios o preposiciones (*We usually drive to work*, *Who did you go with?*).
- Incorrecta composición y uso de verbos frasales (*Give to me it*, *take away the food*).

Algunos de los errores estilísticos y expresivos más frecuentes son:

- Poco uso o mal uso de conectores textuales para unir ideas, frases y párrafos en un texto.
- Uso de términos y expresiones formales en contextos escritos informales y viceversa.
- Incorrecta expresión del énfasis y la aserción con medios lingüísticos.
- Errores de puntuación.

Estos tipos de errores pueden afectar por igual a todo el alumnado, y el papel del docente es aplicar y transmitir sus conocimientos en forma de retroalimentación o “feedback”. En el caso de las correcciones de textos escritos, dichos errores deberán ser identificados y explicados, aportando alternativas. Además, el docente deberá categorizar dichos fallos y señalar si son errores gramaticales, léxicos, etc. El docente debe evitar en todo momento desmotivar a su alumnado con correcciones masivas y puntualizar en cambio diversas alternativas a seguir, invitando al alumnado a repetir su composición y ofreciendo ayuda individualizada si así se requiere.



2.6.3 Comprensión escrita (*Reading*)

Diversos autores coinciden en afirmar que a la hora de adquirir una segunda lengua, la destreza que requiere menores limitaciones y problemas de aprendizaje es la relacionada con la comprensión de textos escritos (Wade-Woolley, 1999; Waring y Nation, 2004; Bernhardt, 2005; Koda, 2007; Mikulecky, 2008; Grabe, 2012 y Jeon, 2012). Dichos autores afirman que la forma en la que se aborda la lectura de un texto es decisiva a la hora de asegurar su correcta comprensión. El docente debe preenseñar, introducir y contextualizar cierta información y vocabulario e invitar al alumnado a intentar averiguar de qué trata el texto haciendo una lectura “skimming” (lectura rápida y superficial, visualizando títulos y principios de párrafos). A continuación el alumnado comenzará con la primera lectura profunda (scanning) que repetirá en varias ocasiones hasta tener una idea mejor formada del tema y desarrollo del texto.

Por regla general, si se carece de diccionarios o glosarios o se trata de un texto escrito en un examen, el alumnado es perfectamente capaz de comprender el texto, incluso cuando la cantidad de léxico que conoce es inferior al 50% (Koda, 2007). Esto es debido a la contextualización y a los factores de coherencia y cohesión del texto y sus elementos adyacentes.

La mayor limitación en la comprensión de textos escritos aparece cuando se trata de textos especializados en determinadas materias, como en el caso de los encontrados en los contenidos de ciclos formativos y otras enseñanzas postobligatorias. Si el alumnado se encuentra con un texto cuyo vocabulario es demasiado ajeno a lo aprendido o cuyos contenidos son complejos incluso en su lengua materna, difícilmente será capaz de comprenderlo en la segunda lengua que intenta adquirir. Sin embargo, es necesario destacar que no es esencial comprender perfectamente la totalidad del texto que se lee, sino que frecuentemente se pueden formar ideas acertadas sobre el tema y desarrollo del mismo aun sin conocer y comprender cada uno de los términos.

En el terreno afectivo, la destreza de la comprensión escrita es una de las predilectas para el alumnado adulto, el cual admite que una de sus formas preferidas de aprender la lengua extranjera es con la tranquilidad y seguridad que aporta un texto escrito y material adicional con el que poder apoyarse, como diccionarios, glosarios y manuales gramaticales. El alumnado adulto responde positivamente ante el aprendizaje mediante comprensión oral, aunque se corre el riesgo de dejar de lado otras destrezas igualmente esenciales, como las relacionadas con la oralidad. La totalidad de autores que analizan el aprendizaje de lenguas por destrezas afirman que la única forma de alcanzar un nivel avanzado o nativo y ser capaces de comunicarse activamente en la lengua meta es a través de la atención holística a cada una de las destrezas.

2.7 Metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras

"You might be just one person to the world, but you might be the world to one student."

-Robert John Meehan-

Las metodologías y estrategias de aprendizaje utilizadas en la enseñanza de segundas lenguas extranjeras varían profundamente a razón de diferentes factores, tales como edad del alumnado, características sociológicas y afectivas del mismo, variación de nivel en la L2 y especialización de los contenidos. En contextos de aulas de inglés con diferenciación generacional existen alumnos que han recibido diferente formación y experiencia debido a que provienen de épocas diferentes, y por ende, de sistemas educativos que apostaban por diferentes formas de enseñar las lenguas extranjeras enfatizando en diversas destrezas de forma variable (Pica, 2000; Hedge, 2003; McKay, 2003; Hiebert y Kamil, 2005; Goldenberg, 2008; Hayes, 2009; Lin y Chien, 2010; Tuan y Doan, 2010; Cai, 2012; Yavuz, 2012; LoMonico, 2014 y Kurt, 2015).



Las clases de ciclos formativos presentan claras diferencias con respecto a aquellas impartidas en enseñanzas obligatorias. Normalmente se alejan de los aspectos generales de las lenguas para adentrarse en las características lingüísticas específicas de la rama estudiada en cuestión. En este sentido, el vocabulario estudiado estará relacionado con los contenidos del resto de módulo y asignaturas del curso, mientras que la gramática irá destinada a aquellas situaciones comunicativas y estilos discursivos que serán más utilizados en el ambiente laboral donde se desenvolverá el alumnado. Por otra parte, las metodologías utilizadas en ciclos formativos serán de naturaleza más práctica y dinámica, fomentando el aprendizaje cooperativo y el enfoque de acción o por proyectos, con el fin de recrear las condiciones laborales futuras del alumnado. Las aulas de ciclos formativos tienen generalmente menos alumnos que la enseñanza obligatoria y éstos presentan una gran motivación instrumental que propicia el desarrollo de dichas metodologías de enseñanza.

La metodología utilizada en clase de inglés influye directamente en el aspecto afectivo del alumnado. Las metodologías más innovadoras y centradas en la práctica real de la lengua y la oralidad generalmente comenzarán abrumando al alumnado más adulto, quien desconfía de sus capacidades y presenta baja autoestima al comparar su nivel con el de sus compañeros más jóvenes, los cuales presentan una mayor capacidad y más interés en las lenguas extranjeras. La falta de adaptación a dichas metodologías puede derivar en pérdidas de motivación, especialmente en las primeras semanas de reincorporación a los estudios, ya que el adulto retoma la vida académica como última salida para escapar de su situación profesional y económica, ya de por sí presentando baja autoestima y poca seguridad en sí mismos. Dicha pérdida ocasiona frecuentemente frustración y propicia el alto abandono académico entre alumnado adulto en ciclos formativos.

Durante las últimas décadas se ha experimentado una acusada transición metodológica de la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Tradicionalmente, el país ha sufrido un aislamiento político, social y económico que ha impedido el contacto continuo de sus habitantes con otros individuos de otros países. Por otro lado, al ser un país mayoritariamente costero, con pocos países fronterizos, se ha propiciado dicho aislamiento e impedido el contacto directo con otras culturas y la necesidad de comunicarse o depender de los países vecinos. De esta forma, el sistema educativo no ha incidido de manera profunda en la enseñanza práctica de las lenguas. En el caso de ofertar su estudio, se decantaba por el francés, por temas de proximidad fronteriza y afinidad política. Una vez instaurado el inglés como segunda lengua extranjera principal, la forma de impartirlo era eminentemente teórica y centralizada en la gramática y la traducción (Amengual-Pizarro, 2009; Reichelt, 2006 y Sánchez y Sánchez, 2009). No fue hasta el surgimiento de las metodologías centradas en el enfoque comunicativo cuando el énfasis teórico derivó a la práctica y la transición metodológica comenzó.

El retraso que se ha ido arrastrando tradicionalmente con respecto a las metodologías prácticas de enseñanza ha supuesto que el sistema educativo español y el alumnado de este país presente generalmente un nivel menor que el resto de los vecinos europeos. En un contexto más generacional, dicha transición también ha ocasionado diferencias de niveles entre aprendices de diferentes edades. Aquellos individuos formados o educados en un sistema educativo más tradicional que se enfocaba principalmente en la gramática y la traducción presentarán mayores limitaciones de competencia lingüística, menor nivel y menor predisposición o interés hacia las lenguas que su compañero joven. Estos últimos se han criado además entorno a una era globalizadora en la que la informatización y digitalización les ha abierto las puertas a numerosas esferas de conocimiento.

EL adulto es consciente de la importancia de aprender idiomas hoy en día y acepta dicho reto, aunque con recelo. Se siguen sintiendo más cómodos con las metodologías en las que fueron

formados y presentan numerosos problemas de adaptación a aquellas metodologías que priman la oralidad, la función comunicativa y el trabajo en entornos cooperativos o colaborativos.¹⁸

2.7.1 Enfoque gramatical y traductológico: enfoque tradicional

Tradicionalmente se ha acostumbrado a impartir lenguas extranjeras a través de la teoría gramatical y la traducción literal directa y se ha obviado en gran parte el enfoque comunicativo en las lenguas extranjeras. El enfoque gramatical de las lenguas aboga por la instrucción de una regla gramatical con el fin de que el alumnado memorice su uso y practique con textos escritos o actividades gramaticales que consisten en rellenar huecos, normalmente realizados y elegidos por su dificultad. Se trata de un método que otorga una gran importancia a las excepciones gramaticales y a la “rareza” de la lengua, la cual el alumnado aprendía de forma deductiva, a través de normas impuestas cuya aplicación práctica no se correspondía con su uso real.

Generalmente, el estudio de la gramática iba siempre de la mano con la realización de traducciones literales de textos, en los que premiaba la corrección gramatical y léxica y el hecho de que el resultado en la L1 fuera lo más literal y fiel posible al original. Se trataba de una instrucción teórica que no ayudaba al alumnado a prepararle para un futuro uso real en contextos extranjeros, cuyo conocimiento y contenidos generalmente olvidaba tras poco tiempo de recibir la instrucción.

Diversos autores se han dedicado a estudiar la adquisición de los contenidos gramaticales por parte del alumnado adulto que emprende el aprendizaje de segundas lenguas a una edad avanzada (Hawkins, 2001; Ellis, 2002; White, 2003; Ochiai, 2004; Lee y Seneff, 2006; Macaro y Masterman, 2006; Collins-Thompson, Callan y Eskenazi, 2007; Dixon y Marchman, 2007; Gallup Rodríguez, 2009; Farahani, Framework, 2010; Robinson, 2010; Nazari y Allahyar, 2012; Heilman, Donna Lardiere, 2014; Mehrdad y Ahghar, 2014 y Denhovska, Serratrice y Payne, 2016). Dichos autores analizan el posible acceso del adulto a una “Gramática Universal (GU)” o “Universal Grammar (UG)” en contraposición a la creación del conocimiento gramatical que poseen los infantes a la hora de adquirir su lengua materna o L1.

La Gramática Universal se trata del conjunto de parámetros generales concernientes a la construcción de la gramática de cualquier lengua mundial. Fue promulgada por el lingüista Noah Chomsky (1957) como el dispositivo mental que viene de serie en el ser humano, un elemento innato y genético que sirve para adquirir nuestra lengua materna a través de una serie de parámetros comunes, independientemente de la lengua concreta que sea. El aprendiz hace uso de su gramática universal, haciendo aproximaciones a la forma correcta de la lengua, utilizando la improvisación y la creatividad con el fin de adquirir el uso de la lengua materna de forma natural. Se trata de una característica implícita y única del ser humano.

Dicha Gramática Universal está presente en todos los individuos por igual y representa los rasgos comunes de las lenguas y de la capacidad y competencia lingüísticas. Según la teoría generativo-transformacional de Chomsky (1987), se utiliza a través de la activación del Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL), con el fin de familiarizarse con los parámetros y características de la lengua en cuestión. La cuestión radica en la disponibilidad de dicho dispositivo innato a través del tiempo, es decir, numerosos autores se cuestionan si dicha capacidad innata se desvanece conforme el individuo va desarrollándose cognitiva y fisiológicamente, como ya se defendía con la Hipótesis del Periodo Crítico de Lenneberg (1957). Dicha teoría argumentaba que tras la etapa púber





del individuo, la plasticidad cerebral responsable de la adquisición natural de lenguas se perdía y resultaba imposible adquirir una primera o segunda lengua de forma nativa. En la línea de dichas investigaciones, numerosos autores se preguntan: ¿dicha Gramática Universal innata y común a todos los individuos desaparece con el tiempo impidiendo a aprendices adultos acceder a la misma y adquirir una lengua extranjera de forma natural?

La mayoría de los autores especialistas en adquisición de lenguas extranjeras responde con rotundidad: el alumnado adulto no puede acceder a los parámetros naturales comunes que conforman la Gramática Universal y que están disponibles en las primeras etapas de la vida, con lo que los niveles de adquisición podrán ser avanzados y posibilitar una comunicación sin limitaciones, pero nunca resultarán nativos.

Si estos conocimientos se aplican a las metodologías de enseñanza utilizadas tradicionalmente en nuestro sistema educativo, se aprecia claramente la impracticabilidad y los claros resultados negativos en los aprendices de idiomas. Al resultar imposible para el alumnado adulto acceder a dichos conocimientos naturales y universales que llevan al conocimiento nativo de la lengua, se hace necesario impartir los contenidos de la L2 de forma creativa, práctica y comunicativa. En la transición metodológica de la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país, y tras el surgimiento de los enfoques comunicativos y sus diversas vertientes, se facilita al adulto el acceso a la lengua viva y natural, al uso práctico de la misma y al carácter improvisado y creativo del discurso. Si bien el adulto no tiene la misma capacidad que el hablante infante o adolescente, dichas prácticas facilitan que éste pueda adquirir la lengua de la forma más cercana posible a como lo hacen los hablantes nativos.

2.7.2 Enfoque estructuralista

Paralelamente al uso de los enfoques traductológicos y focalizados en la enseñanza gramatical, los movimientos estructuralistas suponen un pilar fundamental en la enseñanza de las lenguas extranjeras del siglo XX. Los enfoques estructuralistas se basan en el análisis detallado del funcionamiento de la lengua meta y la descripción de las bases lingüísticas que la sostienen, en gran parte mediante la comparación paralela con la lengua materna o L1. De esta forma, se hace uso de los conocimientos lingüísticos que el alumnado posee sobre el funcionamiento de las lenguas con el fin de abordar la adquisición de las estructuras de la meta.

En un contexto histórico, el enfoque estructuralista surgió como una necesidad política y de seguridad nacional. Durante la época de la Segunda Guerra Mundial en Estados Unidos, el Gobierno comenzó a impulsar el aprendizaje de lenguas extranjeras con el fin de infiltrarse en países enemigos y mantener contactos en Europa. De esta manera, intentaban enseñar la lengua en el mínimo tiempo posible y transmitiendo los conocimientos básicos con el fin de defenderse en un contexto extranjero y captar la información más relevante. Para ello, se creó el método audiolengual, con el cual se analizaba la estructura lingüística de la lengua meta a través de repeticiones constantes y comparaciones con las estructurales de la lengua nativa, a nivel de morfología, sintaxis y conexiones discursivas. A través de la sistematización y repetición de las estructuras lingüísticas, y con ayuda de la memorización y la comparación con la lengua nativa, se creaba un hábito que llevaba a la utilización de estructuras tipo idénticas en la lengua meta que les ayudaba a comunicarse.

A partir de esta corriente de aprendizaje, el método estructuralista adquirió popularidad hasta la entrada del enfoque comunicativo. El estructuralismo abogaba por la adquisición gramatical de forma deductiva, esto es, aportando una regla gramatical a partir de la cual se realizaban actividades de rellenar huecos y producir frases o ejemplos que frecuentemente eran seleccionados por su dificultad o por ser excepciones. Dicho enfoque no contemplaba la creatividad lingüística o la capacidad para comunicar mensajes en interacciones improvisadas; en su lugar aportaba una serie de

expresiones y frases clave sistematizadas que se reproducían de forma automática obviando el carácter natural de la adquisición de las lenguas.

Uno de los críticos más relevantes de las teorías estructuralistas de las lenguas es Noah Chomsky (1957) quien formuló su teoría de la gramática generativa transformacional en su publicación *Syntactic Structures*, la cual se contraponen a las ideas estructuralistas de importantes lingüistas tales como Bloomfield, Sapir y Saussure. Chomsky argumenta que el estructuralismo abarca únicamente las estructuras superficiales de la lengua y no contempla factores como la ambigüedad, la intuición y la creatividad. Tanto para Chomsky, como para otros autores posteriores que defendieron sus ideales (White, 2008), la lengua es esencialmente un proceso creativo, y las dinámicas repetitivas del estructuralismo son puramente mecánicas y no mantienen conexión con situaciones reales y prácticas, con lo que el éxito de aprendizaje es relativo.

Dichas críticas sobre el carácter estricto de las metodologías basadas en la traducción, la gramática y el estructuralismo dieron lugar a una demanda de conocimiento práctico de las lenguas. Los países comenzaban lentamente a sumergirse en un proceso de globalización y comercialización que apostaba por la difusión de las fronteras y la unificación de intereses, con lo que una comunicación fluida se hacía imprescindible. Dicha demanda dio lugar a la aparición del enfoque comunicativo y sus numerosas variantes metodológicas.

2.7.3 El enfoque comunicativo

En líneas generales, el enfoque comunicativo apuesta por la adquisición de lenguas extranjeras mediante la práctica comunicativa de la misma en contextos reales, aunando las cuatro destrezas de las lenguas, a saber: comprensión y producción oral y escrita. Este hecho no significa que se dejen de lado aspectos como la gramática o la sintaxis; sin embargo, dichos aspectos formales de la lengua se adquieren de forma inductiva: el alumnado crea su propio conocimiento y sus propias reglas a partir de una práctica especializada en un contexto real concreto.

El enfoque comunicativo surge por la necesidad de implantar metodologías que no solamente se basaran en la competencia lingüística, sino también en la comunicativa. Este hecho no quiere decir que todo el enfoque se encuentre relacionado con la oralidad, sino todo lo contrario: se pretende conseguir un uso holístico de las destrezas con el fin de utilizarlas todas por igual en diferentes situaciones que imiten la realidad con el fin de avanzar equilibradamente en todas las competencias de la lengua extranjera y que el alumnado sepa lidiar con situaciones cotidianas en diferentes contextos. Se pretende formar hablantes que se sientan preparados para una posible futura inmersión lingüística y cultural.

El enfoque comunicativo, también llamado nocional o funcional debido a su focalización en las funciones del discurso, encuentra sus primeros orígenes en los años setenta (Cook, Newson y Ning, 1996; White, 2009). En dicha época ya comenzaron a surgir ideas relacionadas con la inmersión lingüística de estudiantes o investigadores en otras universidades de países diferentes y se empezó a barajar la posibilidad de realizar intercambios europeos. De esta forma, el Consejo Europeo estableció un tribunal de expertos lingüistas que colaboraron para diseñar un sistema educacional unitario de las lenguas en todos los países europeos. El documento que se originó “*Threshold Level of the Council of Europe*” permitió crear un currículo común europeo para las lenguas y dio lugar más tarde a la creación del *Marco Común de Referencia para las Lenguas* (2001). De esta forma surgió el enfoque comunicativo como la metodología más acertada para la impartición de lenguas extranjeras, utilizando prácticas reales y la división de los contenidos lingüísticos en las cuatro destrezas.

La utilización del enfoque comunicativo implica el uso paralelo de otros enfoques relacionados con la comunicación y la colaboración grupal, tales como el aprendizaje cooperativo. Las dinámicas realizadas en aulas de idiomas extranjeros que siguen el enfoque comunicativo precisan de la interacción del alumnado con el profesorado y con otros compañeros de clase con el fin de realizar las tareas diseñadas y cumplir los objetivos establecidos. De esta forma se cumplen diversas necesidades que plantea el alumnado, tales como:

- Interacción en la lengua metas con los demás aprendices.
- Realización de proyectos conjuntos que ayudan a desarrollar la competencia social, la innovadora y la emprendedora.
- Aumenta la motivación en clase al disiparse el temor a intervenir en público o utilizar la lengua meta de forma oral.
- Las dinámicas plantean una proyección realista.
- Las dinámicas son más amenas y divertidas para el alumnado, con lo que la motivación también aumenta.

Varias de las técnicas o dinámicas utilizadas en el aula de idiomas basada en el enfoque comunicativo son las siguientes:

- Dinámicas de transferencia de información (aportar información personal sobre imágenes o determinados temas de actualidad, interpretar diagramas, realizar exposiciones, etc).
- Actividades “jigsaw”: cada estudiante posee una información y debe intercambiarla con otro con el fin de comprender y contextualizar el tema en cuestión.
- Entrevistas y encuestas.
- Realización de proyectos y resolución de problemas en grupo.
- Juegos, roleplays, material audiovisual, etc.

La gran mayoría de las innovaciones metodológicas de las lenguas extranjeras actuales tiene su origen o fundamentación en el enfoque comunicativo básico, a partir del cual se derivó un gran número de técnicas y dinámicas que encuentran su implantación idónea en clases postobligatorias de edad diversa, como en el caso de los ciclos formativos.

2.7.4 Innovaciones metodológicas actuales

Durante la década del dos mil y a raíz de la incorporación generalizada de las nuevas tecnologías, los medios de comunicación informatizados y las redes sociales, se crea paralelamente una necesidad imperiosa de evolucionar en la forma en la que se aprenden las lenguas extranjeras. Hoy en día, la inmediatez de la comunicación y el carácter práctico del uso de las lenguas impulsa la creación de nuevas estrategias de enseñanza derivadas del enfoque comunicativo. Se crean, por tanto, numerosas oportunidades y formas de adquirir segundas lenguas que se encuentran directamente relacionadas con el aprendizaje grupal o cooperativo, la utilización de herramientas TIC, los recursos audiovisuales y la mayor focalización en materiales especializados, prácticos y reales (Foley, 2004; Boshier, 2006; Leberman, MacDonald y Doyle, 2008; Eggenmeyer y Nuisl, 2010; Kirkwood, 2012 y English y Mayo, 2012).

Dicha necesidad de evolución ha encontrado su proyección en el sistema educativo español, en el cual se busca aportar al alumnado un input real y comunicativo que les ayude a desenvolverse

en un contexto internacional futuro. El profesorado de nueva incorporación ha sido formado especialmente en dichas estrategias de enseñanza a través del nuevo máster obligatorio de formación del profesorado, con lo que la preparación del mismo en dichas metodologías propicia dicha transición metodológica. Por otra parte, la mayoría de los centros de profesorado españoles oferta cursos de formación y reciclaje en nuevas metodologías de enseñanza de idioma que posibilitan a aquel profesorado de mayor experiencia docente pero menor formación en dinámicas de aprendizaje actuales aprender y familiarizarse con dichas prácticas con vistas a su posible implantación en clase.

En el contexto de ciclos formativos, la utilización de metodologías de enseñanza innovadoras se torna aún más imprescindible. Este hecho es debido al tipo de formación en sí que suponen los ciclos o cursos de formación laboral, ya que el componente práctico supone la mitad de la formación del alumnado. En dichos estudios postobligatorios se prepara a los aprendices para el mundo laboral real y para un sector particular especializado, con lo que la enseñanza del inglés debe ser lo más práctica y concreta posible. En este sentido, las metodologías de enseñanza punteras que beneficiarían más a este tipo de alumnado -que ya de por sí presenta desniveles lingüísticos derivados de la diferencia generacional y académica- serían las relacionadas con la enseñanza asistida por ordenador y basada en TICS, el aprendizaje cooperativo, el aula invertida, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en la consecución de objetivos por tareas y la solución de problemas, etc. Todos estos enfoques derivan del enfoque comunicativo, con lo que queda implícito la utilización activa y comprensiva de la lengua meta en cada una de sus destrezas orales y escritas.

Es imprescindible que el profesorado se forme y recicle asiduamente en las nuevas metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras actuales y que considere su implantación en el aula. Sin embargo, numerosos autores aconsejan que el docente no debe focalizarse en una determinada metodología con el fin de utilizarla durante todo el curso académico, sino que es conveniente adecuarse a las necesidades e individualidades de cada alumno y realizar un uso holístico de dichas metodologías (Eggenmeyer y NuiSSL, 2010; Kirkwood, 2012 y English y Mayo, 2012). Se debe alternar su uso y analizar cuál de ellas posee un efecto más beneficioso para el alumnado, además de realizar las adaptaciones pertinentes si el nivel de motivación del mismo descende o si la diferencia de edad es contraproducente con el uso de determinadas dinámicas.¹⁹

Las metodologías innovadoras actuales derivadas del enfoque comunicativo que pueden aplicarse a la realidad del aula de ciclos formativos en contextos de edad diversa, cuya aplicación es asequible debido a que no requieren recursos o materiales específicos o costosos son los siguientes (Foley, 2004; Boshier, 2006; Leberman, MacDonald y Doyle, 2008; Eggenmeyer y NuiSSL, 2010; Kirkwood, 2012, English y Mayo, 2012 y Bernal-Castañeda, 2017):

- Enfoque por tareas.
- Enseñanza de lenguas asistida por ordenador.
- Aula invertida o *Flipped Classroom*.
- Aprendizaje cooperativo.
- Aprendizaje por solución de problemas.
- Enfoque orientado a la acción y *realia*.



¹⁹ #15 QR Code: Timeline of teaching methods. (TIMELINE)



1. Enfoque por tareas

Postulada inicialmente en la década de los noventa por Breen (1987), Candlin (1987) y Nunan (1989), el enfoque por tareas promueve la enseñanza de las lenguas extranjeras mediante la realización de actividades o tareas en clase que poseen unos objetivos claros y concretos para el alumnado y que requieren la utilización oral o escrita de la lengua. Este enfoque parte en oposición al enfoque estructuralista que abogaba por iniciar el aprendizaje con reglas gramaticales, las cuales se aprendían de forma deductiva. El enfoque por tareas promueve exactamente lo contrario: someter al alumnado a prácticas y tareas reales de aprendizaje mediante las cuales sea capaz de inferir o inducir el funcionamiento o uso de la lengua.

El enfoque por tareas se encuentra en consonancia con las postulaciones de la teoría del análisis del discurso, por la cual el signo y la forma dejan de poseer la totalidad del peso del aprendizaje de la lengua y se transfiere gran parte de su importancia a la interpretación de dicho signo y la forma en que se transmite el mensaje, es decir, su codificación y decodificación.

Por regla general, en enfoque por tareas propone sesiones de sesenta minutos en las cuales se desarrolla una única tarea en grupo, propiciando de esta manera el aprendizaje cooperativo y la utilización activa de la lengua extranjera. La sesión suele dividirse en una pre-tarea, una tarea central con su correspondiente análisis, debate y retroalimentación grupal y una post-tarea. Se trata de dinámicas con objetivos concretos; es decir, el alumnado es conocedor en cada momento de lo que se exige en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, al mismo tiempo se trata de tareas con soluciones abiertas que dejan lugar a la libertad de aprendizaje del alumnado y a su propio enfoque personal, originalidad e individualidad.

2. Enseñanza de lenguas asistida por ordenador

Es necesario realizar una distinción dentro de este enfoque basando el análisis en las investigaciones sobre aprendizaje de lenguas extranjeras mediante dispositivos digitales tales como ordenadores o programas informáticos o Internet de Beatty (2003), Garrett (2009) y Peterson (2013), y las más recientes de Hwang, Hsu, Lai y Hsueh (2017) y Lin y Lo (2017). Por un lado, este enfoque defiende la utilización de dispositivos informáticos tales como ordenadores y aquellos programas o software que permiten el aprendizaje de lenguas extranjeras por ordenador, con la ayuda de Internet, y facilitando una retroalimentación rápida que ayuda al alumnado a aprender con mayor eficacia.

Sin embargo, es necesario actualizar dicho enfoque y adecuarlo al masivo aumento y desarrollo de dispositivos electrónicos que se han estado comenzando a utilizar en la primera década de este siglo XXI. En este sentido, se comprueba hoy en día que el alumnado aprende inglés activamente a través del uso de redes sociales tales como Twitter, Facebook, Instagram, Facetime, etc. Por otro lado, la utilización de Internet ya no se rescinde únicamente al ordenador, sino que es accesible desde tabletas electrónicas, teléfonos móviles inteligentes o *Smartphones* e incluso desde nuestro reloj. A través de dichos dispositivos, el alumnado ya no solamente dispone de acceso a Internet y redes sociales, sino que tiene a su disposición una interminable lista de aplicaciones de aprendizaje de inglés o alguna otra lengua extranjera. Por otra parte, el alumnado actual posee aficiones que usualmente están en conexión con dichos dispositivos, tales como videojuegos,

plataformas de vídeos como Youtube, Vines, etc, donde están en constante conexión con la lengua inglesa y la practican y aprenden incluso indirecta o inconscientemente.²⁰

El uso de nuevas tecnologías es imprescindible en el aula de idiomas, ya que ofrece al alumnado una conexión con lo que regularmente hace día a día. Le aporta la oportunidad de practicar la lengua en un entorno familiar y ameno que capta su atención más rápida y activamente que la tradicional pizarra.

Sin embargo, el problema radica en aquellos grupos en los que la diferencia generacional acentúa además las diferencias en los niveles de motivación, uso y práctica de dichas metodologías. Por ejemplo, por regla general, el alumnado adolescente o joven siempre se encontrará más dispuesto y cómodo aprendiendo en contextos electrónicos, mientras que el adulto prefiere los enfoques más tradicionales y que se adapten en mejor forma a sus conocimientos. Este hecho no significa que el adulto no pueda o deba utilizar dichas metodologías, sino que el docente deberá realizar las adaptaciones y requerimientos necesarios al respecto y apoyar al alumnado que necesita más ayuda en ciertos puntos. Por otra parte, como ya se ha comentado anteriormente, el uso holístico de las metodologías es el más acertado, no siendo conveniente utilizar las mismas dinámicas durante todo el curso, ya que si existe alumnado que no se encuentre seguro o cómodo con las mismas podría terminar frustrándose y abandonando los estudios por falta de adaptación al entorno académico e integración en el grupo.

3. Aula invertida o *Flipped Classroom*

Uno de los efectos metodológicos más recientes que provienen de la enseñanza asistida por ordenador fue el surgimiento del enfoque del aula invertida o flipped classroom (Fulton, 2012; Strayer, 2012 y Lowell y Verleger, 2013). Dicho enfoque propone darle la vuelta al orden general y la estructura o secuenciación de las clases. En contraposición al enfoque tradicional donde el profesor estructuraba los contenidos, los impartía y dictaminaba el orden y forma de adquirirlos, este enfoque propone dejar al docente en una posición secundaria y proponer al alumnado como centro del conocimiento. En este sentido, son ellos mismos los que deciden cómo alcanzar los objetivos de aprendizaje, e indagan, reflexionan y analizan las formas de alcanzarlo. El aula invertida es atemporal, es decir, cualquier momento y espacio es propicio para aprender. El alumnado decide cuánto tiempo y en qué momento se organiza su aprendizaje, regulando su ritmo y decidiendo qué patrones ha de seguir.

El papel del docente es el de guía. Se encarga de aportar aquellos materiales, herramientas y recursos necesarios para guiar al alumnado en la búsqueda del conocimiento. En el aula invertida, la parte teórica de la asignatura se aprende fuera del aula, dejando los contenidos prácticos y las cuestiones, dudas o problemas para aquellas horas determinadas para las clases presenciales. Concretamente, el alumnado estudia y aprende el contenido teórico necesario para ponerlo en práctica en las sesiones presenciales, donde dispone de otros compañeros para practicar y de la ayuda del docente.

Una de las posibles aplicaciones prácticas en el aula de inglés es la relacionada con la enseñanza de contenidos gramaticales. Asiduamente, el docente emplea demasiado tiempo en explicar las reglas gramaticales durante las breves y escasas horas presenciales de las que dispone el alumnado en el sistema educativo español. Por esta razón, una de las propuestas defendidas por diversos autores y



varios de los docentes de esta investigación es utilizar plataformas virtuales donde el alumnado tenga acceso a materiales y recursos gramaticales, además de actividades con retroalimentación inmediata. De esta forma, el docente puede instar al alumnado a aprender los contenidos necesarios sobre cualquier tiempo verbal o construcción sintáctica previamente colocada en red con el fin de que el alumnado lo estudie y aprenda y pueda dedicar las horas de clase presenciales a su puesta en práctica oral y escrita, a la participación activa en dinámicas grupales de aprendizaje y a aquellas cuestiones o dudas que no resultaran del todo claras. De esta forma se agiliza mucho más el proceso de aprendizaje y se puede avanzar con mayor seguridad en los contenidos.

El alumno adolescente o joven generalmente responde positivamente a esta metodología, ya que requiere el componente informático que tanto les atrae y evitan el aburrimiento o frustración que les supone aprender los mismos contenidos teórico-gramaticales cada año en clase. Sin embargo, el alumnado adulto se encuentra en una doble encrucijada: por un lado aceptan la utilidad y beneficio de dicha práctica y por otro, no pueden evitar sentirse más cómodos con el enfoque gramatical. Al considerar la utilización del enfoque por tareas, no es conveniente olvidar que dicha práctica requiere conocimientos informáticos, disponibilidad y acceso a dispositivos electrónicos y conexión a la red que no todo el alumnado posee.

4. Aprendizaje cooperativo

En la enseñanza de las lenguas extranjeras, no es posible un proceso de comunicación si no existe cooperación o colaboración entre al menos dos hablantes. Se trata de dos conceptos entrelazados y no excluibles. Por tanto, el enfoque comunicativo es en sí una metodología que requiere un aprendizaje cooperativo o colaborativo entre el alumnado, en todas las destrezas por igual. Generalmente se trata de un enfoque que inevitablemente se asocia únicamente a la producción oral; sin embargo, si se usa debidamente presenta resultados muy positivos en las demás destrezas de comprensión y en la producción escrita.

Los autores dedicados al estudio del aprendizaje cooperativo que se han analizado en esta investigación (Oxford, 1997; Dörnyei, 2001; Crandal, 2002, Traver y García, R., 2004; Pujolàs, 2008; Kagan, 2009, Johnson y Johnson, 2009 y Gillies y Boyle, 2010) argumentan que dicho enfoque apuesta por la interdependencia positiva del alumnado, la interacción oral, la asignación de responsabilidades y roles entre los miembros del grupo y el desarrollo de la competencia social y cívica. Se trata de reorganizar la distribución de la clase con el fin de que el alumnado pueda trabajar en grupos poco numerosos (idealmente de dos a cuatro alumnos/as), trabajando juntos en tareas que les lleven a la consecución de unos objetivos determinados y una asimilación de contenidos a los que llegan a través del intercambio intelectual y el descubrimiento conjunto. El aprendizaje cooperativo se basa en la interacción, lo que lleva a la negociación del significado: es decir, el alumnado descarta aquellos usos de la lengua que se encuentran fosilizados o son erróneos y adquiere aquellos que les ayudan a seguir con el aprendizaje de la lengua meta. A través de este proceso, el alumnado se acostumbra mejor al input en la lengua extranjera y discierne mejor la interpretación del mensaje, llevándole a producir un output de mayor calidad.

Por otro lado, según argumenta Dörnyei (2009), el aprendizaje cooperativo está estrechamente ligado a la variable afectiva que ya estudiaba con anterioridad S. Krashen (1981). Es decir, someter al alumnado a trabajar por tareas en pequeños grupos tiene beneficios asegurados independientemente de la edad del alumnado. Por un lado, rebaja la tensión y la ansiedad en el aula al trabajar en un ambiente más distendido, personal y menos público. Por otro lado, se aprende de las autocorrección y por medio de la interdependencia positiva: el alumnado se da cuenta de sus errores cuando el resto interacciona y de esta forma evita la frustración que le pueda producir ser corregido



en público. Finalmente, se trata de ambientes de trabajo más lúdicos y amenos que promueven la competencia social y la motivación antes el aprendizaje de las lenguas extranjeras en el aula.

5. Aprendizaje por solución de problemas

El aprendizaje por solución de problemas toma ideas y conceptos de otras metodologías innovadoras como el aprendizaje por tareas y el aprendizaje cooperativo, ya que el alumnado trabaja y coopera en pequeños grupos con el fin de llegar a un objetivo final. La diferencia radica en que el objetivo final está por determinar: es el mismo alumnado el que decide dónde y cómo llegar (Mason y Singh, 2010). Se plantea una situación inicial o punto de partida desde la que el alumnado deberá trabajar de forma autónoma y emprendedora con el fin de llegar a una conclusión o “solución” abierta, a través de las fuentes y recursos que consideren oportunos y formando ellos mismos su propio conocimiento. El alumnado determina su propio aprendizaje y elige los materiales que necesita para trabajar desde el punto de partida. Dicho punto de partida puede ser un problema o conflicto a resolver, una determinada tarea, la creación de algún tipo de texto o recurso, la clasificación o resumen de contenidos, la práctica con materiales reales o incluso la comprensión de un determinado concepto o grupo de conceptos.

Dicho enfoque se identifica frecuentemente con el aprendizaje por proyectos. Normalmente se deja que el alumnado trabaje durante varias sesiones y el docente actuará como guía de los grupos formados: resolverá dudas, les aconsejará sobre la dirección que podrían tomar, aclararía cuestiones lingüísticas, etc. Sin embargo, es el alumnado el máximo responsable de su conocimiento. Ellos mismos asignan roles, se reparten responsabilidades y tareas, cooperan y debaten cómo se debería proceder y finalmente discuten el conocimiento aprendido. Se trata de un enfoque que puede combinarse con otras metodologías en clase y muy oportuno para dedicarle una semana cuando se desea que el alumnado realice un proyecto para exponer en clase, diseñe programas o exposiciones, busque información sobre un tema determinado, etc.

6. Enfoque orientado a la acción y *realia*

Uno de los pilares esenciales de la educación en ciclos formativos es la impartición de contenidos especializados y el aprendizaje concreto en el campo o rama en el que el alumnado desempeñará su trayectoria laboral. Los ciclos formativos son estudios que contemplan la formación del alumnado para el desempeño de una profesión, con lo que abogan por una formación dual que albergue contenidos teóricos y prácticos a partes iguales.

En este sentido, la enseñanza de idiomas debe seguir el mismo patrón dicotómico. Es necesario entrelazar el componente teórico-gramatical con el léxico y las prácticas reales especializadas de la materia en cuestión (Bernal-Castañeda, 2016, 2018). Las prácticas comunes comprenden incluir al alumnado en grupos con los cuales desempeñarán tareas que representen la realidad laboral en la que trabajarán tras completar el ciclo. De esta forma se potencia además el aprendizaje cooperativo y se encuentra en estrecha relación con el aprendizaje por proyectos.

Dicho enfoque es beneficioso para el alumnado de ciclos en general. Sin embargo, puede llegar a ser rechazado o plantear limitaciones de adaptación para aquellos alumnos/as que no están familiarizados con el uso activo de la lengua meta en situaciones comunicativas reales. En estos casos se pueden encontrar grupos descompensados en los que uno de los componentes adquiera una actitud pasiva en la que no se atreve a colaborar, mientras que el resto de compañeros/as realizan todo el trabajo. Por esta razón, como se analizará en la propuesta metodológica de esta investigación, se recomienda distribuir los grupos por niveles lingüísticos similares con el fin de evitar la descompensación acusada que derive a una posible frustración o ansiedad en el aula de inglés.

2.8 Ideas teóricas finales

“A teacher who could be replaced by a computer, should be”

2001: Space Odyssey. Arthur C. Clarke (2001)

Ya argumentaba el escrito británico Arthur C. Clarke que si un profesor pudiera ser reemplazado por un robot u ordenador, así debería ser. Quizá éste parezca un extremo exagerado para una profesión en la que el contacto directo profesor-alumno, el desbloqueo del filtro afectivo y la motivación son imprescindibles para una correcta adquisición de los contenidos y un aprendizaje de éxito. Sin embargo, la transición metodológica observada en las últimas décadas y el enorme desarrollo de las tecnologías aplicadas a la educación nos hace pensar que dicha “odisea” no se encuentre tan lejos como creemos.

En el terreno de las lenguas extranjeras los avances han sido poco menos que arrasadores. Desde programas bilingües en centros españoles, pasando por programas de intercambio con otros países, llegando a la enseñanza de lenguas mediante herramientas TIC y la influencia masiva de las nuevas tecnologías y la digitalización: todos estos avances hacen reflexionar sobre el cambio brusco y repentino acontecido en la enseñanza de lenguas. Una de las señales que mejor reflejan esta realidad es la observación del profesorado y el alumnado que tienen la suficiente edad para haber vivido ambos periodos metodológicos.

La realidad es que hoy en día encontramos academias llenas de profesores que “deben” o “deberían” aprobar el examen de B2 para que se les permita trabajar en centros educativos en los que la impartición de los contenidos de las asignaturas en otras lenguas ya no se considera un “*plus*”, sino un “*must*”. La realidad educativa en el aula de inglés es bien diferenciada: se puede observar como los profesores de nueva incorporación utilizan metodologías de enseñanza innovadoras y en auge que se encuentran en mayor consonancia con las necesidades del alumnado adolescente, mientras que aquellos profesionales acostumbrados a otras metodologías intentan –o no- reciclarse y actualizar su *modus operandi*.

Como docentes de la nueva transición metodológica nos planteamos una cuestión inevitable: ¿Qué ocurre cuando juntamos nuevos alumnos con alumnos veteranos? Algunos argumentan que es caos, otros que es una fuente de riqueza y diversidad que beneficia el contexto del aula. En esta investigación se observará como no es conveniente posicionarse en ninguno de los extremos, si no buscar remedios y soluciones para controlar la situación, es decir, realizando observación de clase, analizando las necesidades del alumnado, sus puntos fuertes y débiles y realizando las adaptaciones metodológicas necesarias.

El estancamiento metodológico es uno de los mayores inconvenientes del aula de inglés. La monotonía deprime al alumnado, le frustra e impide que adquieran la lengua de forma natural y activa. Todo aprendiz necesita diversidad de contenidos y de formas para adquirirlos y el docente debe asumir dicha responsabilidad. La diversidad en el aula es un arma de doble filo: puede resultar enriquecedora y positiva, pero para llegar a esta situación es necesario un arduo camino en el que el docente tenga en cuenta las individualidades de todo el alumnado. Es necesario mostrar motivación con los contenidos que se enseñan, diferentes opciones de aprendizaje, opciones de apoyo y refuerzo, diferentes fuentes de conocimiento y herramientas; todo ello con el fin de ayudar al alumnado y hacer honor a la concepción imprescindible de nuestra profesión, ya que nunca se sabe: quizá en la próxima transición metodológica se descubra que un robot es más útil que un docente de carne y hueso.



CAPÍTULO 3

HOW DID WE MAKE IT HAPPEN?

3.1 Diseño metodológico general de la investigación

A continuación se expondrá un resumen del diseño metodológico general utilizado en toda la investigación para centrarnos a continuación con el diseño metodológico detallado de cada una de las fases y etapas del estudio.

3.1.1 Objetivo general de la investigación

El objetivo principal de la presente investigación surge con el fin de evidenciar las crecientes dificultades que el alumnado adulto de reciente reincorporación encuentra con la asignatura de inglés en ciclos formativos medios y superiores, desde una doble perspectiva: la del profesorado que imparte inglés a grupos heterogéneos de edad y niveles y, por otro, la del alumnado que retoma los estudios después de un largo hiato académico.

Al no existir numerosos estudios previos en el ámbito nacional al respecto ni documentación que refleje la diversidad de edad en aulas de lenguas extranjeras, se hace necesaria la existencia de una investigación que abarque las limitaciones del profesorado y el alumnado de nueva incorporación. Por un lado, las dificultades que dicha heterogeneidad implica para el docente que intenta enseñar a su alumnado evitando la frustración o pérdida de motivación por alguna de las partes, factores que normalmente conllevan el fracaso académico del alumnado. Por otro lado, los problemas que dicho alumnado encuentra al aprender una lengua a una edad ya avanzada en un entorno en el que el resto del alumnado más joven ya ha tenido previamente experiencia con dichos estudios.

Por tanto, el objetivo general de esta investigación se resume de la siguiente forma:

Evidenciar, explorar y valorar las limitaciones de aprendizaje de la L2 inglés en grupos de edad heterogénea de centros de ciclos formativos medios y superiores desde una doble perspectiva: la del profesorado que debe impartir una lengua extranjera en un grupo de edad heterogénea y la del alumnado adulto que se reincorpora a los estudios.

3.1.2 Estructura de la investigación

La presente investigación se compone de tres partes principales bien diferenciadas:

En la primera fase, la investigación se centrará en evidenciar desde la perspectiva del profesorado de L2 inglés los problemas que encuentra el alumnado adulto con respecto a las nuevas metodologías de enseñanza del inglés y la inclusión en un aula de edad diversa.

En la segunda fase, se analizarán las limitaciones del alumnado adulto con la L2 inglés al reincorporarse a estudios de ciclos formativos desde dos perspectivas diferentes, las cuales coinciden con las tres etapas en las que se divide esta segunda fase de la investigación:

- En la etapa A se analizará la perspectiva del alumnado adulto.

- En la etapa B se analizará la voz del alumnado adolescente y joven y se compararán las diferentes características inherentes al proceso de aprendizaje de ambos grupos de alumnado, desde una perspectiva holística que contemple los factores de diversidad de edad y enseñanza de lenguas extranjeras, en concreto, L2 inglés.



- En la etapa C se analizará la perspectiva de dos profesores especialistas pertenecientes a los departamentos de Orientación Educativa y Movilidad Internacional en el centro objeto de estudio en la segunda fase de esta investigación, los cuales se encuentran en constante contacto con el alumnado protagonista de las etapas A y B.

En la tercera fase se realizará una propuesta metodológica que incluya estrategias de enseñanza de inglés actuales. Uno de los motivos principales al realizar este estudio es proponer un modelo de actuación beneficioso para el aula de idiomas de edad diversa que el profesorado pudiera contemplar como practicable y útil en clase.

3.1.3 Objetivos específicos de la investigación

Con el fin de conseguir este propósito nos hemos planteado los siguientes objetivos específicos (los puntos 1 y 2 serán protagonistas en esta primera parte de la investigación, los objetivos 3 y 4 se abordarán en profundidad en la segunda fase de la investigación, en las etapas A y B) mientras que el objetivo 5 coincide con la tercera fase de la investigación:

1. Identificar y analizar las prácticas docentes actuales existentes en la asignatura de inglés en ciclos formativos.
2. Evidenciar las principales dificultades actuales a las que se enfrenta el profesorado de inglés en niveles mixtos de alumnado de diferentes tramos de edad.
3. Identificar y evidenciar los principales problemas de adaptación y limitaciones que sufre el alumnado adulto que se reincorpora a estos estudios, en concreto en clase de inglés en niveles de ciclos formativos medios y superiores, desde una perspectiva doble: el profesorado (tanto profesorado de inglés como otros docentes especializados) y el alumnado joven y adulto.
4. Definir e interpretar las barreras afectivas y cognitivas que experimenta el alumnado adulto en clase de inglés.
5. Plantear nuevas propuestas de enseñanza de inglés en ciclos formativos de edad mixta que pueda servir de ayuda para el profesorado.

3.1.4 Diseño metodológico

La presente investigación seguirá una metodología cualitativa basada en estudios de caso y utilizará diferentes técnicas de recogida de datos para evidenciar las crecientes dificultades que el alumnado adulto está encontrando frente al estudio de segundas lenguas en niveles de ciclos formativos. Como se ha comentado anteriormente, el objetivo principal que se persigue conseguir en este estudio es evidenciar, explorar y valorar los modelos de enseñanza de inglés actuales en determinados grupos de edad heterogénea en centros de ciclos formativos medios y superiores desde la perspectiva del profesorado y el alumnado.

La investigación se encuentra dividida en tres fases, las cuales a su vez se subdividen en diferentes etapas en las que se analizan los resultados obtenidos según dicho estudio de análisis de casos.

- 1. Experiencia del profesorado de inglés en grupos de edad y niveles lingüísticos diversos.**
- 2. Experiencia del alumnado de grupos de edad y niveles lingüísticos diversos:**
 - 2.A. Perspectiva del alumnado adulto**
 - 2.B. Perspectiva del alumnado adolescente y joven.**
 - 2.C. Perspectiva del profesorado especialista en contacto con 2.A. y 2.B.**
- 3. Propuesta metodológica.**

Para ello, la metodología seleccionada para la consecución de esta investigación es el siguiente:

Metodología cualitativa multicasos en dos zonas geográficas diferentes

Dicha investigación se trata de un estudio cualitativo multicasos de dos zonas geográficas distintas, basado en el análisis de experiencias de docentes y alumnado de ciclos formativos provenientes de centros de enseñanza pública, concertada o privada donde la impartición de inglés se ha convertido en obligatoria.

De acuerdo con los estudios de diseños de investigación de multicasos llevado a cabo por Robert E. Stake (2005) en su obra *Multiple Case Study Analysis*, este tipo de proyectos proponen un diseño de investigación que se centra en una mayor investigación de casos que se encuentran conectados unos con otros, centrándose en el estudio de un problema o fenómeno que presentan similitudes no programadas. Dicho tipo de estudio se encarga de examinar una realidad que contiene numerosos casos de individuos que tienen una historia que contar que será interpretada subjetivamente. Por ello se estudia en detalle una serie de individuos y sus diferentes actividades, políticas, problemas, puntos fuertes y débiles y las relaciones entre ellos.

Los estudios multicasos deben ser organizados entorno al menos un problema de investigación. En el caso de la presente investigación, dicho problema se centra en la evidencia y observación de una nueva realidad educativa en el que el alumnado adulto está aumentando considerablemente por los problemas que atraviesa la sociedad actual, presentando problemas de aprendizaje y adaptación en un grupo de rango de edad heterogéneo que muestra serios desniveles de conocimiento en la L2 inglés. El objetivo principal es evidenciar esta nueva realidad, y para ello se ha decidido utilizar el análisis multicasos que permitirá analizar las vivencias y experiencias tanto del profesorado como del alumnado que estudia en una clase de rango de edad heterogéneo.

El análisis multicasos puede llevarse a cabo “a través de varias herramientas de recogida de datos comunes a este estudio como son la observación, las entrevistas, la codificación de datos y la interpretación” (Stake, 2005). Por ello, esta investigación ha pretendido seguir los pasos que propone este autor, utilizando entrevistas semiestructuradas que posteriormente fueron transcritas, categorizadas, codificadas e interpretadas, tratando de analizar cada caso holísticamente y preservando su complejidad causal (Spagnoletti y Carli, 2010).

En primer lugar, una de las cuestiones principales que se analizó fue si el estudio era abordable por una sola persona y si se podría conseguir acceso a la muestra sin problema, siendo ésta



originaria de dos núcleos poblacionales diferentes. La razón por la que se escogió un núcleo rural (Aljarafe sevillano) y uno más urbano o internacionalizado (Costa del Sol) fue precisamente por la diversidad de casos a los que se podría tener acceso en relación a la enseñanza de inglés, que ya de por sí puede resultar diferente si uno de los núcleos de población se encuentra más expuesto al componente extranjero. Sin embargo, y aunque la accesibilidad a la muestra no haya sido todo lo fácil que se cabría esperar, se realizó una entrevista semiestructurada a un total de veinte docentes de inglés de ciclos formativos medios y superiores, veintitrés alumnos adultos y jóvenes y dos profesores especialistas (un total de 45 participantes) y se tuvo acceso a casos reales que aportaron información imprescindible para dar respuesta al problema de investigación.

Los investigadores que emprenden el estudio multicase de un determinado problema de investigación se encuentran con innumerables situaciones sociales e impresiones a lo largo de su recogida de datos, y está en su mano el ser capaces de asegurarse de que los datos recogidos son veraces y de que su interpretación aporta la información que pretendían conseguir (Stake, 2005a). En este caso, la triangulación es esencial, y cada uno de las categorías en las que se divide este estudio han sido analizadas y cotejadas con los datos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas y el diario de investigación mediante audios y transcripciones, programas de análisis cualitativo de datos, y finalmente, citas y verbatim.

En el enfoque cualitativo de los estudios multicase es necesario analizar los sujetos de estudio desde la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 2005). La presente investigación se trata de un estudio instrumental que no debe circunscribirse al análisis de varios casos aislados desde la perspectiva cognitiva y experimental del profesorado, sino que se torna indispensable ampliar la muestra con el fin de abarcar una mayor información que aporte suficiente material de análisis para el estudio de casos.

La primera obligación que se plantea en esta investigación es comprender el caso en particular, ya que el fin que se persigue en estudios multicase es la particularización, no la generalización (Stake, 2005). La necesidad de ahondar en lo particular radica en la imposibilidad de realizar generalizaciones veraces o fidedignas a partir del estudio de casos, con lo que el objetivo perseguido es profundizar y comprender cada uno de los casos particulares que se presentan. A partir del análisis de casos efectuado en esta investigación será viable realizar generalizaciones menores (Stake, 2005) a partir de las cuales será posible extraer una representación de la nueva realidad educativa que se está experimentando en la enseñanza de ciclos formativos. El énfasis en la interpretación de los casos es el fin principal del presente análisis de datos, ya que se persigue la comprensión individualizada de cada uno de los participantes de la muestra con el objetivo de permitir la comprensión y entender el alcance de las limitaciones afectivas que actualmente presenta el alumnado adulto.

En la primera fase de esta investigación se realizará una entrevista semiestructurada a veinte profesionales docentes de ciclos medios y superiores con el objetivo de obtener experiencias directas relacionadas con la inesperada inclusión del alumnado adulto en clases de edad diversa de ciclos formativos (ver anexos 3 y 4). Dichos datos y experiencias muestran la nueva realidad educativa que se está viviendo en esta etapa educacional y presentan las limitaciones y dificultades que el alumnado adulto afronta al incorporarse a los estudios después de un largo hiato académico, con especial énfasis en la asignatura de inglés aplicado.

Sin embargo, dicha recogida de datos y su posterior análisis no resulta suficiente para realizar un análisis o estudio multicase y comprender en profundidad las limitaciones del alumnado adulto. La recogida y análisis de la información proveniente del profesorado nos ayuda a tener un



conocimiento general y una perspectiva amplia de la situación en los ciclos formativos, junto con las dificultades y limitaciones afectivas que presenta el alumnado adulto, la incapacidad de adaptación a las nuevas metodologías de enseñanza de la L2 inglés, los problemas de inclusión en el grupo y los casos extremos de frustración y abandono académico. No obstante, su perspectiva no es suficiente y se torna necesario hacer partícipes de esta investigación al propio alumnado protagonista de estos cambios educativos.

Por ello, en la segunda fase de la investigación, se realizará una entrevista semiestructurada a veintitrés alumnos: catorce de ellos adultos y nueve adolescentes o jóvenes (anexos 6, 9, 11 y 12). Por último, se realizarán otras dos entrevistas semiestructuradas a dos profesores especializados en diversidad de edad (anexo 13).

De acuerdo con los estudios de Baxter, P. y Jack, S (2008) en su obra *Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers*, los análisis de casos permiten contestar a dos preguntas fundamentales “¿Cómo?” y “¿Por qué?” a través de la interconexión de dichos casos, su comparación y sus similitudes. De esta forma, la selección de los casos se debe realizar de forma minuciosa con el fin de llegar a unos resultados coherentes y relevantes que den respuesta al problema de investigación. De forma similar a Stake (2005), Baxter y Jack (2008) argumentan que lo fundamental en el estudio de casos no es producir teoría, si no entender y hacer entender dicho caso mediante el estudio del contexto circundante. En este sentido, los centros de estudio utilizados, las relaciones del profesorado con el alumnado, la interconexión de los casos de estudio (entre el alumnado) y la relación con el objeto de aprendizaje (la segunda lengua extranjera) forman parte del contexto de casos y su análisis y comparativa resultan fundamentales para realizar un correcto estudio de casos.

De acuerdo con los estudios de Robert Yin (2003), un estudio multicaseos se contempla cuando el contexto de los diferentes participantes de la muestra contiene variaciones. Es decir, en el caso de esta investigación, se considera que el estudio es multicaseos (y no meramente descriptivo), ya que se posee una muestra con participantes unidos por un hilo común (en este caso las limitaciones del aprendizaje de segundas lenguas en entornos de edad heterogénea) pero el contexto es variable para cada uno de los casos (diferente edad, centro de estudios, origen socioeconómico, sociocultural, familiar y personal, etc.), lo cual permite un mayor contraste entre casos y los resultados poseen una mayor coherencia y fiabilidad. La comparativa de casos pretende alejarse de la consideración de participantes aislada y entrar a formar parte de un estudio con tratamiento holístico que permita concluir similitudes y diferencias que aporten respuestas comunes a la investigación.

Según los estudios de Yin (2003), el empleo de la metodología cualitativa multicaseos es preferiblemente utilizada cuando el investigador posee poco o ningún control sobre los eventos. Es decir, el investigador actúa como observador y no interviene en la actuación del caso en concreto. Por otro lado, se trata de una metodología utilizada en todo momento en fenómenos ocurridos en contextos de la vida real y cotidiana. Especialmente se utiliza cuando la frontera entre dichos fenómenos y el contexto circundante no está clara todavía, con lo que el estudio trataría de dilucidar dicha relación. Por lo que podemos comprobar, la presente investigación sigue cada una de las premisas expuestas por Yin (2003) y se enmarca dentro de la consideración de estudio cualitativo multicaseos.

En resumen, una vez analizadas las teorías sobre metodología cualitativa y el estudio de casos, las principales razones por las que se decidió realizar un estudio cualitativo multicaseos son las siguientes:

- Se pretendió en todo momento un seguimiento cercano de los participantes, analizando en profundidad su caso en concreto, su relación con el

contexto, su aportación potencial a la resolución del problema de investigación y su interés y relevancia en una puesta común comparativa con el resto de los casos.

- La muestra es recogida de diferentes contextos (origen, centro de estudios, edad, formación, etc.)
- Se pretendía explorar el “Cómo” y el “por qué” de la situación; ahondar en las limitaciones del alumnado y darles la oportunidad de explicar su situación y darles “voz” en un contexto que hasta ahora no había sido estudiado.
- Se trata de un contexto relevante, actual y centrado en fenómenos y eventos de la vida real y cotidiana.
- Se centra en el contraste con otros casos y el análisis comparativo con el fin de aportar resultados más fiables y robustos (Yin, 2014).

A continuación se expondrá la forma en la que se realizó el estudio multicaseos en esta investigación. Se analizará de forma general la información relevante a los participantes de la investigación, los instrumentos de recogida de datos, el análisis de datos y las cuestiones éticas de la investigación. Más adelante, en cada una de las etapas de la investigación, se profundizará en dichos puntos y se aportarán detalles más concretos.

3.1.5 Participantes de la investigación

La muestra total de participantes de esta investigación asciende a cuarenta y siete personas, divididas y diferenciadas según su contexto y la etapa de la investigación en la que aparecen.

En la primera fase de la investigación se seleccionaron 20 profesores de inglés de ciclos formativos medios y superiores pertenecientes a centros donde se impartían estudios postobligatorios de este tipo. Se trata de 9 profesores y 11 profesoras que trabajan en dos núcleos poblacionales diferentes: el Aljarafe sevillano y la Costa del Sol malagueña. Dichos docentes trabajan además en diferentes ciclos formativos y especialidades, con lo que la pluralidad del contexto y de la muestra aumenta aún más.

En la segunda fase de la investigación se seleccionaron 25 alumnos y dos profesores especializados con el objetivo de abarcar la experiencia y la perspectiva del alumnado desde la diversidad y pluralidad de la muestra y el contexto. En este caso, todos los participantes fueron escogidos del mismo centro de estudios (C.E.P. Santa María de los Ángeles, Málaga) en el que se impartían numerosos ciclos formativos y existía alumnado de todas las edades. Sin embargo, la pluralidad y diversidad del contexto no disminuye, ya que nos encontramos con alumnado de diferentes características y variables relacionadas con la edad, el contexto socioeconómico y sociocultural, familiar, motivacional y personal.

En la etapa A de la segunda fase se entrevistó al alumnado adulto. Para ello se seleccionaron 14 alumnos de diferentes ciclos formativos que presentaban limitaciones en el aprendizaje de la L2 inglés.

Con respecto a la etapa B, se seleccionaron 9 alumnos adolescentes y jóvenes, también provenientes de diferentes ciclos formativos y presentando diferentes niveles lingüísticos.

Es necesario clarificar la terminología utilizada con el alumnado de la etapa B: alumnado adolescente y joven. En este estudio se han diferenciado tres tipologías de alumnado en cuanto a la diversidad de edad: adolescentes (hasta veinte años), jóvenes (de veinte a cuarenta años) y adultos (más de cuarenta años). Cada grupo se corresponde generalmente con un nivel de idiomas característico de la etapa educativa en la que fueron formados y de las metodologías de enseñanza a las que está acostumbrado.

Por último, en la etapa C se seleccionó a dos profesores especialistas en diversidad de edad para que dilucidaran las limitaciones que han emergido junto a la nueva realidad educativa en la que nos encontramos. La razón por la que estos dos entrevistados se han incluido en la segunda etapa de la investigación, aun siendo profesores, es que mantienen un contacto directo con el alumnado seleccionado para la segunda fase en el centro CES Santa María de los Ángeles y arrojan información muy valiosa, específica y profesional sobre la diversidad de edad en el aula una vez que ya se ha recogido y analizado la información general de profesorado y alumnado.

A continuación se muestra una tabla-resumen aclaratoria de la muestra seleccionada:

Fase de investigación	Muestra	Total
1	20 profesores de ciclos formativos medios y superiores	20 participantes
2A	14 alumnos adultos (6 ex alumnos y 8 alumnos actuales)	14 participantes
2B	9 alumnos adolescentes o jóvenes (3 ex alumnos y 6 alumnos actuales)	9 participantes
2C	2 profesores especializados	2 participantes
		47 participantes

(TABLA 2: MUESTRA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN)

Los ciclos formativos seleccionados para el estudio en el centro C.E.S. Santa María de los Ángeles cubren una amplia variedad de materias y campos del saber, en concordancia a las profesiones que se deseen desempeñar. Los ciclos medios y superiores analizados en los que el profesorado entrevistado desempeña su labor docente son los siguientes:

CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO	CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR
Ciclo formativo de Grado Medio de Hostelería y Restauración	Ciclo formativo de Grado Superior de Hostelería y Restauración
Ciclo formativo de Grado Medio de Gestión y Administración	Ciclo formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas
Ciclo formativo de Grado Medio de Farmacia y Parafarmacia	Ciclo formativo de Grado Superior de Secretariado
Ciclo formativo de Grado Medio de Comercio y Marketing	Ciclo formativo de Grado Superior de Educación Infantil
	Ciclo formativo de Grado Superior de Turismo
	Ciclo formativo de Grado Superior de Comercio Internacional y Marketing

(TABLA 3: CICLOS FORMATIVOS OBJETO DE INVESTIGACIÓN)

3.1.6 Instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos utilizados para recopilar datos en esta investigación son de dos tipos. Por un lado, se realizó una entrevista semiestructurada de cuestiones abiertas a cada uno de los participantes de la muestra. El guión de las entrevistas se realizó previamente a la entrevista y se compone de cuarenta y cinco preguntas divididas en seis bloques coincidentes a las categorías del análisis de datos, las cuales se detallarán en cada fase de la investigación. El guión de la entrevista realizada al profesorado varía ligeramente con respecto del utilizado con el alumnado, aunque dicha variación es insignificante. La duración de cada entrevista es de aproximadamente 45-60 minutos (ver anexos 4, 6 y 9).

En el caso del alumnado, también se ha utilizado otro instrumento de recogida de datos: el autoinforme (ver anexos 7, 10 y 14). Se requirió a dicho alumnado que rellenara un cuestionario de preguntas abiertas una vez realizada la entrevista, narrando de forma extensa su experiencia en el estudio de ciclos formativos y en concreto, en el aula de inglés de edad diversa.

Una vez recopilada la información a través de las entrevistas y los autoinformes, se procedió al análisis de datos a través de un programa de análisis cualitativo (ver anexo 2).

3.1.7 Análisis de datos

El análisis de datos fue efectuado a través de un programa de análisis de datos cualitativo denominado Weft QDA. Una vez transcritos y almacenados los datos (anexos 1, 11, 12 y 13), se procedió a la categorización de los mismos, dividiendo y agrupando la información en diferentes bloques para un análisis más rápido y sencillo (anexo 2).

Se configuraron siete categorías de información diferentes en las que se recopiló la información y a la vez se subdividió en códigos específicos con el fin tener acceso a ella de forma más directa y fiable. Las categorías que se establecieron para analizar la información recopilada del profesorado protagonista de la primera fase fueron las siguientes:

1. Descripción
2. Nueva tendencia andragógica
3. Heterogenia en el factor edad
4. Aspectos afectivos en la andragogía del inglés
5. Aspectos cognitivos en la andragogía del inglés
6. Destrezas
7. Estrategias metodológicas

Dichas categorías se subdividieron en códigos que serán analizados más adelante. La categorización utilizada para recopilar la información del alumnado adulto fue muy similar, ya que las entrevistas semiestructuradas tenían numerosos aspectos en común:

1. Contexto de caso
2. Heterogeneidad en el factor edad en el aula l2
3. Aspectos afectivos de la l2
4. Aspectos de la capacidad cognitiva de la l2 – avanzada edad



5. Destrezas de la L2
6. Metodologías de enseñanza
7. Propuestas personales

El programa WeftQDA nos permitió agrupar la información de contexto similar con el fin de analizar los resultados de forma más coherente y ordenada, respetando así la fiabilidad del estudio.

3.1.8 Cuestiones éticas de la investigación

Los datos personales de los participantes de esta investigación han permanecido en todo momento en anonimato, sin revelar ninguna información que les pueda identificar. Con el fin de asegurar dicha privacidad, se les facilitó un consentimiento informado (véanse anexos 5 y 8) mediante el cual autorizaban al entrevistador, y por consiguiente a la Universidad de Sevilla a utilizar los datos aportados para la investigación. De la misma forma, se informaba al entrevistado de los propósitos de la misma y de los fines que se pretendían conseguir, a saber: publicación, utilización de sus aportes en congresos, conferencias, etc.

Al tratarse de un estudio multicasos, la experiencia real con el alumnado debe mostrarse mediante el Verbatim, sin embargo, se ha optado por no aportar nombres ni datos concretos que puedan identificar al alumnado al que se referencia en dichos casos.

El contacto con el profesorado y la jefatura de estudios de los centros ha sido en todo momento educado y cordial, evitando exigencias o imponiendo condiciones para las entrevistas. Se ha intentado en todo momento adaptarse a los horarios del profesorado y se ha resuelto cualquier cuestión o duda que pudiera surgir.

Durante las entrevistas también se ha intentado adquirir una postura neutra con respecto a la información aportada, es decir, el entrevistador únicamente ha adoptado una postura objetiva sin evidenciar ninguna preferencia o inclinación por los temas tratados. Por otra parte, las preguntas se han formulado de tal forma que la respuesta no sea guiada, si no que sea el propio entrevistado el que exponga su opinión libre de sujeciones.



PRIMERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN

3.2 Primera fase de la investigación

El objetivo principal de esta primera parte de la investigación surge con el fin de evidenciar las crecientes dificultades que el alumnado adulto de reciente reincorporación encuentra con la asignatura de inglés en ciclos formativos medios y superiores, desde la perspectiva del profesorado que le imparte clase.

Esta primera fase de la investigación se centra en evidenciar desde la perspectiva del profesorado los problemas motivacionales que encuentra el alumnado adulto con respecto a las nuevas metodologías de enseñanza del inglés y la inclusión en un aula de edad diversa. Por otra parte, también se analizarán los problemas que dicho alumnado encuentra al aprender una lengua a una edad ya avanzada en un entorno en el que el resto del alumnado más joven ya ha tenido previamente experiencia con dichos estudios. Por último, se estudiarán las dificultades que también dicha heterogeneidad implica para el docente que intenta sacar al grupo adelante evitando la frustración o pérdida de motivación por alguna de las partes, factores que normalmente conllevan el fracaso académico del alumnado.

Con el fin de conseguir este propósito trabajaremos con los dos primeros objetivos específicos fijados en esta investigación:

1. Identificar y analizar las prácticas docentes actuales existentes en la asignatura de inglés en ciclos formativos.
2. Evidenciar las principales dificultades actuales a las que se enfrenta el profesorado de inglés en niveles mixtos de alumnado de diferentes tramos de edad.

3.2.1 Muestra seleccionada

El muestreo que se realizó en este proceso fue no probabilístico y basado en criterios. En concreto para la selección de la muestra cinco criterios fueron establecidos:

1. Tipología de los centros: es necesario escoger centros que oferten la asignatura de inglés en su programa de ciclos formativos.
2. Edad heterogénea del alumnado: la conveniencia de que los docentes impartan clase a grupos de alumnado de edad heterogénea.
3. Experiencia docente: profesorado con experiencia amplia de más de cinco años en ciclos medios o superiores.
4. Profesorado de distintas zonas geográficas, rurales y urbanas.
5. Accesibilidad y voluntariedad del profesorado para participar

Una vez aislados los centros de varias provincias que ofertaban dichos estudios postobligatorios, se procedió a la selección de los centros que entrarían a formar parte del estudio. Esta tarea resultó ardua y extensa por dos motivos diferentes: por un lado, no todos los ciclos formativos de los centros seleccionados ofertaban la asignatura de inglés como obligatoria, con lo cual la observación que se obtendría de dichos centros no encajaría con la naturaleza de nuestro estudio, y por otro lado, no todos los docentes de inglés con los que se contactó disponían del tiempo suficiente o motivación para participar en el estudio. Por este motivo, se decidió que la selección de centros se realizaría en áreas extensas, ya que resultó complicado contactar y entrevistar al profesorado de una zona determinada o siguiendo unos patrones de localización estrictos.



Tras esta criba inicial, se optó por seleccionar centros en dos zonas poblacionales diferentes que recogerían datos y experiencias de una naturaleza más rica y diversa. El primer núcleo poblacional escogido fue la zona del Aljarafe de la provincia de Sevilla, que destaca por su naturaleza más rural, tradicional y de un supuesto menor contacto con la L2 inglés, trabajando con una muestra de centros en las localidades de Pilas, Bormujos, Gines, Castilleja de la Cuesta, Mairena del Aljarafe, Umbrete y Sanlúcar la Mayor. El segundo núcleo poblacional escogido fue la zona costera de la provincia de Málaga, en ciudades como Torremolinos y Fuengirola donde el contacto con el inglés es más latente y su población muestra se encuentra por lo general más internacionalizada (tabla 4):

(TABLA 4: MUESTRA SELECCIONADA EN LA PRIMERA PARTE DE LA INVESTIGACIÓN)

REFERENCIA ÍTEM	GÉNERO	EDAD	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE EN INGLÉS	AÑOS DE EXPERIENCIA EN CICLOS FORMATIVOS	TIPO DE CENTRO	CICLOS MEDIOS QUE IMPARTE	CICLOS SUPERIORES QUE IMPARTE	LOCALIDAD
ENT 1	H	59	>30	>20	Público		Hostelería y Restauración	Mairena del Aljarafe (Sevilla)
ENT 2	M	49	>20	>15	Público	Hostelería y Restauración		Mairena del Aljarafe (Sevilla)
ENT 3	H	25	<5	2	Privado/Concertado	Gestión y Administración	1.Administración y Finanzas 2.Agencias de Viajes y Organización de Eventos	Málaga
ENT 4	M	53	>30	>30	Privado/Concertado	Gestión y Administración	1.Administración y Finanzas 2. Agencias de Viajes y Organización de Eventos	Málaga
ENT 5	H	28	>5	2	Privado/Concertado	Farmacia y Parafarmacia		Málaga
ENT 6	H	54	>30	>20	Público			Gines (Sevilla)
ENT 7	M	48	>20	>20	Público	Gestión y Administración		Bormujos (Sevilla)
ENT 8	H	41	>5	>5	Privado/Concertado	Gestión y Administración		Castilleja (Sevilla)

ENT 9	M	50	>30	>30	Público	Gestión y Administración	Administración y Finanzas	Sanlúcar la Mayor (Sevilla)
ENT 10	H	55	>30	>30	Público	Comercio y Marketing		Sevilla
ENT 11	M	40	<5	<5	Público	Gestión y Administración Comercio y Marketing		Sevilla
ENT 12	M	51	>25	>25	Público		1.Administración y Finanzas 2. Comercio y Marketing	Umbrete (Sevilla)
ENT 13	H	50	>20	>20	Público		Secretariado	Sevilla
ENT 14	M	30	<5	<5	Público		Educación Infantil	Sevilla
ENT 15	M	34	<5	<5	Público	Gestión y Administración		Sevilla
ENT 16	M	50	>20	>20	Público		Turismo	Sevilla
ENT 17	M	48	>25	>25	Público		Secretariado Administración y Finanzas	Sevilla
ENT 18	H	39	>10	>10	Privado/concertado	Comercio y Marketing		Málaga
ENT 19	M	44	>15	>15	Público		Hostelería y Restauración	Churriana (Málaga)
ENT 20	H	35	<10	<10	Público	Hostelería y Restauración(Málaga)		Churriana

Los centros escogidos para la recogida de datos en esta investigación son todos institutos que ofertan estudios obligatorios y postobligatorios, normalmente incluyendo Educación Secundaria Obligatoria, Bachilleratos y Ciclos Formativos medios y superiores. Sin embargo, algunas entrevistas también se han realizado en centros destinados únicamente a la enseñanza de adultos (ciclos formativos y educación para adultos). La característica principal de estos centros es la heterogeneidad existente en todas las clases, pudiendo encontrar alumnado de diferente sexo, etnia, religión, condición socioeconómica, necesidades especiales y edad.

Los centros seleccionados para la investigación se caracterizan por especializarse en varios ciclos formativos medios y superiores de diversa índole, tanto en el campo de las ciencias como en el de las humanidades. Este campo de actuación abarca a una mayor heterogeneidad del alumnado, el cual presentará características socioculturales, generacionales, étnicas y motivacionales diferentes. Los docentes que han sido estudio de nuestra investigación pertenecen a los ciclos formativos medios de Gestión y Administración, Farmacia y Parafarmacia, Secretariado, Comercio y Marketing, todos pertenecientes a la ley de la LOGSE, de 2000 horas y con la asignatura obligatoria de inglés durante el primer año de estudios, con una carga lectiva de cinco horas semanales (15% de la carga lectiva total). Los docentes de ciclos formativos superiores que también han sido seleccionados para la presente investigación pertenecen a las ramas de Administración y Finanzas, Dietética y Nutrición, Educación Infantil y Agencias de Viajes y Organización de Eventos. Dichos ciclos formativos tienen una carga lectiva menor, de cuatro horas semanales, pero los contenidos lingüísticos son mucho más especializados. Se pretende que los docentes de ciclos formativos participantes en esta investigación nos ayuden a evidenciar y explorar esta nueva realidad andragógica y las diferentes dificultades que tanto alumnado adulto como profesorado encuentran en el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés en ciclos formativos.

Con respecto a la heterogeneidad en el factor edad, el alumnado puede comenzar a los dieciséis años (edad mínima permitida para acceder a los ciclos formativos medios), no existiendo edad máxima para formar parte del grupo, con lo que fácilmente puede encontrarse en una clase a un adolescente compartiendo pupitre con otro alumno de más de cincuenta años, hecho que aparte de enriquecer culturalmente a la clase en su totalidad y de aportar diversidad al grupo, puede presentar a su vez problemas de coexistencia y de enseñanza-aprendizaje, en especial en la asignatura de inglés, como veremos a continuación.

La muestra seleccionada en este estudio cuenta con veinte profesoras y profesores (trece profesoras y siete profesores) de ciclos formativos medios y superiores, todos provenientes de diversos centros del Aljarafe sevillano y la Costa del Sol. Todos los docentes se encargan de grupos heterogéneos que se caracterizan por presentar una edad muy variada. Aparte de la diferenciación por tramos de edad, nos encontramos a su vez con un alumnado muy heterogéneo en cuanto a nivel sociocultural, siendo el alumnado adulto un grupo mucho más culto, formado y hábil verbalmente que el adolescente, gracias a la experiencia profesional que puedan poseer y los posibles estudios realizados anteriormente. Sin embargo, dicho alumnado adulto frecuentemente juega en desventaja en materias lingüísticas, ya que su homólogo adolescente ha disfrutado de más de diez años de estudios de inglés en su etapa educativa obligatoria reciente mientras que el adulto no es seguro que haya podido optar cuantitativa ni cualitativamente al mismo bagaje instructivo.

3.2.2 Recogida de datos

La naturaleza de este estudio es cualitativa, ya que se pretende conocer y analizar de forma subjetiva y personal la experiencia docente sobre la reincorporación y la inclusión en clase del alumnado adulto que vuelve a los estudios. Con el fin de realizar una recogida de datos extensa y diversa, se procedió a seleccionar una muestra de centros educativos que impartieran ciclos

formativos medios y superiores de diversa índole, tanto públicos como privados o concertados. Para ello se contactó con el Centro del Profesorado de Málaga, Sevilla capital y Sevilla (Castilleja de la Cuesta) con el fin de obtener un listado de los centros que ofertaran este tipo de estudios. El listado obtenido fue considerablemente extenso ya que se incluían todos los centros escolares, tanto públicos como privados y concertados, que incluían en su oferta académica el estudio de algún ciclo formativo medio o superior, con lo que se contactó con todos ellos por medio de correo electrónico o teléfono con el fin de seleccionar aquellos que incluían la asignatura de inglés en alguno de los ciclos formativos ofertados, por lo que el listado de centros aptos para esta investigación se acotó considerablemente.

Con el fin de realizar una recogida y selección de datos completa y fiable, se utilizaron técnicas o herramientas de dos tipos:

- Por un lado, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de inglés en niveles de ciclos formativos que nos aportaron evidencias y experiencias sobre las crecientes dificultades que encuentra el alumnado adulto de ciclos en la superación de contenidos en la asignatura de inglés, provenientes de la heterogeneidad en el factor edad del aula donde estudian y de las deficiencias de naturaleza neurológica y afectiva con las que juegan en desventaja. Por otro lado, también se analizaron las diferentes adaptaciones metodológicas que dicho profesorado ha implantado en el aula y las dificultades que también dicho gremio debe superar al implantar la enseñanza de inglés por destrezas y el enfoque comunicativo en un aula de edad heterogénea y de nivel lingüístico L2 dispar.

- En segundo lugar, los participantes rellenaron un autoinforme consistente en preguntas abiertas en el que dejaron por escrito su experiencia en el aula de inglés de ciclos formativos y comentaron las limitaciones de la reincorporación a los estudios tras un largo hiato académico.

La entrevista semiestructurada que se realizó a dichos grupos se compone de cuarenta y cinco preguntas abiertas con las que se pretendió recoger toda la información relativa a las categorías en las que se ha dividido esta investigación, a saber: descripción de los centros, nuevas tendencias andragógicas, heterogeneidad en el factor edad, aspectos afectivos en la andragogía del inglés, aspectos neurológicos en la andragogía del inglés, destrezas y estrategias metodológicas del profesorado. La duración media de cada entrevista fue de cuarenta y cinco minutos y tuvieron lugar en un periodo de tres meses, de febrero a mayo de dos mil quince. A continuación se exponen las preguntas que fueron realizadas al profesorado (véase Anexo 1 para transcripciones):

CUESTIONES

EXPERIENCIA PREVIA

1. **¿Con cuántos años de experiencia como docente de inglés cuenta Ud.?**
2. **¿Siempre ha trabajado como docente en ciclos formativos? ¿Dónde ha trabajado antes?**
3. **¿Su experiencia profesional siempre ha estado dedicada a la enseñanza postobligatoria (bachillerato, ciclos formativos, enseñanzas universitarias, academias de idiomas, etc)?**
4. **¿Podría decirse que Ud. cuenta con más experiencia en la enseñanza de adultos que en cualquier otro tipo de enseñanza? ¿Por qué?**
5. **¿Cuál es su formación? ¿Dónde se ha formado? ¿Se sigue formando actualmente?**

CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO

6. ¿En qué ciclos formativos imparte clase de inglés?
7. ¿Cuál es el rango de edad mayoritario de sus grupos?
8. ¿Existe heterogeneidad en su clase en cuanto al factor edad?
9. ¿Imparte inglés en clases con alumnado adolescente y adulto compartiendo aula?
10. ¿Qué ciclos formativos presentan mayor disparidad de edad?
11. Mencione algún caso real de alumnado de edad heterogénea en alguno de sus ciclos.
12. ¿Se trata de una nueva tendencia el hecho de que el alumnado adulto se esté reincorporando a los estudios?
13. ¿A qué se cree que es debido dicha tendencia?

ASPECTOS AFECTIVOS DEL GRUPO

14. ¿Cree que plantea dificultades o limitaciones este nuevo factor de heterogeneidad en el aula?
15. ¿A qué nivel? ¿Profesorado, alumnado? ¿Por qué?
16. Por lo general, ¿presenta el alumnado adulto mayores problemas de aprendizaje de la lengua? En caso afirmativo, ¿a qué cree que es debido?
17. ¿Ha tenido algún caso de frustración o pérdida de motivación por parte del alumnado adulto? ¿A qué cree que es debido?
18. ¿Existe mayor probabilidad de fracaso escolar en el alumnado adulto?
19. ¿Se beneficia el alumnado adulto de la mezcla con alumnado adolescente o joven? ¿Y viceversa?
20. ¿El alumnado joven se adapta a compartir clase con alumnado adulto?
21. ¿Existen también pérdida de interés o motivación entre el alumnado joven por la mezcla con alumnado adulto? ¿Por qué?
22. ¿Cuáles cree que son los factores que más desmotivan o merman la autoestima del alumnado adulto en clase de inglés?
23. ¿Existe solidaridad y ayuda entre alumnado de diferentes tramos de edad? ¿En qué sentido?
24. ¿Cree que esta heterogeneidad propicia un ambiente inclusivo y cooperativo de calidad en el aula? ¿Por qué?
25. ¿Qué estrategias o técnicas utiliza exactamente para propiciar la inclusión del alumnado adulto en clase?
26. ¿Qué métodos emplea para aumentar o mantener la motivación e interés de su alumnado adulto?
27. ¿Cree que el alumnado adulto tiene miedo al ridículo a la hora de utilizar oralmente la L2? ¿Y falta de confianza o problemas de autoestima? ¿Por qué?
28. ¿Por qué cree que el alumnado español adulto ha sido siempre tan reacio a la adquisición de la L2?

ASPECTOS COGNITIVOS Y PSICOLINGÜÍSTICOS DEL GRUPO

-
29. ¿Cómo describiría el nivel del alumnado en la L2?
30. ¿Puede sacar la clase adelante sin problemas o existe alumnado que se queda atrás?
31. ¿En qué nivel repercute la heterogenia en el factor edad del aula de inglés en los contenidos y el ritmo deseado? ¿por qué?
32. ¿Cree que el alumnado adulto se queda atrás por razones relativas al envejecimiento biológico y la disminución de la capacidad receptiva de las lenguas? ¿Por qué?
33. ¿Opina que el alumnado joven goza de mayor capacidad para aprender lenguas extranjeras por motivos biológicos relacionados con la edad (mayor agudeza sensorial, mayor habilidad oral, etc)?
34. ¿Alguna vez se ha producido algún momento de tensión, malentendido o desacuerdo entre alumnado joven y adulto por motivos de diferencia de edad? ¿Y entre el alumnado adulto y el profesorado?
-

HERRAMIENTAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

-
35. ¿Utiliza algún tipo de metodología específica para este tipo de aulas heterogéneas? ¿Cuál/es? ¿Por qué?
36. ¿Opina que el profesorado debería empezar a modificar o adaptar su forma de enseñanza en aulas de este tipo? ¿Cómo podría hacerlo?
37. ¿Ha implantado usted alguna medida o utilizado herramientas de enseñanza específicas que favorezcan la inclusión del alumnado adulto en el aula de inglés? ¿Cuál/es? ¿Por qué?
38. En su opinión, ¿en qué destrezas deben producirse las mayores adaptaciones metodológicas? ¿Por qué?
39. ¿En qué destrezas presenta el alumnado adulto mayores problemas? ¿Y más facilidad? ¿A qué cree que es debido?
40. ¿Qué métodos de evaluación emplea en su clase de inglés? ¿Cómo evalúa?
41. ¿Está el alumnado de acuerdo con este tipo de evaluación? ¿Ha recibido quejas?
42. ¿Opina que el alumnado adulto debería ser evaluado por medio de diferentes herramientas o técnicas a las del alumnado más joven? ¿Por qué?
43. ¿Opina que la consciencia sobre la importancia de la adquisición de lenguas está creciendo y que el alumnado adulto está empezando a reaccionar ahora?
44. ¿Está satisfecho con el entorno en su clase y la disposición al aprendizaje del alumnado mixto?
45. ¿Cree que existen limitaciones y obstáculos insalvables en dichos entornos de edad heterogénea?
-

3.2.3 Análisis de datos

Una vez realizada la recogida general de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes de aproximadamente una hora de duración (véanse Anexos 4 y 9) que posteriormente fueron transcritas, categorizadas y codificadas con el programa de análisis cualitativo de datos Weft QDA.²¹

La categorización de la información transcrita aportada por las entrevistas semiestructuradas resultó ser una de las partes más complejas de esta investigación. El análisis de datos conlleva descartar aquella información trivial o no relacionada con nuestra investigación y seleccionar aquella que es más relevante o controvertida para la misma (Stake, 2005a). Cada caso práctico ha sido analizado con el fin de comprender e interpretar el papel que posee cada entidad en la muestra seleccionada. Es necesario comprender a la muestra como un todo a partir de las pequeñas diferenciaciones, actividades y el contexto de cada una de las entidades analizadas de las que forma parte, con el fin de poder llegar a realizar generalizaciones que ayuden a dar respuesta al problema de investigación. El proceso de análisis de datos ha comprendido los siguientes procesos:

1. Leer profundamente de las transcripciones de las entrevistas efectuadas.
2. Codificar por temas mediante el programa de análisis cualitativo de datos Weft QDA (véase Anexo 2).
3. Analizar la transversalidad de los datos entre las diferentes entidades de la muestra.
4. Analizar los puntos trascendentes para la investigación y descartar los elementos más triviales.
5. Crear un diagrama de categorización y codificación de los datos que ayude a la posterior interpretación por apartados (Tabla 2).
6. Seleccionar aquella información triangulada relevante para cada uno de los objetivos de la investigación que evidencien la nueva realidad educativa.

La transcripción de las entrevistas se realizó seleccionando aquellas partes que resultaban útiles a la presente investigación, descartando la información menos adecuada a nuestro estudio y más prescindible. En cuanto a la categorización y codificación de datos, se intentó abarcar los puntos esenciales de la investigación creando un sistema de categorías que cubriera toda la información esencial para nuestro estudio y a la vez permitiera desplegar una extensa y equivalente rama de códigos que indicaran más específicamente los puntos a tratar a la hora de recoger la información de las entrevistas. De esta forma, se establecieron las siguientes categorías y códigos:

CATEGORÍA	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
1. Descripción	1.1 Datos identificativos	Edad, sexo, titulación, preparación académica y otros estudios conducentes a la profesión docente.
	1.2 Experiencia previa docente	Años trabajados en educación reglada, tanto obligatoria como postobligatoria. Experiencia





LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:

La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

		como docente de inglés en ciclos formativos.
	1.3 Formación andragógica	Formación académica y experiencia docente en grupos mixtos de edad heterogénea, con especial atención a la enseñanza de inglés para adultos
	1.4 Ciclos formativos	Ciclos formativos o cursos de Formación Profesional que ha impartido en su experiencia como docente.
	1.5 Tipología de alumnado	Características del alumnado de ciclos formativos: edad, sexo, nivel socioeconómico y cultural, familiar, etc.
	1.6 Centro de estudios	Tipo de centros de estudios donde el docente ha trabajado.
2. Nueva tendencia andragógica	2.1 Reincorporación a los estudios	Tendencia general de reincorporación a los estudios por parte del alumnado adulto, en especial a los ciclos formativos. Lapso de tiempo y pérdida de hábito al estudio.
	2.2 Nueva realidad educativa	Aula de inglés de alumnado con diversos rangos de edad: retos y complejidad tanto para el alumnado como para el profesional docente.
	2.2 Motivos	Razones económicas, sociales, culturales o personales que han potenciado esta nueva realidad en el aula.
	2.3 Nivel L2	Desnivel de inglés en el aula de inglés por razones de heterogeneidad de edad.
3. Heterogenia en el factor edad	3.1 Diversidad de edad en el aula	Diversidad de diferente naturaleza en el aula de ciclos formativos. Casos reales y ejemplificación.
	3.2 Rango de edad	Edad media del aula de inglés en ciclos formativos. Rangos de edad mínimos y máximos.
	3.3 Retos metodológicos	Dificultades que plantea tal heterogeneidad en el aula de inglés de ciclos formativos.
	3.4 Problemas de enseñanza-aprendizaje de la L2	Retos y dificultades que supone para el alumnado y el docente la heterogeneidad en el factor edad en clase de inglés.
	3.5 Adaptación	Problemas de adaptación del alumnado adulto que comparte clase con alumnado adolescente y viceversa.
	3.6 Inclusión	Problemas de inclusión del alumnado adulto que comparte clase con alumnado adolescente y viceversa. Cooperación en el aula y solidaridad entre compañeros.
	3.7 Características del alumnado adulto	Aspectos generales que definen al alumnado adulto en clase de inglés y con respecto al hábito de estudio.
	3.8 Características del alumnado adolescente	Aspectos generales que definen al alumnado adolescente y joven en clase de inglés y con



		respecto al hábito de estudio.
4. Aspectos afectivos en la andragogía del inglés	4.1 Componentes motivacionales en el alumnado adulto	Nivel de motivación del alumnado adulto de ciclos formativos.
	4.2 Motivación con la L2	Nivel de motivación del alumnado adulto de ciclos formativos en clase de inglés.
	4.3 Pérdida de motivación, frustración y abandono	Frustración y abandono académico por problemas con el estudio de la L2.
	4.4 Aspectos personales	Relación entre la situación personal, familiar y laboral del alumnado adulto y el nivel de motivación.
	4.5 Motivación y diversidad de edad	Niveles de motivación en diferentes rangos de edad.
	4.6 Ansiedad, autoestima y miedo al ridículo	Ansiedad y miedo al ridículo del alumnado adulto en el aula de inglés.
5. Aspectos cognitivos en la andragogía del inglés	5.1 Influencia de la edad en la adquisición de la L2	El aprendizaje del inglés en diferentes tramos de edad desde el punto de vista neurológico.
	5.2 Plasticidad cerebral	Influencia de la plasticidad cerebral en la adquisición de la L2.
	5.3 Capacidad y esfuerzo	Diferencia en el nivel de capacidad para las lenguas con razón a la edad. Necesidad de un mayor esfuerzo por parte del alumnado adulto.
	5.4 Aspectos cognitivos y diversidad en el aula	Diferencia de nivel en clase debido a los factores neurológicos.
	5.5 Literalidad de la L1 y enfoque comunicativo	Barreras psicolingüísticas y problemas de interferencia de la L1 en el aprendizaje de la L2.
6. Destrezas	6.1 Puntos débiles y puntos fuertes	Destrezas más problemáticas y más asequibles para el alumnado adulto.
	6.2 Andragogía del Listening	Enseñanza más productiva y formas de trabajar el Listening más eficientes con el alumnado adulto.
	6.3 Andragogía del Speaking	Enseñanza más productiva y formas de trabajar el Speaking más eficientes con el alumnado adulto.
	6.4 Pronunciación y entonación	Enseñanza más productiva y formas de trabajar la pronunciación y la entonación inglesas más eficientes con el alumnado adulto.
7. Estrategias metodológicas	7.1 Estrategias con el desnivel de la L2	Metodologías más efectivas para salvar el desnivel de inglés en clase.
	7.2 Estrategias motivacionales	Metodologías más efectivas para mantener o aumentar la motivación del alumnado adulto en clases de ciclos formativos.
	7.3 Estrategias para las destrezas de la L2	Metodologías más efectivas para trabajar las destrezas de Listening y Speaking con el alumnado adulto en clases de ciclos formativos.
	7.4 Proyección a la realidad en clase de inglés	Metodologías prácticas en clase de inglés de ciclos formativos.



7.5 Propuestas del profesorado	Propuestas metodológicas y estrategias que propone el profesorado en clases con factor de edad heterogéneo.
7.6 Prospectiva	Sugerencias de mejora que se realizan para la propia investigación.

(TABLA 5: CATEGORIZACIÓN Y CODIFICACIÓN DE LOS DATOS)

A continuación se incluye una breve descripción de cada una de las categorías que incluye nuestra investigación:

1. Descripción: se pretende recoger y analizar los datos relativos al centro educativo estudiado y al docente entrevistado, obteniendo información sobre su experiencia previa docente, su formación andragógica, los ciclos formativos en los que imparte inglés, etc.

2. Nueva tendencia andragógica: esta categoría está destinada a analizar los motivos de la nueva realidad educativa de los ciclos formativos por la reincorporación masiva de adultos a los estudios en la última década.

3. Heterogenia en el factor edad: en este punto se pretende analizar la diversidad de edad en el aula y los retos metodológicos y de enseñanza-aprendizaje que plantea dicha heterogénea de edad.

4. Aspectos afectivos en la andragogía del inglés: se refiere a los conceptos de motivación y frustración o abandono académico del alumnado adulto por motivos de problemas con el aprendizaje del inglés.

5. Aspectos cognitivos en la andragogía del inglés: esta categoría se centra en la deficiencias de aprendizaje de la L2 potenciadas por el envejecimiento biológico y la pérdida de plasticidad cerebral y capacidad para las lenguas.

6. Destrezas: referente a describir cómo se maneja el alumnado adulto en las diferentes destrezas de la L2, focalizando la atención en Listening y Speaking.

7. Estrategias metodológicas: en esta última categoría se pretende reflejar la información referente a las medidas o cambios metodológicos procedentes en clase de inglés para mantener la motivación del alumnado adulto y suplir las carencias de aprendizaje que puedan existir.



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:
La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

SEGUNDA FASE DE LA INVESTIGACIÓN



3.3 Segunda fase de la investigación

En la primera fase, esta investigación se centró en evidenciar desde la perspectiva del profesorado los problemas que encuentra el alumnado adulto con respecto a las nuevas metodologías de enseñanza del inglés y la inclusión en un aula de edad diversa.

En esta segunda fase, se analizarán las limitaciones del alumnado adulto con la L2 inglés al reincorporarse a estudios de ciclos formativos. Dicha fase consta de tres etapas diferentes. En la etapa A se analizará la perspectiva del alumnado adulto. En la etapa B se analizará la voz del alumnado adolescente y joven y se compararán las diferentes características inherentes al proceso de aprendizaje de ambos grupos de alumnado, desde una perspectiva holística que contemple los factores de diversidad de edad y enseñanza de lenguas extranjeras, en concreto, L2 inglés. En la etapa C se analizará la opinión experta de dos especialistas docentes que trabajan con grupos de estudios postobligatorios de edad diversa.

3.3.1 Muestra seleccionada

Es en este momento del estudio cuando se hace necesario una profundización de casos que aporten singularidad e individualización con el fin de comprender la situación. Por este motivo, la segunda fase de esta investigación se basa en el estudio individualizado de las experiencias y vivencias de dos grupos diferentes de alumnado. En la primera etapa se estudiarán los casos de un grupo de 14 alumnos adultos (11 mujeres, 3 hombres) que han experimentado la reincorporación a los estudios de ciclos formativos tras años de inactividad académica. En la segunda fase se analizarán los casos de nueve alumnos adolescentes o jóvenes (5 mujeres, 2 hombres) que comparten clase con los anteriores.

El alumnado adulto ha realizado sus estudios en el mismo centro educativo, el C.E.P. Santa María de los Ángeles, situado en el barrio obrero de Carranque, cerca del centro de Málaga capital. Dentro del alumnado adulto seleccionado para realizar dichas entrevistas cabe realizar una segunda distinción. De los catorce participantes, seis de ellos ya han finalizado sus estudios de ciclos formativos, con lo que aportan una perspectiva anafórica de sus experiencias ya que ya han vivido esta etapa de sus vidas, siendo capaces de valorar su experiencia desde una posición más global y realista y aportando información de un carácter más concluyente. Por otra parte, los ocho alumnos restantes se encuentran actualmente realizando dichos estudios en el centro, con lo que la perspectiva que aportan tiene un carácter más intenso, inmediato y detallista, centrado en el proceso de enseñanza y en sus presentes limitaciones, así como en las expectativas de futuro que albergan.

El alumnado joven analizado aportará información y experiencias desde un enfoque completamente opuesto a dicha realidad. Hasta ahora, tanto el profesorado como el alumnado se centraron únicamente en las limitaciones y dificultades de aprendizaje a las que el alumnado adulto se debía enfrentar tras un largo hiato académico. Es en esta nueva etapa de la investigación donde obtenemos información desde la perspectiva opuesta: limitaciones y dificultades del alumnado joven en clases de inglés de edad heterogénea. Asimismo, dicho alumnado también arroja luz sobre la funcionalidad de las nuevas metodologías de enseñanza de inglés y aportan ideas sobre los métodos o estrategias de aprendizaje idóneos para la adquisición de la L2 inglés.

Por último, con el fin de completar esta segunda etapa de la investigación encontramos a dos profesionales de la enseñanza adulta (etapa C). Por un lado, se entrevistó al presidente de la cooperativa de enseñanza C.E.P. Santa María de los Ángeles donde se realizaba el estudio, que ostenta además el cargo de psicólogo educativo del mismo. Por otro lado, se entrevistó también a la



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:
La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

jefa del departamento de movilidad internacional del centro, que aportó también información sobre las posibilidades que el alumnado posee hoy en día para aprender idiomas.

La razón por la que se decidió escoger este centro es por la pluralidad de alumnado existente en sus aulas, ya sea en el terreno de la edad como origen sociocultural, económico, familiar, etc. Por otro lado, se trata de un centro que oferta numerosos cursos diferentes de ciclos formativos y no existe educación secundaria, con lo que toda la atención de los diferentes departamentos y de la jefatura de estudios se centra en esta etapa académica. De esta forma, se trata de un profesorado muy experto en estudios postobligatorios y la enseñanza de materias en grupos de edad heterogénea y diferente nivel sociocultural, con lo que su opinión enriquece el presente estudio y puede ser utilizada por aquellos docentes que no tengan tanta soltura con grupos de edad mixta.

En total, la muestra asciende a 25 personas del mismo centro educativo. Se pretendió entrevistar al máximo número de estudiantes que se ofrecieran voluntarios en el proceso. Para ello el profesorado informó en las aulas de que se estaba realizando un estudio sobre las limitaciones del alumnado adulto que se reincorporaba a los estudios y de las dificultades que suponía la diversidad de edad en el aula de inglés. Hubo pocos alumnos que se ofrecieran voluntarios, ya sea por falta de tiempo, desinterés o incluso desconfianza, con lo que se tuvo que hacer una segunda ronda para captar al máximo número posible de alumnos que encajaran dentro del perfil entrevistado. Al final del proceso, se consiguió entrevistar a 23 alumnos (14 adultos y 9 jóvenes) más los dos docentes especializados. Dicho número no es aleatorio, sino dependiente de la voluntariedad de los participantes.

Las experiencias recogidas en la etapa A y B de la segunda fase son contrastadas en el análisis de datos con aquellas obtenidas por parte del profesorado en la primera parte de esta investigación. Asimismo, también se contrastan y comparan las limitaciones y el proceso de aprendizaje de la L2 inglés a raíz de las experiencias recogidas de las entrevistas al alumnado adulto y el joven. En general, el carácter particular y singular de cada caso es contrastado con el resto de experiencias recabadas del mismo centro. Dichas experiencias, secundadas por el marco teórico pertinente ayudarán a obtener conclusiones que atañen a la reincorporación de alumnado adulto a estudios de ciclos formativos en contextos de edad diversa. A continuación se facilita una tabla que acota la muestra seleccionada para la segunda y tercera fase de la presente investigación.

ENTREVISTADO/A	ETAPA	CICLO FORMATIVO	EXPERIENCIA EN L2 (INGLÉS)	EDAD	SITUACIÓN LABORAL	EXPERIENCIA LABORAL
ALUMNADO ADULTO						
ENT 1	<i>EX ALUMNA</i>	<i>Ciclo Formativo Medio de Gestión y Administración</i>	4	53	<i>D</i>	27
ENT 2	<i>EX ALUMNO</i>	<i>Ciclo Formativo Superior de Administración y Finanzas</i>	2	52	<i>D</i>	32
ENT 3	<i>EX ALUMNA</i>	<i>Ciclo Formativo Superior de Administración y Finanzas</i>	5	62	<i>D</i>	13



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:
La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

ENT 4	ALUMNA DE 2º CURSO	<i>Ciclo Formativo Medio de Farmacia y Parafarmacia, Ciclo Formativo Medio de Auxiliar de Enfermería</i>	5	50	D	18
ENT 5	ALUMNA DE 2º CURSO	<i>Ciclo Formativo Medio de Farmacia y Parafarmacia, Ciclo Formativo Medio de Auxiliar de Enfermería</i>	5	47	D	7
ENT 6	ALUMNA DE 1º CURSO	<i>Ciclo Formativo Superior de Administración y Finanzas</i>	<i>Educación Secundaria</i>	48	D	24
ENT 7	EX ALUMNA	<i>Ciclo Formativo Superior de Administración y Finanzas</i>	<i>Secundaria obligatoria</i>	49	E	17
ENT 8	ALUMNA DE 2º CURSO	<i>Ciclo Formativo Medio de Farmacia y Parafarmacia</i>	0	46	D	22
ENT 9	EX ALUMNA	<i>Ciclo Formativo Medio de Auxiliar de Enfermería y Ciclo Formativo Medio de Farmacia y Parafarmacia</i>	1	44	E	1
ENT 10	EX ALUMNO	<i>Ciclo Formativo Medio de Auxiliar de Enfermería y Ciclo Formativo Medio de Farmacia y Parafarmacia</i>	0	48	E	20
ENT 11	ALUMNA	<i>Ciclo Formativo Medio de Gestión y Administración y Ciclo Formativo Medio de Comercio y Marketing</i>	<i>Educación Secundaria</i>	40	D	12
ENT 12	ALUMNA	<i>Ciclo Formativo Medio de Gestión y Administración</i>	2	46	D	3
ENT 13	ALUMNA	<i>Ciclo Formativo Medio de Farmacia y Parafarmacia, Ciclo Formativo Medio de Gestión y Administración y Ciclo Formativo Medio de Auxiliar de Enfermería</i>	0	43	D	7



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:
La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

ENT 14	ALUMNO	<i>Ciclo Formativo Medio de Farmacia y Parafarmacia</i>	3	41	<i>D</i>	6
ALUMNADO JOVEN					EXPERIENCIA EN OTRAS LENGUAS	
ENT 15	ALUMNA DE 1º CURSO	<i>Ciclo Formativo Superior de Administración y Finanzas</i>	11	17	<i>Francés (6)</i>	
ENT 16	ALUMNO DE 1º CURSO	<i>Ciclo Formativo Superior de Administración y Finanzas</i>	12	18	<i>Francés (6)</i>	
ENT 17	ALUMNA DE 1º CURSO	<i>Ciclo Formativo Superior de Agencias de Viajes y Organización de Eventos</i>	13	19	<i>- Francés (6) - Alemán (2)</i>	
ENT 18	ALUMNO DE 1º CURSO	<i>Ciclo Formativo Superior de Agencias de Viajes y Organización de Eventos</i>	13	19	<i>Bilingüe francés</i>	
ENT 19	ALUMNA DE 1º CURSO	<i>Ciclo Formativo Superior de Administración y Finanzas</i>	15	23	<i>Francés (5)</i>	
ENT 20	ALUMNA DE 1º CURSO	<i>Ciclo Formativo Superior de Administración y Finanzas</i>	12	19	<i>Bilingüe francés</i>	
ENT 21	EX ALUMNO	<i>Ciclo Formativo Medio de Gestión y Administración</i>	12	18	<i>Francés (2)</i>	
ENT 22	EX ALUMNA	<i>Ciclo Formativo Medio de Auxiliar de Enfermería</i>	12	19	<i>Francés (4)</i>	
ENT 23	EX ALUMNO	<i>Ciclo Formativo Superior de Administración y Finanzas</i>	12	18	<i>Francés (2)</i>	
MIEMBROS DEL DEPARTAMENTOS						
ENT 24*	JEFE DEPARTAMENTO DE	-	-	-	-	-



	ORIENTACIÓN ACADÉMICA					
ENT 25*	JEFE DE DEPARTAMENTO DE INTERNACIONAL	-	-	-	-	-

(TABLA 6: MUESTRA SELECCIONADA EN LA SEGUNDA FASE)

3.3.2 El centro de estudios

El centro de estudios C.E.S. Santa María de los Ángeles se trata de una cooperativa de enseñanza concertada que oferta estudios postobligatorios tales como Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior. Entre los ciclos formativos ofertados se encuentran los siguientes: ²²

Ciclos Formativos de Grado Medio	Ciclos Formativos de Grado Superior
CFGM en Gestión y Administración	CFGS en Administración y Finanzas
CFGM en Comercio y Marketing	CFGS en Agencias de Viajes y Organización de Eventos
CFGM en Farmacia y Parafarmacia	CFGS en Dietética y Nutrición
CFGM en Auxiliar de Enfermería	

(TABLA 7: RELACIÓN DE CICLOS FORMATIVOS)

El centro consta de un grupo por cada uno de los ciclos formativos, a excepción de Enfermería, uno de los ciclos más solicitados, que se encuentra separado en dos grupos. Cada uno de los grupos consta de un ratio máximo de 25 alumnos. Según la información obtenida en la Secretaría del centro, el porcentaje de alumnado adulto de más de 40 años que se matricula en dichos ciclos se ha incrementado en los últimos cinco años. En el curso académico 2015/2016, el porcentaje de alumnado de más de 40 años por cada uno de los ciclos figura como sigue.

Ciclos Formativos de Grado Medio	Porcentaje de alumnado de más de 40 años		Ciclos Formativos de Grado Superior	Porcentaje de alumnado de más de 40 años	
	1º CURSO	2º CURSO		1º CURSO	2º CURSO
CFGM en Gestión y Administración	20%	20%	CFGS en Administración y Finanzas	20%	20%
CFGM en Comercio y Marketing	12%	-	CFGS en Agencias de Viajes y Organización de Eventos	10%	10%
CFGM en	35%	45%	CFGS en	10%	20%





Farmacia y Parafarmacia			Dietética y Nutrición		
CFGM en Auxiliar de Enfermería	20%	-			

(TABLA 8: PORCENTAJES DE ALUMNADO ADULTO)

En total, el número de alumnos matriculados en ciclos formativos es de aproximadamente 300 personas, con lo que se trata de un centro relativamente pequeño y de carácter familiar. Existen tres profesores de inglés que imparten clase en los diferentes ciclos formativos y pertenecen al departamento de ciencias sociales. Aun así, también dependen del Departamento de Relaciones Internacionales, en el que se configuran los programas de Erasmus + anuales y se seleccionan posibles destinos para realizar prácticas internacionales en empresas extranjeras. Este departamento se encarga asimismo de los programas de intercambio internacionales como Comenius y Youth Exchange patrocinados por la Unión Europea.

El C.E.S. Santa María de los Ángeles oferta una gran variedad de acciones destinadas a ampliar los conocimientos lingüísticos del alumnado. Por una parte, dispone de tres voluntarios europeos que organizan actividades en inglés como el “English Club” o el “English Tea Party”, donde el alumnado puede participar y practicar su inglés oral por medio de tandems lingüísticos. Por otro lado, el colegio también es un centro preparador y examinador de todos los niveles de Cambridge, con lo que el alumnado que desee conseguir una acreditación de inglés puede acceder desde el centro internamente.

Por último, es importante señalar que este centro presenta un gran compromiso individual con cada uno de los alumnos y a la hora de enviarlos al periodo de cuatro meses de prácticas, seleccionan meticulosamente la empresa a la que destinarán a cada alumno, de acuerdo a sus preferencias, capacidades y aptitudes. Asimismo, el Departamento de Orientación del centro también dispone de horas de tutorías personalizadas donde el alumnado que así lo desee pueda obtener asesoramiento sobre las perspectivas laborales o académicas futuras así como ayuda en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3.3 Recogida de datos

La recogida de datos de esta segunda fase de investigación se efectuó durante un periodo de tres meses en un único centro educativo que oferta estudios postobligatorios de índole privada concertada. Se utilizaron tres instrumentos de recogida de información diferentes, los cuales se exponen a continuación:

- **Entrevista semiestructurada:** Se han realizado un total de 25 entrevistas semiestructuradas de una duración aproximada de sesenta minutos. Con el fin de seguir unas pautas de formulación de preguntas que se adecuaran a unas estructuras conceptuales similares y se rigieran por las mismas categorías cognitivas se elaboró un guión de preguntas para seguir durante la entrevista. Por tanto, se confeccionaron dos guiones diferentes, uno destinado al alumnado adulto y otro destinado al alumnado joven (Anexo 6 y Anexo 9). Las preguntas formuladas a los miembros del departamento pueden consultarse en la transcripción de las entrevistas, también anexa a este trabajo.

- **Auto informe:** Cada alumno/a elaboró un informe personal con matices biográficos en el que expuso sus experiencias académicas y profesionales pasadas, además de sus motivaciones y perspectivas laborales. Por otro lado, dicho alumnado también valoró su



experiencia en el estudio de ciclos formativos y reflexionó sobre el aprendizaje y valores obtenidos. (Anexos 7, 10 y 14).

La razón principal por la que se ha considerado el estudio de una muestra proveniente de un solo centro radica en la particularidad de casos defendida en el análisis cualitativo multicaseos de Robert E. Stake. Con el fin de encontrar casos interrelacionados y con la intención de estudiarlos en profundidad, se decidió seleccionar una muestra de alumnado adulto y joven que provinieran de distintos ciclos formativos medios y superiores del mismo centro educativo, con el fin de extraer conclusiones más fiables. De esta forma, se seleccionó una variedad de alumnado de diferentes edades y diferentes ramas de estudio que compartían un aspecto común: el estudio de la asignatura de inglés aplicado, de carácter obligatorio desde la renovación de la Formación Profesional efectuada por la LOE (Ley Orgánica de Educación 5/2006 sobre Ciclos Formativos, Real Decreto 5/2014 y Orden ECD/1030/2014 sobre Estudios Postobligatorios de Ciclos Formativos).

Las entrevistas realizadas al alumnado varían en cuestión de la edad del mismo. La entrevista realizada a los catorce alumnos adultos es ligeramente diferente a la realizada a los nueve alumnos adolescentes o jóvenes.

A continuación se exponen las cuestiones de ambas divididas por categorías y códigos:



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:
La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

(TABLA 9: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A ALUMNADO ADULTO)

CATEGORÍA	CUESTIÓN	CÓDIGO
Contexto de caso	1. ¿Es la primera vez que se matricula y cursa un estudio de ciclos formativos? En caso contrario, ¿qué otros ciclos formativos ha realizado anteriormente?	Experiencia académica general
	2. ¿Ha realizado estudios obligatorios (EGB, ESO, etc.)? ¿Cuándo y dónde realizó dichos estudios?	
	3. ¿Ha realizado algún estudio de carácter postobligatorio (Bachillerato, Formación Profesional, estudios universitarios, etc.)?	
	4. ¿Ha cursado la asignatura de lengua extranjera (inglés) durante su etapa académica anteriormente? En caso afirmativo, ¿cuántos años?	Experiencia en L2
	5. ¿Ha realizado cursos de formación, reciclaje o talleres de alguna lengua extranjera? En caso afirmativo, ¿cuáles?	
	6. ¿Cuenta con algún certificado que acredite su nivel de alguna lengua extranjera? ¿Se plantea prepararse para obtener alguno? En caso afirmativo, ¿por qué?	
	7. ¿Ha estado en contacto con una lengua extranjera durante un tiempo prolongado? ¿Ha residido en el extranjero?	Experiencia profesional
	8. ¿A qué se dedica/dedicaba profesionalmente? ¿En qué ramas profesionales se ha formado en su etapa profesional?	
	9. ¿Ha necesitado en alguna ocasión de conocimientos de lenguas extranjeras (por ejemplo, inglés) para desenvolverse en su entorno laboral? ¿Este hecho supuso un problema?	
	10. ¿Por qué motivos ha decidido reincorporarse al mundo académico?	Reincorporación a los estudios
	11. En este momento, ¿se encuentra compaginando sus estudios con otras obligaciones de cualquier índole (familiares, laborales, personales, etc.)? ¿Podría explicar cuáles?	Perspectivas
	12. ¿Qué objetivos se plantea a corto/medio plazo? ¿Cómo ve su situación dentro de cinco años?	
	13. ¿Considera que la reincorporación a los estudios beneficiará su situación laboral? ¿En qué ámbitos?	
Heterogeneidad en el factor edad en el aula	14. ¿Cómo describiría la diferencia de edad en clase de ciclos formativos? ¿Es muy dispar? ¿Es usted de los más mayores?	Rango de edad
	15. ¿Comparte aula con alumnado adolescente o joven (menor de 30 años)? ¿Podría detallar algún caso de heterogeneidad en este sentido?	Proceso de enseñanza-aprendizaje en contexto de diversidad de edad
	16. Dicha diversidad de edad, ¿crea un ambiente propicio para el correcto aprendizaje de los contenidos de la asignatura de inglés? ¿En qué sentido?	
	17. ¿Existe un gran desnivel entre el alumnado adulto y el adolescente o joven en cuestión de idiomas? En caso afirmativo, ¿a qué cree que es debido?	
	18. ¿Considera que este tipo de diversidad de edad le beneficia y ayuda en el proceso de aprendizaje al ritmo deseado? ¿Por qué? ¿Por qué no?	Inclusión
	19. ¿Preferiría que la edad del alumnado fuera más homogénea y que hubieran más compañeros/as de su edad? ¿Por qué?	
	20. ¿Se siente incluido e integrado con el resto del grupo? Cite ejemplos.	
	21. ¿Con qué alumnos suele tener más relación? ¿Suele buscar ayuda y apoyo entre el alumnado de su edad o el más	



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:

La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

	joven? ¿A qué es debido?	Adaptación
	22. ¿Se siente ajeno al resto del grupo por algún motivo en especial? ¿Y en el contexto de la clase de inglés?	
	23. ¿Se adapta fácilmente al ritmo de enseñanza del resto de la clase en cuanto a los contenidos de la asignatura de inglés? ¿Por qué? ¿Por qué no?	
	24. ¿Se consigue adaptar a las metodologías de enseñanza impartidas en la L2 inglés? ¿Por qué? ¿Por qué no?	
	25. ¿Qué características cree que presenta generalmente el alumnado adulto que lo diferencian del resto de alumnado adolescente o joven? ¿A qué cree que es debido?	
Aspectos afectivos	26. ¿Opina que dichas diferencias benefician al grupo? ¿Por qué razones?	Características alumnado
	27. ¿Cree que la motivación y el interés en los contenidos de la asignatura son importantes para el correcto aprendizaje de una lengua extranjera? ¿En qué medida?	
	28. Por lo general, ¿se siente motivado en clase de inglés? ¿Mantiene el mismo nivel de motivación que al principio de curso? ¿En caso negativo, ¿a qué cree que es debido?	
	29. ¿Opina que su nivel de motivación es el adecuado para superar los contenidos de la asignatura y aprender inglés? ¿Por qué? ¿Por qué no?	
	30. ¿Suele experimentar pérdidas de motivación repentinas que mermen su seguridad en la asignatura? ¿A qué cree que son debidos?	Motivación en el aula L2
	31. ¿Ha llegado a sentirse frustrado en la asignatura de inglés? ¿Por qué motivos?	
	32. ¿Se suele desmotivar ante ciertas partes de la asignatura más fácilmente que en otras? ¿Cuáles? ¿Por qué motivos?	
	33. ¿Se ha planteado en alguna ocasión abandonar los estudios? ¿Lo ha hecho ya anteriormente? ¿Por qué motivos?	Frustración en el aula L2
	34. ¿Cómo es el ambiente en clase de idiomas? ¿Se siente cómodo? ¿Por qué? ¿Por qué no?	Abandono académico
	35. ¿Ha experimentado en alguna ocasión algún episodio de ansiedad o nerviosismo ante la asignatura de inglés? En caso afirmativo, ¿por qué razones?	Ansiedad en el aula L2
	36. ¿Siente vergüenza cuando interviene en clase de inglés? ¿Por qué motivos?	Miedo al ridículo
	37. ¿Siente miedo al ridículo ante cometer fallos en intervenciones públicas en la asignatura de inglés? En caso afirmativo, ¿por qué razones?	
	38. ¿Cómo describiría su nivel de autoestima en clase de inglés?	Nivel de autoestima
	39. ¿Tiene confianza en sus capacidades lingüísticas? ¿Y en la superación de los contenidos? ¿Por qué? ¿Por qué no?	
Aspectos psicolingüísticos – Avanzada edad	40. ¿Cree que su edad más avanzada le pone en desventaja respecto al resto del alumnado más joven? ¿Por qué? ¿Por qué no?	Influencia edad en la adquisición de la L2
	41. ¿Considera que ha perdido capacidades para la adquisición de las lenguas extranjeras con el paso de los años? ¿A qué cree que es debido?	
	42. ¿Es capaz de realizar las actividades propuestas en clase y de participar al mismo nivel que el resto de sus compañeros/as? ¿Por qué? ¿Por qué no?	
	43. ¿Recurre frecuentemente a su lengua materna para comprender los contenidos de la L2 (inglés)? ¿Por qué? ¿Por qué no?	Interferencia de la L1
	44. ¿Necesita traducir constantemente los contenidos a su lengua para poder aprender? ¿Por qué? ¿Por qué no?	



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:

La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

	45. ¿Considera que su lengua materna facilita o entorpece el proceso de aprendizaje de la L2? ¿Por qué razones?	Enfoque traductológico-gramatical
	46. ¿Recurre frecuentemente al uso de diccionarios y glosarios? ¿Por qué? ¿Por qué no?	
	47. ¿Necesita constantemente de una base gramatical que justifique lo que está aprendiendo? En caso afirmativo, ¿a qué cree que es debido?	
	48. ¿Se desenvuelve cómodamente en las clases orales o que otorgan más importancia al enfoque comunicativo de las lenguas? ¿Por qué? ¿Por qué no?	
	49. ¿Se considera cualificado para comunicar en la lengua meta en cualquier contexto de su campo profesional? ¿A qué nivel?	
Destrezas de la L2	50. ¿Considera que un mayor esfuerzo puede suplir los problemas adicionales de adquisición de lenguas extranjeras que pueda tener? ¿Es suficiente? ¿Por qué? ¿Por qué no?	Enfoque comunicativo
	51. ¿En qué destrezas se desenvuelve más fácilmente en clase (orales o escritas)? ¿Cuáles le gustan más y en dónde participa más frecuentemente? ¿Por qué? ¿Por qué no?	Capacidad vs. Esfuerzo
	52. ¿Qué puntos fuertes y débiles encuentra en su proceso de aprendizaje en Speaking? ¿A qué cree que es debido?	Dificultades
	53. ¿Qué puntos fuertes y débiles encuentra en su proceso de aprendizaje en Listening? ¿A qué cree que es debido?	Destrezas orales
	54. ¿Qué puntos fuertes y débiles encuentra en su proceso de aprendizaje en Writing? ¿A qué cree que es debido?	Destrezas escritas
Estrategias de enseñanza de la L2	55. ¿Qué puntos fuertes y débiles encuentra en su proceso de aprendizaje en Reading? ¿A qué cree que es debido?	Proyección real
	56. ¿Con qué metodologías de enseñanza o técnicas se siente más cómodo y satisfecho en clase de inglés?	
	57. ¿Existe especificidad de contenidos en clase de inglés? En caso afirmativo, ¿Esto le ayuda?	
	58. ¿Es la consecución de actividades basadas en prácticas reales de su mundo laboral algo que le atrae y ayuda? ¿En qué medida?	
Experiencias y propuestas personales	59. ¿Se muestra contento y aprende con las clases de Listening y Speaking? ¿Está satisfecho con la metodología utilizada para su aprendizaje? ¿Por qué?	Destrezas
	60. ¿Está satisfecho con las propuestas implantadas en clase para aumentar su motivación en el aula de inglés? ¿Por qué?	Motivación
	61. ¿Cuál sería su aula de inglés ideal? ¿En qué contenidos incidiría más como profesor? ¿Cómo impartiría dicha clase para que el alumnado aprendiera correctamente?	Propuestas personales
	62. ¿Qué ideas tiene para aumentar la motivación del alumnado por igual?	
63. ¿Qué propuestas propondría para salvar el desnivel de inglés existente en clase?		
64. ¿Siente que el profesorado atiende a sus necesidades de forma personalizada e individualizada? ¿Esto le beneficia?		
	65. ¿Considera exitosa su reincorporación al mundo académico? ¿Cree que su situación laboral podrá mejorar gracias a este hecho? ¿Por qué? ¿Por qué no?	



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:
La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

(TABLA 10: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A ALUMNADO ADOLESCENTE Y JOVEN)

CATEGORÍA	CUESTIÓN	CÓDIGO
Contexto de caso	1. ¿Es la primera vez que se matricula y cursa un estudio de ciclos formativos? En caso contrario, ¿qué otros ciclos formativos ha realizado anteriormente?	Experiencia académica general
	2. ¿Ha realizado estudios obligatorios (EGB, ESO, etc.)? ¿Cuándo y dónde realizó dichos estudios?	
	3. ¿Ha realizado algún estudio de carácter postobligatorio (Bachillerato, Formación Profesional, estudios universitarios, etc.)?	
	4. ¿Ha cursado la asignatura de lengua extranjera (inglés) durante su etapa académica anteriormente? En caso afirmativo, ¿cuántos años?	Experiencia en L2
	5. ¿Ha realizado cursos de formación, reciclaje o talleres de alguna lengua extranjera? En caso afirmativo, ¿cuáles?	
	6. ¿Cuenta con algún certificado que acredite su nivel de alguna lengua extranjera? ¿Se plantea prepararse para obtener alguno? En caso afirmativo, ¿por qué?	
	7. ¿Ha estado en contacto con una lengua extranjera durante un tiempo prolongado? ¿Ha residido en el extranjero?	Experiencia profesional
	8. ¿A qué se dedica/se ha dedicado profesionalmente? ¿En qué ramas profesional desempeña su profesión?	
	9. ¿Ha necesitado en alguna ocasión de conocimientos de lenguas extranjeras (por ejemplo, inglés) para desenvolverse en su entorno laboral? ¿Este hecho supuso un problema?	
	10. ¿Por qué motivos ha decidido matricularse en un ciclo formativo? ¿Qué pretensiones tiene?	Incorporación a estudios de ciclos formativos
	11. En este momento, ¿se encuentra compaginando sus estudios con otras obligaciones de cualquier índole (familiares, laborales, personales, etc.)? ¿Podría explicar cuáles?	
	12. ¿Qué objetivos se plantea a corto/medio plazo? ¿Cómo ve su situación dentro de cinco años?	Perspectivas
	13. ¿Considera que la inclusión a los estudios beneficiará su situación laboral? ¿En qué ámbitos?	
	14. ¿Cómo describiría la diferencia de edad en clase de ciclos formativos? ¿Es muy dispar? ¿Es usted de los más jóvenes?	Rango de edad
	15. ¿Comparte aula con alumnado adulto o mayor de cuarenta años? ¿Podría detallar algún caso de heterogeneidad en este sentido?	
	16. Dicha diversidad de edad, ¿crea un ambiente propicio para el correcto aprendizaje de los contenidos de la asignatura de inglés? ¿En qué sentido?	Proceso de enseñanza-aprendizaje en contexto de diversidad de edad
	17. ¿Existe un gran desnivel entre el alumnado adulto y el adolescente o joven en cuestión de idiomas? En caso afirmativo, ¿a qué cree que es debido?	
	18. ¿Considera que este tipo de diversidad de edad le beneficia y ayuda en el proceso de aprendizaje al ritmo deseado? ¿Por qué? ¿Por qué no?	



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:

La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

Heterogeneidad en el factor edad en el aula	19. ¿Preferiría que la edad del alumnado fuera más homogénea y que todos sus compañeros/as fueran aproximadamente de su edad? ¿Por qué?	Inclusión
	20. ¿Se siente incluido e integrado con el resto del grupo? Cite ejemplos.	
	21. ¿Con qué alumnos suele tener más relación? ¿Suele buscar ayuda y apoyo entre el alumnado de su edad o el más mayor? ¿A qué es debido?	
	22. ¿Se siente ajeno al resto del grupo por algún motivo en especial? ¿Y en el contexto de la clase de inglés?	
	23. ¿Intenta incluir en el grupo a todo tipo de alumnado? ¿Existe algún caso de exclusión en el aula? ¿Por qué motivos?	Adaptación
	24. ¿Se adapta fácilmente al ritmo de enseñanza del resto de la clase en cuanto a los contenidos de la asignatura de inglés? ¿Por qué? ¿Por qué no?	
	25. ¿Se consigue adaptar a las metodologías de enseñanza impartidas en la L2 inglés? ¿Por qué? ¿Por qué no?	
	26. ¿Encuentra grandes diferencias entre el hábito de estudio y la carga lectiva entre los estudios obligatorios y los de ciclo formativo? En caso afirmativo, ¿en qué ha influido este hecho?	
	27. En clase de inglés, ¿qué diferencias fundamentales encuentra entre el nivel de ciclos formativos y el previo impartido hasta ahora en estudios obligatorios? ¿A qué cree que son debidas las diferencias?	
28. ¿Qué características cree que presenta generalmente el alumnado adolescente o joven que lo diferencian del resto de alumnado adulto? ¿A qué cree que es debido?	Características alumnado	
29. ¿Opina que dichas diferencias benefician al grupo? ¿Por qué razones?	Motivación en el aula L2	
30. ¿Cree que la motivación y el interés en los contenidos de la asignatura son importantes para el correcto aprendizaje de una lengua extranjera? ¿En qué medida?		
31. Por lo general, ¿se siente motivado en clase de inglés? ¿Mantiene el mismo nivel de motivación que al principio de curso? ¿En caso negativo, ¿a qué cree que es debido?		
32. ¿Opina que su nivel de motivación es el adecuado para superar los contenidos de la asignatura y aprender inglés? ¿Por qué? ¿Por qué no?		
33. ¿Suele experimentar pérdidas de motivación repentinas que mermen su seguridad en la asignatura? ¿A qué cree que son debidos?	Frustración en el aula L2	
34. ¿Ha llegado a sentirse frustrado en la asignatura de inglés? ¿Por qué motivos?		
35. ¿Se suele desmotivar ante ciertas partes de la asignatura más fácilmente que en otras? ¿Cuáles? ¿Por qué motivos?		
36. ¿La ralentización del ritmo por la disparidad de niveles de la L2 le frustra o desmotiva? ¿A qué nivel y por qué razones?	Abandono académico	
37. ¿Se ha planteado en alguna ocasión abandonar los estudios? ¿Lo ha hecho ya anteriormente? ¿Por qué motivos?		
38. ¿Cómo es el ambiente en clase de idiomas? ¿Se siente cómodo? ¿Por qué? ¿Por qué no?	Ansiedad en el aula L2	



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:

La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

	39. ¿Ha experimentado en alguna ocasión algún episodio de ansiedad o nerviosismo ante la asignatura de inglés? En caso afirmativo, ¿por qué razones?	Miedo al ridículo
	40. ¿Siente vergüenza cuando interviene en clase de inglés? ¿Por qué motivos?	
	41. ¿Siente miedo al ridículo ante cometer fallos en intervenciones públicas en la asignatura de inglés? En caso afirmativo, ¿por qué razones?	
	42. ¿Cómo describiría su nivel de autoestima en clase de inglés?	
	43. ¿Tiene confianza en sus capacidades lingüísticas? ¿Y en la superación de los contenidos? ¿Por qué? ¿Por qué no?	Nivel de autoestima
	44. ¿Cree que el hecho de llevar estudiando inglés desde la infancia le ponen en ventaja con respecto a otro tipo de alumnado? ¿Por qué? ¿Por qué no?	Influencia edad en la adquisición de la L2
45. ¿Se considera hábil y capaz en sus capacidades para adquirir un idioma extranjero (memoria, atención, facilidad en la producción y comprensión oral, etc.)? ¿Por qué motivos?		
46. ¿Es capaz de realizar las actividades propuestas en clase y de participar al mismo nivel que el resto de sus compañeros/as? ¿Por qué? ¿Por qué no?		
Aspectos psicolingüísticos – Adquisición L2 temprana	47. ¿Recurre frecuentemente a su lengua materna para comprender los contenidos de la L2 (inglés)? ¿Por qué? ¿Por qué no?	Interferencia de la L1
	48. ¿Necesita traducir constantemente los contenidos a su lengua para poder aprender? ¿Por qué? ¿Por qué no?	Enfoque traductológico-gramatical
	49. ¿Considera que su lengua materna facilita o entorpece el proceso de aprendizaje de la L2? ¿Por qué razones?	
	50. ¿Recurre frecuentemente al uso de diccionarios y glosarios? ¿Por qué? ¿Por qué no?	Enfoque comunicativo
	51. ¿Necesita constantemente de una base gramatical que justifique lo que está aprendiendo? En caso afirmativo, ¿a qué cree que es debido?	
	52. ¿Se desenvuelve cómodamente en las clases orales o que otorgan más importancia al enfoque comunicativo de las lenguas? ¿Por qué? ¿Por qué no?	Capacidad vs. Esfuerzo
	53. ¿Se considera cualificado para comunicar en la lengua meta en cualquier contexto de su campo profesional? ¿A qué nivel?	
	54. ¿Considera que un mayor esfuerzo puede suplir los problemas adicionales de adquisición de lenguas extranjeras que pueda tener? ¿Es suficiente? ¿Por qué? ¿Por qué no?	Dificultades
	55. ¿En qué destrezas se desenvuelve más fácilmente en clase (orales o escritas)? ¿Cuáles le gustan más y en dónde participa más frecuentemente? ¿Por qué? ¿Por qué no?	
	Destrezas de la L2	56. ¿Qué puntos fuertes y débiles encuentra en su proceso de aprendizaje en Speaking? ¿A qué cree que es debido?
57. ¿Qué puntos fuertes y débiles encuentra en su proceso de aprendizaje en Listening? ¿A qué cree que es debido?		Destrezas escritas
58. ¿Qué puntos fuertes y débiles encuentra en su proceso de aprendizaje en Writing? ¿A qué cree que es debido?		
59. ¿Qué puntos fuertes y débiles encuentra en su proceso de aprendizaje en Reading? ¿A qué cree que es debido?		



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:

La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

Estrategias de enseñanza de la L2	60. ¿Con qué metodologías de enseñanza o técnicas se siente más cómodo y satisfecho en clase de inglés?	Proyección real
	61. ¿Existe especificidad de contenidos en clase de inglés? En caso afirmativo, ¿Esto le ayuda?	
	62. ¿Es la consecución de actividades basadas en prácticas reales de su mundo laboral algo que le atrae y ayuda? ¿En qué medida?	Destrezas
	63. ¿Se muestra contento y aprende con las clases de Listening y Speaking? ¿Está satisfecho con la metodología utilizada para su aprendizaje? ¿Por qué?	
	64. ¿Está satisfecho con las propuestas implantadas en clase para aumentar su motivación en el aula de inglés? ¿Por qué?	Motivación
	65. ¿Dedicas tiempo fuera del aula al aprendizaje y práctica de la L2? ¿Qué tipo de actividades practica?	Emprendimiento
	66. ¿Dedica su tiempo libre a ver película, series, utilizar videojuegos, redes sociales etc en versión original? En caso afirmativo, ¿utiliza subtítulos? ¿Le resulta beneficiosa esta práctica? ¿Por qué motivos?	
	67. ¿Siente interés por saber lo que significa o entender el contenido que recibe en inglés (como por ejemplo, cuando escucha una canción)? ¿Por qué motivos?	
	68. ¿Cree que su generación se encuentra más preparada ante ciertos ámbitos relativos a los idiomas o la informática que otros grupos de edad más avanzados? ¿Por qué motivos?	
	69. ¿Opina que la mayor exposición a las nuevas metodologías de enseñanza lo capacitan más y mejor para la vida laboral que el resto de alumnado más mayor? ¿En qué medida?	
70. ¿Disfruta con el aprendizaje del inglés? ¿Lo considera más un deber o un interés? ¿Por qué motivos?	Propuestas personales	
71. ¿Cuál sería su aula de inglés ideal? ¿En qué contenidos incidiría más como profesor? ¿Cómo impartiría dicha clase para que el alumnado aprendiera correctamente?		
72. ¿Qué ideas tiene para aumentar la motivación del alumnado por igual?		
73. ¿Qué propuestas propondría para salvar el desnivel de inglés existente en clase?		
74. ¿Siente que el profesorado atiende a sus necesidades de forma personalizada e individualizada? ¿Esto le beneficia?		
75. ¿Considera exitosa su incorporación al ciclo formativo? ¿Cree que sus perspectivas laborales podrán mejorar gracias a este hecho? ¿Por qué? ¿Por qué no?		



3.3.4 Análisis de datos

El análisis de datos conlleva descartar aquella información trivial o no relacionada con nuestra investigación y seleccionar aquella que es más relevante o controvertida para la misma (Stake, 2005a). De forma similar a la primera fase de esta investigación, una de las partes más complejas fue la categorización de la información transcrita aportada por las entrevistas semiestructuradas. Cada caso ha sido analizado con el fin de comprender e interpretar el papel que posee cada entidad en la muestra seleccionada. Se ha pretendido comprender a la muestra como un todo a partir de las pequeñas diferenciaciones, actividades y el contexto de cada una de las entidades analizadas de las que forma parte, con el fin de poder llegar a realizar generalizaciones que ayuden a dar respuesta al problema de investigación. El proceso de análisis de datos ha comprendido los siguientes procesos:

1. Lectura profunda de las transcripciones de las entrevistas efectuadas.
2. Codificación por temas.
3. Análisis de la transversalidad de los datos entre las diferentes entidades de la muestra.
4. Análisis de los puntos trascendentes para la investigación, descartando los elementos más triviales.
5. Creación de un diagrama de categorización y codificación de los datos que ayude a la posterior interpretación por apartados.
6. Selección de aquella información triangulada relevante para cada uno de los objetivos de la investigación que evidencien la nueva realidad educativa.

La transcripción de las entrevistas se realizó seleccionando aquellas partes que resultaban útiles a la presente investigación, descartando la información menos adecuada a nuestro estudio y más prescindible. En cuanto a la categorización y codificación de datos, se intentó abarcar los puntos esenciales de la investigación creando un sistema de categorías que cubriera toda la información esencial para nuestro estudio y a la vez permitiera desplegar una extensa y equivalente rama de códigos que indicaran más específicamente los puntos a tratar a la hora de recoger la información de las entrevistas. La elaboración de una estructural conceptual que abarcara toda la información recogida en la entrevista y los autoinformes fue imprescindible para el análisis de los datos. De esta forma, se establecieron las siguientes categorías y códigos para la segunda fase de esta investigación:

CATEGORÍAS	CÓDIGOS
CONTEXTO DE CASO	1. <u>Experiencia académica general</u> : Experiencia anterior en el ámbito académico.
	2. <u>Experiencia en L2</u> : Experiencia académica con lenguas extranjeras.
	3. <u>Experiencia profesional</u> : Campo donde han ejercido su trayectoria profesional.
	4. <u>Reincorporación a los estudios</u> : cuándo, cómo y por qué han decidido reincorporarse a los estudios.
	5. <u>Perspectivas</u> : cuáles son sus



	intenciones al acabar dichos estudios.
HETEROGENEIDAD EN EL FACTOR EDAD EN EL AULA L2	1. <u>Rango de edad</u>
	2. <u>Proceso de enseñanza-aprendizaje en contexto de diversidad de edad</u>
	3. <u>Inclusión</u> : grado de aceptación entre los compañeros de clase y la comunidad educativa.
	4. <u>Adaptación</u> : grado de adecuación a las metodologías de enseñanza actuales y al estudio después de un largo hiato académico.
	5. <u>Características alumnado</u> : rasgos comunes al alumnado adulto y joven.
ASPECTOS AFECTIVOS DE LA L2	1. <u>Motivación en el aula L2</u> : grado de interés en la asignatura de inglés.
	2. <u>Frustración en el aula L2</u> : pérdida de interés y motivación en el aprendizaje de inglés.
	3. <u>Abandono académico</u> : cuándo, cómo y por qué deciden abandonar sus estudios.
	4. <u>Ansiedad en el aula L2</u> : tensión y estrés producido por el aprendizaje de la L2.
	5. <u>Miedo al ridículo</u> : rechazo a intervenir en público utilizando la lengua meta.
	6. <u>Nivel de autoestima</u>
ASPECTOS DE LA CAPACIDAD COGNITIVA DE LA L2 – AVANZADA EDAD	1. <u>Influencia de la edad en la adquisición de la L2</u>
	2. <u>Interferencia de la L1</u> : en qué grado influencia negativamente la lengua materna en el aprendizaje de la L2.
	3. <u>Enfoque traductológico-gramatical</u> : uso de la L1 al producir en la L2.
	4. <u>Enfoque comunicativo</u> : adaptación a metodologías actuales según edad.
	5. <u>Capacidad vs. Esfuerzo</u>
DESTREZAS DE LA L2	1. <u>Dificultades</u>
	2. <u>Destrezas orales</u> : <i>Speaking</i> y <i>Listening</i> .
	3. <u>Destrezas escritas</u> : <i>Reading</i> y <i>Writing</i>
METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA	1. <u>Proyección real</u> : uso de la práctica de las lenguas extranjeras en el día a día.
	2. <u>Destrezas</u> : metodologías que enfatizan más unas u otras destrezas.
	3. <u>Motivación</u> : metodologías más amenas y atractivas para el alumnado según edad.
	4. <u>Metodologías tradicionales vs. actuales</u>
PROPUESTAS PERSONALES	1. <u>Propuestas</u>
	2. <u>Opiniones</u>

(TABLA 11: CATEGORÍAS Y CÓDIGOS)



El análisis de datos efectuado para la fase 2 sigue un patrón profundamente estructurado. En primer lugar, se analizan los casos uno por uno, comenzando con los 14 alumnos/as adultos/as que formaron parte de la misma. Cada uno de los casos seguirá un análisis fijo que vendrá dividido por las diferentes categorías y códigos mencionados arriba. La estructura de análisis de datos seguirá, por tanto, las siguientes fases:

1. Contexto y descripción de caso (abreviado “CON” en el análisis de datos): Haciendo uso de las primeras respuestas a las preguntas formuladas en la entrevista semiestructurada y a las respuestas obtenidas en el auto informe, se comenzará el análisis de datos de cada uno de los casos con una biografía académica, profesional y personal detallada donde se expondrán las necesidades, limitaciones, motivación y perspectivas de cada uno de los participantes, así como sus pretensiones a la hora de reincorporarse a los estudios.
2. Heterogeneidad en el aula (HET): Se detallarán las experiencias del participante en las clases de ciclos formativos de edad diversa, tratando puntos relacionados con el rango de edad diferenciado, las ventajas e inconvenientes que les supone la diversidad de edad en el aula de inglés, sus niveles de adaptación a las nuevas metodologías de enseñanza y su perspectiva relacionada con la inclusión en el aula de edad heterogénea.
3. Aspectos afectivos (AFE): En este punto nos centraremos en los niveles de motivación y frustración del alumnado adulto con respecto al aprendizaje de la L2 inglés en aulas de edad diversas. Se analizarán los factores primordiales que afectan a estos niveles y los casos de abandono de los estudios.
4. Aspectos de la capacidad cognitiva (BIO): Las barreras neurológicas también son importantes, y, aunque este estudio se centra fundamentalmente en las limitaciones afectivas, también es enriquecedor obtener y analizar información relativa a las dificultades del alumnado adulto para la adquisición de lenguas extranjeras por una avanzada edad, así como explorar las metodologías tradicionales a las que aún se encuentran anclados y que están estrechamente relacionados con su actual nivel de fosilización e interferencia de la L1.
5. Destrezas (DES): En este apartado se analizarán las principales fortalezas y debilidades que encuentra el alumnado adulto en el aprendizaje de inglés por destrezas (comprensión y producción oral y escrita).
6. Metodologías de enseñanza (MET): A continuación se explorarán las propuestas de enseñanza de inglés con las que el alumnado adulto se encuentra más cómodo, identificando las tareas y actividades más efectivas para su correcto aprendizaje.
7. Propuestas (PRO): Por último, se recogerán las propuestas e ideas más interesantes que el alumnado aporta para mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas en ciclos formativos con clases de edad heterogénea.

Por motivos de economía de espacio y tiempo, se decidió realizar el análisis de datos mediante las abreviaturas arriba indicadas que representan las categorías y mediante las numeraciones atribuidas a los códigos. De esta forma, en cada una de las intervenciones realizadas por los participantes en su entrevista, se indicarán las categorías y códigos a la que pertenece mediante dichas abreviaturas y numeraciones en el apartado de las transcripciones. Véase el siguiente ejemplo:



¿Qué tipo de actividades o metodologías cree que son más beneficiosas para su aprendizaje en la clase de inglés? ¿Por qué razones?

Dinámicas de clase, teatrillos, diálogos que escenifiquen situaciones reales. Si estamos hablando del vocabulario de un supermercado pues apoyar esa teoría con imágenes, vídeos, películas donde salgan escenas de supermercados para que se vaya metiendo ese vocabulario en la cabeza. Lo que no puedo soportar es estar con un libro todo el tiempo y estudiando de memoria. (MET, 1-3 + AFE 1 Y 2 + PRO 2)

(TABLA 12: ANÁLISIS DE DATOS)

Tras el análisis de los datos provenientes de la franja etárea, se procederá a comparar dichos datos con los obtenidos por parte del alumnado joven. El objetivo que se persigue en esta tercera fase de la investigación es investigar los procesos de aprendizaje que tienen lugar en alumnado de diversa edad y la influencia que los factores afectivos y psicolingüísticos ejercen en el correcto ritmo de aprendizaje. En esta fase comparativa de la investigación, se analizarán las categorías mencionadas anteriormente punto por punto, identificando las diferencias fundamentales que se han encontrado en ambas franjas de edad en cuanto al aprendizaje de la L2 inglés. Por último, dichos resultados se contrastarán con las conclusiones más importantes a las que se llegó con el profesorado en la primera fase de esta investigación, con el fin de matizar y corroborar las conclusiones que se alcanzaron.



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:
La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

TERCERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN



3.4 Tercera fase de la investigación

El objetivo principal de la presente investigación no es únicamente descriptivo o teórico, si no que se pretende además profundizar en el problema de investigación y aportar una aplicación práctica al respecto. Es decir, se hace necesario proyectar dicha descripción de la realidad de clase a la práctica que pueda ser utilizada por docentes que trabajen con grupos diversos de edad y cuyo alumnado se enfrente a limitaciones de aprendizaje de la L2 inglés.

En las dos primeras fases de la investigación, se identificaron y analizaron las limitaciones que afrontaba el alumnado adulto que se reincorporaba a los estudios y se recogía el testimonio de profesores que trabajaban con grupos de diversa edad. Todo ello desde una perspectiva descriptiva que daba luz a una situación que no había sido analizada hasta este momento. En cambio, la tercera fase se pretende alejar de la mera descripción y ofrecer estrategias metodológicas y dinámicas que suavicen las limitaciones que plantea las clases de lenguas extranjeras con alumnado de edad y niveles diferentes. Se pretende que el profesorado que pueda leer dicha investigación pueda además utilizar dicha propuesta para implantarla en su realidad en el aula y se beneficie así de dicho estudio o le sirva para realizar sus propias adaptaciones o cambios.

En primer lugar, se comenzará aportando información sobre los cambios en las tendencias metodológicas de los últimos años. Se abarcará la transición observada en la enseñanza de segundas lenguas desde los enfoques más gramaticales y estructuralistas a aquellos que se concentran en el proceso comunicativo como fin último del aprendizaje de las lenguas. Se analizarán los puntos débiles y fuertes de cada una de las estrategias metodológicas al uso y se propondrá el uso holístico de todas ellas en el aula de la L2 inglés.

En segundo lugar, se realizará un análisis más concreto de las metodologías innovadoras de enseñanza de lenguas extranjeras actuales. Se explicarán y ejemplificarán las más punteras y aquellas que obtienen una respuesta más positiva entre el alumnado de edad diversa. Entre ellas, destacan:

1. Enfoque por tareas.
2. Enseñanza de lenguas asistida por ordenador.
3. Aula invertida.
4. Aprendizaje cooperativo.
5. Aprendizaje a través de la solución de problemas.
6. Enfoque orientado a la acción.
7. Material real y especializado.

Por último, en cada una de las estrategias metodológicas propuestas se propondrá una actividad concreta en forma de unidad didáctica que podrá utilizarse en clase de inglés de un ciclo formativo determinado. Para concluir, se expondrán las ventajas y desventajas de cada una de dichas estrategias y se propondrá el uso holístico de todas ellas durante todo el curso académico.

El desarrollo de esta propuesta surge desde una doble fuente de conocimiento: por un lado, de aquellas entrevistas realizadas a los docentes y al alumnado y que aportaban propuestas e información sobre aquellas dinámicas que han surtido un efecto más positivo; y por otro, de aquellas



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:
La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

experiencias docentes que este equipo de investigación ha tenido en los últimos años trabajando en ciclos formativos.



CAPÍTULO 4

THE TEACHERS' VOICE



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:
La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

RESULTADOS DE LA PRIMERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN



4.1 The teachers' voice

Los últimos diez años han supuesto una década de cambios en la comunidad educativa, tanto a nivel de profesorado como de alumnado. La coyuntura económica y social que ha estancado al país recientemente ha obligado a establecer prioridades académicas que previamente no estaban aún afianzadas. Se trata de una realidad en la que el profesional desempleado se ha visto obligado a probar suerte en países extranjeros, con lo cual la importancia dada al aprendizaje de segundas lenguas ha aumentado considerablemente. Este hecho, unido al mayor avance de la globalización, los avances en tecnología y comunicación, la comercialización exterior y la internacionalización de la empresa española -todos ellos procesos necesarios para potenciar una buena economía- han propiciado que hoy en día las instituciones educativas apuesten en mayor medida por las lenguas extranjeras en sus currículos académicos, especialmente por la L2 inglés.

De esta forma, el alumnado de estudios obligatorios ha sido testigo de dicha tendencia, reflejándose en los numerosos programas bilingües que se están implantando a nivel regional y nacional y la creación de programas de intercambio de estudios que les permiten estudiar en otros países y practicar la lengua de forma real. Sin embargo, esta nueva realidad no solo es palpable en niveles obligatorios, sino que la educación postobligatoria, universitaria y de adultos está viviendo de igual manera este *boom* lingüístico que les supone más horas de inglés especializado de acuerdo al estudio que estén cursando y en algunos casos, en especial con alumnado adulto de ciclos formativos, les lleva a tener el primer contacto académico con la lengua después de un largo periodo de tiempo sin estudiar.

La cuestión que surge en este periodo de cambio y nueva tendencia educacional es si dicho alumnado adulto que ha nacido y se ha educado en una etapa educacional en la que los idiomas no eran tan inminentemente necesarios como en la situación actual es realmente consciente de la importancia de los mismos y si podrá conseguir adaptarse y sentirse parte de esta nueva tendencia en la que el inglés ya no se considera un *plus*, sino un *must*.

4.2 Resultados de la primera parte de la investigación

El análisis de los resultados que a continuación se presenta está organizado en torno a siete temas, coincidentes con las categorías expuestas anteriormente:

1. Descripción de los centros y el alumnado de ciclos formativos. En este apartado se pretende recopilar información sobre los centros donde los docentes entrevistados imparten clase.
2. Nueva tendencia andragógica. Se analizarán los motivos de la nueva realidad educativa de los ciclos formativos por la reincorporación masiva de adultos a los estudios en la última década.
3. Heterogenia en el factor edad. Se evidenciará la diversidad en el factor edad de las clases de ciclos formativos actualmente y los problemas que tanto alumnado como profesorado debe hacer frente.
4. Aspectos afectivos en la Andragogía del inglés. En este punto se expondrá la percepción del profesorado sobre la importancia de los aspectos emocionales y motivacionales en la enseñanza de la L2 inglés.



5. Aspectos cognitivos y psicolingüísticos en la Andragogía del inglés. Paralelamente a los aspectos emocionales, también se expondrá la percepción del profesorado sobre la importancia de los aspectos neurológicos en la enseñanza de la L2 inglés.

6. Andragogía de la L2 por destrezas. En este punto se recogerá la perspectiva del profesorado ante las dificultades del alumnado adulto en las diferentes destrezas del lenguaje.

7. Estrategias metodológicas en la Andragogía del inglés. Por último, se analizarán las diferentes estrategias metodológicas propuestas por el profesorado en el aula de inglés.

4.2.1 Descripción de los centros y el alumnado de ciclos formativos

Los centros seleccionados para realizar las entrevistas al personal docente de inglés son generalmente institutos de gran capacidad, con diversas líneas educativas de diferentes niveles. En total se ha trabajado con dieciséis centros, trece de los cuales son públicos y otros tres son centros concertados. No existe gran diferencia entre el alumnado de centros públicos y privados, aunque sí que se ha observado un cierto aumento del nivel sociocultural en los centros concertados, y mayor desnivel en la L2 en los centros públicos.

En todos los centros seleccionados existe un departamento destinado a cubrir las necesidades del personal docente y alumnado de cada ciclo en particular. De esta forma, la estructuración del profesorado se vuelve más especializada y son éstos los encargados de establecer contacto con empresas reales y procurar encontrar los medios profesionales y legales adecuados para que el alumnado desempeñe sus prácticas del ciclo fuera del aula. Asimismo, los docentes de inglés se caracterizan por enseñar la lengua meta dentro del contexto profesional en el que el alumnado se va a desenvolver. Frecuentemente no poseen material con el que apoyarse ya que el ciclo formativo es tan nuevo o poco solicitado que las editoriales aún no han publicado material al respecto. Por ello es el propio profesorado el que debe crear su material del curso académico basándose en el vocabulario y las situaciones reales laborales que el alumnado pueda experimentar cuando finalice el ciclo formativo.

Por regla general, los nuevos ciclos formativos de la LOE están compuestos por dos cursos académicos con un total de dos mil horas. En el caso de todos los ciclos formativos analizados en esta investigación -con excepción del Ciclo formativo de Grado Medio de Comercio y Marketing- se emplea el primer año y la mitad del segundo para enseñar la parte más teórica del ciclo en el aula, aunque nunca sin olvidar la parte práctica que tendrán que desempeñar en una empresa real en el último trimestre del segundo curso académico.

En el caso de la asignatura de inglés de los ciclos formativos superiores, la carga horaria actual es de cinco horas en el primer curso académico y ninguna en el segundo. Sin embargo, por regla general el centro opta por destinar las tres horas de libre configuración que posee el ciclo a la enseñanza del inglés también en el segundo año. De igual forma se actúa en los ciclos formativos superiores, aunque éstos tienen una carga lectiva menor en el primer año, descendiendo a las cuatro horas.

Los profesionales docentes que enseñan en los ciclos formativos son por lo general profesionales de larga experiencia que ya enseñaron en la antigua FP (Formación Profesional). Sin embargo, en esta investigación se ha intentado entrevistar a profesorado de varios rangos de edad, ya que las aportaciones de docentes más jóvenes, aunque posean menor experiencia en enseñanza, pueden aportar una perspectiva más fresca y emprendedora desde el punto de vista de las estrategias metodológicas en clase.



Por último cabe destacar la naturaleza completamente diferente de los estudios obligatorios de ESO y los ciclos formativos. Estos últimos son concebidos exclusivamente para formar al alumnado en una determinada profesión, focalizándose siempre en la práctica y el desempeño de actividades que tendrán que afrontar en su vida laboral. Existe profesorado que imparte en Educación Secundaria Obligatoria y ciclos formativos cuya aportación a esta investigación ha resultado trascendental para comprender la diferente concepción y metodología utilizada para el inglés en ambas aulas.

Con respecto al alumnado, cabe destacar la diferenciación sociocultural y económica del mismo en ambos tipos de ciclos formativos, medio y superior. En los primeros, el alumnado es por lo general más joven, ya que proviene de los estudios de Educación Secundaria Obligatoria – frecuentemente alumnado de Diversificación- y con un nivel sociocultural y socioeconómico más bajo que el alumnado de ciclos superiores. Estos últimos provienen por lo general de los estudios de bachillerato u otros estudios postobligatorios como ciclos formativos e incluso estudios universitarios, por lo que su nivel cultural es considerablemente mayor. Por otra parte, se ha observado también la entrada masiva de alumnado adulto de más de cuarenta años en estos ciclos, frecuentemente atraídos por la alternativa que ofrecen los estudios frente a su situación de desempleo y precariedad económica. Es este tipo de alumnado el que supone el foco de interés de esta investigación.

4.2.2 Nueva tendencia andragógica

La Andragogía es la base teórica utilizada desde los años cuarenta del siglo pasado para referirse a los modelos de enseñanza y aprendizaje característicos del alumnado adulto, diferenciándose de esta forma de la Pedagogía y aportando una serie de principios identificativos del alumnado adulto que puedan servir de ayuda al docente de grupos de rango de edad más elevado. Dentro de estos principios destaca el componente motivacional como elemento primordial. El alumnado adulto vuelve a los estudios con una motivación externa bien diferente al alumnado joven, y la dedicación y seriedad con la que se toma el proceso de aprendizaje dista de la actitud más relajada e indiferente que generalmente posee el alumnado adolescente o joven.

Hoy en día, el alumnado adulto ha vivido experiencias con las que el adolescente no suele empatizar: pérdida de trabajo, problemas económicos, cargas familiares, incompatibilidad de horarios, etc. El adulto se ha desenvuelto en el mundo real y es conocedor de las dificultades que supone el mundo laboral y de la importancia de los estudios con el fin de prosperar profesionalmente.

Partiendo de esta base, hoy en día el profesorado se enfrenta a grupos de alumnado de diferentes tramos de edad y por tanto, diferentes tipos de motivación, interés, cuestiones personales, conocimientos y actitudes. Es tarea del docente el conseguir llevar a su grupo a un punto medio equilibrado en el que el alumnado en su totalidad se sienta comprendido y ayudado, donde la enseñanza sea posible salvando diferencias de nivel y experiencia y exista un ambiente inclusivo y cooperativo en el aula.

4.2.2.1 Reincorporación a los estudios

La reincorporación del alumnado adulto al ámbito académico ha sido evidente en los últimos años debido principalmente a los problemas económicos y de desempleo que ha sufrido el país. Dicho alumnado vuelve tras años de inactividad académica a las aulas con los consecuentes problemas de adaptación a las dinámicas actuales de estudio, en mayor medida en la asignatura de inglés, ya obligatoria en la mayoría de ciclos formativos actuales, tanto medios como superiores. En



este nuevo contexto andragógico, resulta necesario analizar las experiencias de dicho alumnado que ha decidido dar una segunda oportunidad a los estudios con la intención de reincorporarse al mundo laboral, no siendo conscientes en la mayoría de los casos de los problemas que pueden encontrar en el nuevo entorno educativo.

Con respecto a la opinión del profesorado sobre la tendencia de reincorporación a los estudios, la opinión es clara y unánime. La mayoría opina que el paro y la situación económica lleva al adulto a matricularse en ciclos formativos con el fin de buscar nuevas salidas en su carrera para poder volver a trabajar:

ENT 4: *“El que existe una tendencia nueva de alumnado adulto reincorporándose a los estudios es una realidad, no hay nada más que coger los datos de Secretaría. Ante la tasa de paro que hay, antes de quedarse uno en casa... En realidad creo que se debe a dos factores: por un lado la tasa de paro, que en vez de quedarse en casa pues uno decide hacer algo más útil como es formarse; y luego otro factor es el tiempo libre de algunas personas mayores que ya no tienen el cargo de hijos”.*

La entrevistada 4 opina que el profesional adulto desempleado prefiere estar haciendo algo en lugar de permanecer completamente inactivo, escogiendo formarse. Sin embargo, esta decisión puede plantear problemas de adaptación a nivel de grupo, como se puede comprobar en otra de sus intervenciones:

ENT4: *“Antes había menos casos, pero ahora se ve cada vez más la situación de encontrarse gente en clase cuyos compañeros podrían ser sus hijos. De hecho, este año hay por ahí alumnos con más de sesenta años en ciclos en los que deberían normalmente tener dieciocho. Y esto es evidentemente un problema porque anteriormente no se le daba importancia a los idiomas y además han estado muchísimos años sin ver nada, sin estudiar nada ni tratarlo entonces se crean unos problemas de desniveles en clase que impiden que la enseñanza sea medianamente homogénea”.*

Dicha entrevistada opina que la situación ideal sería un grupo homogéneo con respecto al nivel lingüístico de la L2, ya que el desnivel del grupo impediría por completo la correcta enseñanza de la lengua al ritmo deseado. El desnivel en clase supone tener que hacer frente tanto con el alumnado más aventajado que normalmente muestra deseos de aprender como con aquél cuyo nivel le impide seguir la clase de forma adecuada, propiciando así la creciente frustración y el posible abandono de los estudios.

De acuerdo con otro de los entrevistados, si el adulto decide reincorporarse a los estudios, lo hace en ciclos formativos medios o superiores porque sabe que plantean metas alcanzables y superables, en un límite temporal de tiempo a medio plazo y con unas posibilidades de incorporación a prácticas más altas que en cualquier otro tipo de estudio:

ENT 8: *“Creo que esta nueva tendencia de vuelta a los estudios se debe principalmente al paro existente hoy en día, por la necesidad de encontrar trabajo y a la desesperada pues vuelven a los estudios, a veces de rebote. Ellos ven que no pueden ir a ningún sitio ni llegar a ningún lado y dicen ‘pues venga, algo sencillo que no me suponga tampoco mucho problema, que sea asequible y no dure tampoco mucho’ y vienen a los ciclos”.*

Dicha “desesperación” es el sentimiento más común existente entre este tipo de alumnado, ya que por lo general provienen de un ámbito profesional que los ha rechazado por completo, con lo que su motivación y autoestima se ha visto dañada. Esta situación personal a veces no es la más propicia



para comenzar un estudio a una edad tardía compartiendo clase con alumnado adolescente, como se verá más adelante:

ENT 2: *“Lo más importante a la hora de lidiar con el alumnado adulto es tener siempre en cuenta que es un tipo de alumno que viene completamente desmotivado de vuelta a los estudios y que tenía la autoestima completamente destruida debido a los problemas económicos y sociales que ha tenido el país en los últimos años. Vamos, que el adulto viene porque ha sido apartado de la vida laboral y se siente a veces inútil, inválido para la sociedad, y vuelve a los estudios en una situación de baja autoestima que el profesorado tiene que tener en cuenta en cada momento”.*

Por otra parte, existen diferentes situaciones en las que el profesional adulto debe volver al ámbito académico. Este es el caso de las certificaciones necesarias para continuar trabajando en el puesto que desempeñan actualmente. Existen numerosos adultos que comenzaron una profesión siendo aún adolescentes, con lo que no tuvieron ninguna posibilidad de formarse, y es hoy en día cuando la empresa donde llevan ejerciendo durante años les exigen un título o certificación que les cualifique para el puesto en cuestión. Existen también otros casos en los que el adulto, que posee la experiencia laboral en el campo pero no el título, se queda en el desempleo, complicándose aún más la situación:

ENT 7: *“En el caso del alumnado que yo tengo, la tendencia de vuelta a los estudios es porque necesita el título. Tenían un puesto de trabajo que perdieron por el tema crisis y demás. Y estaban en dicho puesto por haber adquirido unas determinadas competencias, pero no tenían el título que lo acreditara, entonces lo necesitan. Las competencias las tienen, pero no tienen el papelito. Lo que el alumnado adulto está deseando es de ir a la empresa a hacer prácticas, porque saben que las carencias que tienen en clase no las van a tener en las prácticas”.*

Es en este tipo de casos donde la comunidad educativa debe considerar la posibilidad de realizar adaptaciones metodológicas significativas que contemplen este tipo de diversidad. El factor edad ha sido un aspecto generalmente olvidado en cuanto al tema de diversidad se refiere, y no se debe olvidar que los ciclos formativos son los únicos estudios para los que no se contempla ninguna adaptación curricular en ningún decreto o ley. De esta forma, normalmente es el docente el que practica las estrategias metodológicas y de inclusión o adaptación que considere más oportunas con el fin de evitar que dicho alumnado adulto se desmotive y abandone:

ENT 6: *“Normalmente si en la ESO se realizan adaptaciones curriculares, en los ciclos formativos, aunque no esté contemplado por la Ley, yo si las hago también. Y el resto de alumnado joven no tiene problema con que se hagan este tipo de “concesiones” con el alumnado adulto porque ven el trabajo y el empeño que ellos ponen”.*

En este ambiente de transición el personal docente de ciclos se pregunta si el adulto se encuentra realmente preparado para comenzar el estudio de un ciclo formativo que contiene asignaturas de idiomas, sobre todo compartiendo clase con alumnado adolescente o joven que tiene la experiencia cercana del estudio del inglés durante los diez años de educación obligatoria. En este caso, la mayoría de los docentes plantean problemáticas de inclusión en el grupo y adaptación a las nuevas corrientes metodológicas de enseñanza de lenguas, ya que afirman que no existe todavía una consciencia clara de la importancia que tiene el estudio de la L2 y de los beneficios que les puede aportar:

ENT 10: *“Por una parte es la falta de necesidad, y otra por la falta de cultura, pero el caso es que el estudiante adulto español es completamente reacio a la adquisición de nuevas lenguas. Hasta hace cinco años no teníamos la necesidad de salir al extranjero, pero ahora sí, ahora la gente*



se está preocupando por aprender inglés y alemán. Por incultura y porque tradicionalmente en España no hemos salido del país ni para hacer turismo pues no hemos sentido hasta ahora esa necesidad. Por último está el problema de los medios de comunicación. Si en España lo traducimos todo pues no tenemos forma de saber y conocer componente extranjero”.

Si bien este docente defiende que el nivel sociocultural influye en el gran desinterés general que el adulto posee sobre las lenguas, también justifica esta animadversión a la falta de necesidad de utilizar la L2 en nuestro país, ya que hasta en este momento de crisis económica la necesidad de hablar idiomas era menor, sobre todo en puestos no universitarios. La falta de apertura al exterior y la oclusión de los medios de comunicación y entretenimiento (cine, teatro, música, etc.) a las versiones originales de las piezas importadas ha habituado al adulto español a una comodidad lingüística que hoy en día se está tornando en contra de ellos, ya que actualmente se plantean unas necesidades que ellos difícilmente pueden superar. Sin embargo también existen docentes que aceptan que la mentalidad del estudiante adulto con respecto a las lenguas extranjeras está cambiando lenta, pero progresivamente conforme a los tiempos actuales:

ENT 7: *“Yo creo que la mentalidad está cambiando. El adulto está viendo la importancia del idioma y aceptan meterse en este ciclo a sabiendas de que el idioma es importante y se les va a dar caña. A ver, de ahí a que ellos luego aprendan lo suficiente para luego facilitar su tarea en el puesto de trabajo pues ya depende de ellos”.*

Por otra parte, la creación y el crecimiento desmesurado de las redes sociales está abriendo al alumnado a un mundo más internacionalizado y la necesidad de aprender idiomas se torna más inmediata. Las páginas web especializadas, las redes sociales y de comunicación real, los blogs, foros o películas y series en línea están lentamente abriendo el camino hacia una apertura lingüística en nuestra sociedad:

ENT 15: *“Antes siempre se escuchaba el típico ‘¡Ah!, ¿yo para qué voy a estudiar inglés si nunca voy a ir a Inglaterra en mi vida?’ Pero ahora ponen un poco más de interés. Ahora esa concepción ha cambiado. Ahora se están dando cuenta de que no hace falta ir a Inglaterra para tener que saber inglés. También el Internet, las redes sociales han ayudado mucho a concienciar al alumnado de la importancia del inglés. Antes no tenía tanta proyección práctica pero ahora tienen más posibilidades de hablarlo, en programas de intercambio, en prácticas en el extranjero, saliendo a trabajar fuera, etc. Antes simplemente era una asignatura más de rellenar huecos y estudiar vocabulario, y ahora pues tiene otro enfoque”.*

Dicho enfoque nuevo del que habla esta última docente no es siempre bien recibido por parte del adulto que vuelve a los estudios tras un largo hiato académico y una concreta trayectoria profesional. El alumnado adulto está acostumbrado a las clases de inglés que se impartían tradicionalmente, centradas únicamente en la traducción y el enfoque gramatical, debiendo solamente superar un examen final. Por ello el salto al ámbito académico donde el inglés se imparte ahora desde el enfoque comunicativo y abogando por una evaluación continua e individualizada deja a parte del alumnado adulto bloqueado ante estas nuevas metodologías, especialmente al principio:

ENT 11: *“Mucho alumnado simplemente piensa, “no, pero si yo no voy a salir de mi pueblo para qué quiero aprender inglés”. Yo pienso que ellos no son capaces de abrir sus mentes y comprender que ahora mismo estamos en un mercado global y de pensar más allá de las fronteras. Y ya no cabe más remedio que abrir nuestra mente a este mercado y a esta nueva realidad. Yo trato de hacerles partícipes de esa realidad”.*



Actualmente en nuestra sociedad, y debido a la mayor apertura de España hacia países extranjeros, el alumnado generalmente tiene más oportunidades de mantener contacto con la lengua y practicar. Por ello, el alumnado adolescente o joven que entra a ciclos formativos es por lo general un estudiante más preparado que aquel adulto, ya que ha experimentado una mayor exposición al idioma durante más años. En contraste, el alumnado adulto se encuentra mucho más oxidado, lo que se ve acrecentado por la menor capacidad neurológica y la pérdida de plasticidad que acontece al comenzar la edad adulta. Por ello, dicho alumnado tiene generalmente una doble dificultad: en primer lugar, la menor exposición y experiencia con la L2 durante su etapa educativa y profesional y en segundo, la pérdida de capacidad cognitiva para la adquisición de las lenguas:

ENT 6: *“Creo que la forma de estudiar inglés ha cambiado mucho por razones sociales. El alumnado joven hace mucho uso de Internet, viaja más y tiene más contacto con el extranjero que hace diez o veinte años. Los chavales jóvenes están enganchados a las películas y series online, que normalmente ven en versión original con subtítulos, y eso influye muy positivamente en gente de quince a veinte años. Esa costumbre no la tienen los ‘antiguos’”.*

4.2.2.2 Nueva realidad educativa

El cambio de metodología de enseñanza y la transición del enfoque traductológico-gramatical al enfoque comunicativo real ha sido clave en esta nueva etapa de adquisición de segundas lenguas. Son numerosos los docentes que afirman que el aula de inglés ha experimentado un cambio radical en cuanto al enfoque metodológico en un corto periodo de tiempo. Los avances tecnológicos, económicos y sociales de las últimas dos décadas unidos a los procesos globalizadores y externacionalizadores de nuestro país han propiciado el cambio de perspectiva hacia la asignatura de inglés:

ENT 6: *“Sí que ha habido un cambio en los últimos diez años en la asignatura de inglés. Antes esta asignatura era considerada una “maría”, he incluso se negaban a impartirla en ciclos formativos. Y esta percepción ha cambiado”.*

Dicha percepción sobre la importancia de la L2 se ha visto modificada paralelamente a su enfoque teórico-práctico y la metodología de enseñanza y aplicabilidad en el ámbito profesional. Tradicionalmente la clase de inglés giraba en torno a los contenidos gramaticales, los cuales se tomaban como base para ampliar el resto de destrezas. Sin embargo, esta tendencia fue cambiando conforme crecía la conciencia sobre la importancia de la necesidad de comunicar y la precariedad de nuestros niveles de producción y comprensión oral. Debido a este hecho, la comunidad educativa comenzó a promover clases más prácticas y centradas en la lengua y su uso real, posibilitando una aplicabilidad más inmediata que interesara y motivara más al alumnado, además de ayudarle. En este sentido, las editoriales comenzaron a renovar sus publicaciones y la formación del profesorado se empezó a realizar desde un enfoque más comunicativo. Es durante esta época de transición cuando el alumnado adulto que ahora se ha reincorporado a los estudios desempeñaba un trabajo y seguía una carrera profesional, con lo que al volver al aula de inglés actual se encuentra con un gran escalón metodológico que le es a veces difícil de superar. Hoy en día las clases no se comienzan con los preceptos gramaticales y teóricos del Presente Perfecto, si no con un Listening sobre un cliente que llama quejándose a una empresa o una carta comercial dirigida a una empresa extranjera. En esta tesitura el docente debe tantear cómo suavizar dicha transición y hacer al adulto partícipe de la clase y motivarlo al mismo nivel que el alumnado más joven:

ENT 14: *“El alumnado español y adulto es tan reacio hoy en día a hablar idiomas porque nunca se ha trabajado la parte oral lo suficiente en clase. Nunca ha habido una parte oral, siempre*



se ha machacado lo escrito y lo gramatical hasta la saciedad, una y otra vez y siempre lo mismo cada año, lo que en realidad se podría haber hecho perfectamente en casa”.

El enfoque real de las lenguas en clase de ciclos formativos es preferible por parte de la mayoría del profesorado, y es una metodología a la que el alumnado adulto debe adaptarse ya que le beneficiará a la hora de terminar sus estudios:

ENT 11: *“Yo es verdad que la forma que tengo de impartir la asignatura es muy distinta de cómo me la impartieron. Antes lo típico era la explicación, la gramática, el vocabulario, etc, y yo ahora al estar en un ciclo formativo pues intento explicarlo todo de forma más práctica. Una enseñanza integrada de lengua y contenido. Lo importante es que si el alumnado tiene poca base de inglés, es que al menos lo que aprenda sea útil para su formación profesional, para que luego después puedan aplicarlo en su trabajo. Que si luego después ellos tienen una entrevista de trabajo, que sepan defenderse en ella y muestren un inglés acorde al puesto que van a desarrollar. Yo, desde mi punto de vista de profesora de inglés de ciclos de formación profesional, desde el primer momento vi que era imprescindible el que yo le diera ese enfoque práctico para que ellos cuando terminaran supieran defenderse en inglés en su entorno profesional”.*

Esta intervención muestra la creciente conciencia sobre la importancia de una enseñanza real y la necesidad de un enfoque comunicativo en el aula de inglés. Por otro lado, también se confirma el ya mencionado cambio de tendencia sobre la enseñanza de las lenguas y la poca aplicabilidad real del enfoque gramatical tradicional. Hoy en día ya no importa tanto que tengan un conocimiento exhaustivo de la gramática o de extensas listas de vocabulario, como el hecho de que sepan manejarse en una conversación o en un posible entorno laboral futuro. Aun así, existen docentes que resaltan la dificultad de incluir al alumnado adulto en el grupo y destacan la imposibilidad de adaptación a dichas metodologías, justificando dicha posición al afirmar que el adulto es consciente de lo que se va a encontrar al realizar la matrícula en junio:

ENT 4: *“También hay algunos ciclos que no tienen idiomas, entonces lo que el alumnado adulto también tiene que ser consecuente con sus elecciones. Es decir, en un ciclo de Agencias de Viajes cuya herramienta principal es el idioma, pues no te matricules si no tienes ni idea. Con lo que deben ser muy conscientes cuando se matriculan en junio de lo que se van a encontrar en septiembre. Además por otra parte tienen todo el verano para ir preparándose y el centro les facilita una bibliografía recomendada que pueden utilizar para ir formándose”.*

Esta docente nos muestra la otra cara de la realidad. El adulto sí que es consciente de las dificultades que se va a encontrar cuando se matricula en un ciclo formativo pero aun así lo hace. En estas ocasiones, algunos docentes defienden la necesidad de que el alumnado tenga un nivel de idiomas mínimo a la hora de plantearse cursar dichos estudios, con la posibilidad de prepararse por su cuenta para que la adaptación al día a día de clase no sea tan complicada. Esta necesidad se torna imperiosa en los ciclos formativos cuya especificidad requiere cierta fluidez en segundas lenguas con el fin de superar los contenidos de los módulos de forma adecuada.

Se puede concluir este apartado afirmando que existen dos tipos de tendencias bien diferenciadas en cuanto a la enseñanza de módulos formativos se refiere. Por un lado, la nueva llegada masiva de alumnado adulto que se está reincorporando a los estudios debido a la crisis económica, el paro y la necesidad de formación para acreditar su carrera profesional, con las consecuentes dificultades que se encuentran a la hora de volver al ámbito académico tras un hiato de varios años, incluso décadas. Por otro lado, los retos que debe afrontar dicho alumnado adulto en la asignatura de inglés, ya que no posee las capacidades cognitivas y motivacionales que sí tiene el alumnado más joven y además no está acostumbrado al cambio a la nueva tendencia metodológica



comunicativa de enseñanza-aprendizaje lingüístico. El siguiente apartado estará centrado en el análisis de datos concernientes a esta segunda idea, los retos de enseñanza y aprendizaje que plantea la heterogeneidad de edad en el aula de inglés de ciclos formativos.

4.2.2.3 Heterogeneidad en el factor edad

La heterogeneidad en el aula de inglés es un concepto muy amplio que incluye diferentes factores que afectan directamente al ritmo de adquisición de la L2. Entre otros factores como el género, etnia, origen, nivel sociocultural o económico encontramos un elemento diferente que raramente ha resultado objeto de estudio en investigaciones sobre diversidad en el aula. La diferencia de edad o abismo generacional en el aula forma parte de una nueva realidad educativa que puede afectar al alumnado adulto y adolescente que coexiste en clase, e influye directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2 inglés.

Tras las entrevistas realizadas a los profesionales docentes de ciclos formativos, se ha comprobado que dicha tendencia a la reincorporación a los estudios es ya un hecho real acontecido en los últimos años, y se han podido analizar varios casos concretos de alumnado considerablemente mayor que la edad media del grupo y que presenta problemas de adaptación a las metodologías de enseñanza y la adquisición lingüística, además de complicaciones en la inclusión al grupo.

4.2.2.4 Diversidad de edad en el aula: rango de edad

La mayoría del personal docente entrevistado afirma que la transición y el cambio académico de la Formación Profesional a la estructuración y unificación de Ciclos Formativos ha marcado un cambio de tendencia a un terreno más práctico que ha pretendido dejar atrás contenidos tradicionalmente teóricos que carecían de proyección real en la profesión en la que se preparaba al alumnado. En consonancia a este cambio académico, se ha observado también un aumento gradual de alumnado de más de cuarenta años que se reincorpora a los estudios. Tradicionalmente en Formación Profesional, el alumnado tenía una media de veinte años, siendo extraño encontrar a alumnado que alcanzara los treinta años. Hoy en día, coincidiendo con la coyuntura económica del país y la elevada tasa de paro, la realidad de los Ciclos Formativos es bien diferente:

ENT 4: *“En la antigua FP no se daban tantísimos casos de este tipo. El alumnado adulto que entraba era más escaso y si lo hacía llevaba por regla general menos tiempo desligado de los estudios y entonces era más fácil”.*

ENT 3: *“El rango de edad es muy cambiante en los ciclos. Por ejemplo, en los ciclos superiores donde imparto clase la mayoría del alumnado tiene de dieciocho a veintipocos años pero luego también hay alumnado adulto mezclado que puede llegar a tener cuarenta, cincuenta e incluso sesenta años. Por ejemplo en primero de Administración y Finanzas hay una alumna que tiene sesenta y un años y en la asignatura de inglés no sube del 1’5 o 2 a pesar de haber hecho el bachillerato de adultos”.*

Generalmente el rango de edad varía con el tipo de ciclo formativo que se trate. Por ejemplo, los ciclos formativos que se centran más en el estudio de segundas lenguas, como son los ciclos formativos superiores de Agencias de Viajes o Turismo, la edad media de los grupos es menor, mientras que en otros ciclos formativos como Administración y Finanzas, Secretariado o Comercio Exterior las diferencias de edad son más marcadas, con alumnado de cincuenta o sesenta años compartiendo pupitre con alumnado adolescente o joven. En cuanto a la diferencia entre ciclos medios y superiores, sí se ha observado que existe una mayor diferencia de edad en el alumnado de



ciclos superiores, existiendo una media de edad más elevada que en los medios, donde el alumnado más mayor no suele llegar a los cincuenta años.

ENT 1: *“Existe una heterogeneidad muy amplia en cuanto a la edad en mis ciclos. Hay alumnos desde los 18 hasta los 45 más o menos. Normalmente en el ciclo la mitad del grupo está en la veintena, todos revotados de otros estudios y han acabado aquí y luego siempre está en la cúspide del grupo el típico señor o señora de cuarenta o cincuenta años. Normalmente cada año tengo más y más adultos en clase que se han quedado en paro y les resulta atractivo seguir estudiando algo. También he tenido adultos que han venido a estudiar aquí porque necesitaban el título o una certificación que acreditara su profesión”*.

El entrevistado 1 es profesor de inglés en el ciclo superior de Hostelería y Restauración, y se puede observar que la mayoría de alumnado entra al ciclo porque no pudo acceder a los estudios que deseaba en un principio, porque necesita una acreditación o porque se encuentra desempleado. Similarmente, la entrevistada 12, profesional docente de inglés en ciclos formativos medios y superiores, comenta el contraste existente entre ciclos formativos medios y superiores en cuanto a la diversidad de edad y las razones por las que dicho alumnado vuelve a los estudios:

ENT 12: *“En el ciclo medio empiezan con dieciséis años algunos, y tenemos normalmente alumnos de hasta treinta. Y luego en los ciclos superiores es diferente, dependiendo de la rama que cojan. Normalmente tenemos a alumnado que ha terminado el bachillerato y que en lugar de una carrera pues se decantan por estos estudios. Y luego tenemos otra franja de alumnado que viene de la vida laboral que están buscando trabajo y pueden alcanzar los cuarenta e incluso cincuenta años. Son normalmente gente que se ha quedado desempleada y busca suerte en los estudios, o alumnado que ha terminado sus estudios superiores y no encuentran trabajo, con lo que prueban suerte en esto, etc”*.

Dicha diversidad posa varias cuestiones a la comunidad educativa relacionadas con el alcance de las habilidades lingüísticas del alumnado adulto y el deterioro de las capacidades cognitivas y de memorización que habitualmente llevan a la pérdida de motivación de dicho alumnado y a la impaciencia del alumnado más avanzado. Dicha situación problemática se evidencia en comentarios como el de la siguiente entrevistada sobre la coexistencia de edades dispares en clase:

ENT 4: *“Esta heterogeneidad en el factor edad posa un problema muy grande para las clases de inglés porque hay adultos que no tienen ni idea. Incluso hay muchos que cursaron solamente francés en sus tiempos. Y se junta con alumnado que viene de hacer una secundaria o un bachillerato en el caso de los ciclos formativos superiores, con un nivel B1. Entonces, ¿cómo juntas tú a personas que tiene B1-B2 con personas que nunca han visto ese idioma? Entonces intentar ponerlos a todos en la misma línea es misión imposible”*.

En este comentario se puede observar que el profesorado está siendo testigo de los problemas a veces insalvables que tiene el alumnado adulto para superar la asignatura de inglés. El adulto proviene de una etapa académica completamente diferente, donde la enseñanza del inglés era mucho más teórica y menos basada en el enfoque comunicativo y práctico real. Existe incluso alumnado que cursó francés como única segunda lengua obligatoria, sin haber estudiado nada de inglés en su vida. En este contexto, ¿cómo es posible que dicho alumnado se adapte a un ciclo formativo en el que la L2 inglés se imparte de forma especializada y a un nivel mínimo de B1? Existen numerosos casos reales de alumnado con este tipo de problemática:

ENT 3: *“Yo creo que el caso del alumno de sesenta años que intenta volver a los estudios y ponerse al nivel de inglés de sus compañeros es algo insalvable que no tiene posibilidades por*



mucho empeño que le pongan porque trabajan como los que más. Me da mucha pena porque luego es que a la hora de producir no saben unir dos palabras, formar una frase con sentido, y mucho menos producir un texto”.

Dicho entrevistado define a estos casos como “insalvables”. Sin embargo, el alumnado adulto que se matricula en estos ciclos lo hace de forma voluntaria y son conscientes de las dificultades que se pueden encontrar. No obstante, por norma general no esperan encontrar tantas dificultades como para considerar el ciclo imposible de superar, de ahí que prueben suerte reincorporándose a los estudios. Aun así, la posibilidad de frustración, fracaso académico y abandono es más elevada en la franja adulta y es algo que está captando la atención y preocupación de la comunidad educativa:

ENT 12: *“Hace poco vino un alumno a hablar conmigo. Ya tendrá unos cuarenta y pico o cincuenta años. Y me dijo que él comprendía que en el ciclo de comercio el inglés es básico y que como el veía que esa asignatura no la iba a superar, pues que prefería dejar el ciclo a tiempo. Así que evidentemente ellos son conscientes de la importancia del idioma y hay casos de abandono de los estudios por lo mismo”.*

En definitiva, se puede afirmar que la heterogeneidad en el factor edad es una realidad perfectamente observable en el aula de ciclos formativos actual, un hecho que se ha acentuado en los últimos años. Dicha situación presenta beneficios e inconvenientes; por un lado, la diversidad siempre enriquece al grupo en su totalidad, y el alumnado joven puede aprender de la experiencia y los conocimientos más avanzados del adulto, y viceversa. Por otro lado, dicha heterogeneidad supone retos e inconvenientes para el correcto aprendizaje de ambas franjas de edad debido al desnivel existente en la L2, el diferente tipo de motivación por los estudios a razón de la edad y el deterioro de las capacidades cognitivas lingüísticas que conlleva, como se verá en el siguiente apartado:

ENT 6: *“La heterogeneidad de edad en clase tiene sus pros y sus contras. A favor, el alumnado adulto está ahí porque quiere, porque le apetece, porque quiere ampliar su conocimiento, y eso puede influenciar positivamente al que está al lado. Los chavales ven que aunque los adultos tienen más dificultades pues consiguen salir adelante, y eso es una gran lección para ellos. Sin embargo, por otra parte, con respecto al ritmo de la clase pues hay que tener un tratamiento especial”.*

4.2.2.5 Retos metodológicos y problemas de enseñanza-aprendizaje de la L2 en adultos

Las nuevas formas de enseñar inglés focalizada en el enfoque comunicativo, y en el caso de ciclos formativos, en la especificidad de los contenidos y la práctica de la lengua en situaciones comunicativas reales ha supuesto un *shock* académico para aquel alumnado adulto que se reincorpora a los estudios y está acostumbrado a metodologías más tradicionales. Normalmente dicho alumnado desarrolla mayores problemas de aprendizaje con determinadas destrezas como producción y comprensión oral, que se ven acentuados por la influencia marcada de la L1. En el caso del alumnado más joven, al haber comenzado el aprendizaje de segundas lenguas con anterioridad en educación obligatoria siguiendo ya las tendencias metodológicas más comunicativas, plantean por lo general menor problema de adaptación a la asignatura.

Esta diferencia de nivel plantea ciertos retos académicos que tanto el profesorado como el alumnado debe superar. De acuerdo con la mayoría de docentes, los problemas aparecen debido a los criterios de selección de alumnado a la hora de realizar las matriculaciones. El alumnado adolescente o joven proviene por regla general de los estudios de bachillerato, donde han sido formados en segundas lenguas hasta un nivel B1, y aunque este hecho a veces no se corresponda con la realidad, lo cierto es que este alumnado presenta un nivel suficiente para seguir el ritmo de la clase y superar



los contenidos. Sin embargo, en el caso de la mayoría del alumnado adulto, la situación es bien diferente:

ENT 1: *“Si extrapolamos esta nueva realidad al aula de inglés, la diferencia de edad supone un reto. Por ejemplo, muchos adultos entran a los ciclos haciendo un mero examen de acceso que no tiene un nivel nada alto de inglés y las autoridades no quieren que se suspenda a mucha gente para que los módulos sigan funcionando y pasa mucha gente que tienen un conocimiento bastante precario de la lengua inglesa, con lo que el profesor tiene que trabajar mucho más con ellos. El resto de alumnos con más nivel se sienten rezagados y a veces sienten que están perdiendo el tiempo y el gran problema es que yo no puedo seguir con el nivel que sigue la programación que es el de segundo de bachillerato, sino que me tengo que bajar a niveles de tercero y cuarto de la ESO”.*

Este docente explica que las pruebas de acceso no son en absoluto similares en nivel a lo que el alumnado va a encontrarse en el ciclo, y que son un mero trámite para incluir inglés como asignatura obligatoria para aprobar. Sin embargo, dicho alumnado que supera esta prueba termina en la misma aula con otros estudiantes que tienen mejor nivel, lo que supone doble trabajo para ellos y el profesorado, además de correr el riesgo de desmotivar al alumnado más avanzado que pretende perfeccionar la L2. En esta tesitura, el alumnado adulto que posee menos nivel debe esforzarse al máximo con la asignatura de inglés para poder ponerse al día con los contenidos que deben ser impartidos:

ENT 12: *“Hay que tener en cuenta que el alumnado joven que viene de un bachillerato pues tienen un nivel medio mantenido, y si este alumnado lo mezclas con gente como un alumno que tuvo el año pasado de cuarenta y cinco años que hace muchos años que no tiene el hábito de estudiar y que encima no ha tocado el idioma en años, pues nos encontramos con un problema. Hay muchos casos en los que el alumnado adulto tiene que ponerse las pilas porque viene con una deficiencia educativa bastante grande, y tiene que recuperar el tiempo perdido”.*

Otro de los principales retos a los que el alumnado adulto debe enfrentarse es la poca costumbre o práctica en el estudio y en las nuevas metodologías actuales. El alumnado adulto no suele tener hábito de estudio y por lo general ha olvidado la dinámica implicada en la vida académica. Por otra parte, si no ha estado en contacto con la L2 inglés durante años o incluso décadas, difícilmente podrá adaptarse a clase si no es con esfuerzo y dedicación constante:

ENT 3: *“El alumno adulto presenta más dificultades en el estudio en general porque está oxidado, es decir, llevan mucho tiempo sin estudiar, y el inglés yo siempre lo digo que no es una asignatura, es una lengua, y si no la practicas se te olvida. Por supuesto el alumnado adulto tiene por lo general muchos problemas con el inglés. No tanto en ciclos medios porque se empieza siempre desde el principio pero sí que existe más problemática en los ciclos superiores, donde el nivel de inicio es de A2 o B1 y en las clases se debe hablar inglés, con lo cual el alumnado que no sabe sacarlo adelante termina frustrado, ya que ven que no tienen la base que sus compañeros sí que tienen”.*

La cuestión que el profesorado se plantea en este punto es qué hacer exactamente con aquel alumnado desnivelado y desconectado del resto del grupo. Es necesario aplicar metodologías diferentes de enseñanza o estrategias de enseñanza determinadas que puedan satisfacer las necesidades del alumnado en su totalidad, de una forma personalizada e individualizada. La evaluación continua y el seguimiento individual de cada alumno se torna como la opción más oportuna para practicar desde el principio en el aula, tras la cual se intentarán aplicar otras estrategias dedicadas a cada problema referente a las diferentes destrezas de forma individual. Sin embargo, las



metodologías individualizadas son objeto de contradicción entre el profesorado y son generalmente consideradas como utópicas e impracticables:

ENT 10: *“La enseñanza debería ser individualizada pero es en realidad "enseñanza-ficción". Las clases son de veinticinco alumnos mínimos, entonces, claro, una enseñanza de ese tipo con ese ratio y con un límite temporal tan marcado pues no es posible. El que diga que lo hace, es mentira”.*

El profesorado generalmente comenta que la enseñanza individualizada y personalizada con un ratio tan amplio es muy complicada. Es posible conocer las necesidades o puntos débiles del alumnado de forma individual, pero resulta prácticamente imposible dedicar el tiempo individual y suficiente que necesita cada alumno. Ciertos profesores se decantan por una posición más intermedia, trabajando con el grupo de forma más general y aportando materiales extra o tiempo de pausas para la parte del grupo que necesite más apoyo. Lo que queda claro es que el profesorado debe hacer frente a un grupo de edad y nivel de inglés totalmente heterogéneo en un límite de horas que no es suficiente para un correcto aprendizaje de todo el grupo a los niveles requeridos. Por otra parte, la actitud desmotivada del alumnado adulto al principio de curso y la falta de hábito puede acentuar esta problemática:

ENT 5: *“El hecho de que el profesor se haga con un grupo de diferentes edades es complicado. Al principio sobre todo es muy difícil sobre todo con las personas mayores para adaptarse a las nuevas metodologías. Con la excusa de ‘no he dado inglés en mi vida’ lo único que consiguen es retraerse y no avanzar. Y están muy tensos en clase, a lo mínimo que le digas saltan, y hay que tener mucha mano izquierda con ellos, los tienes que tratar muy bien. Y claro, hasta que no aceptan esa forma de trabajo y no ven que tú vas a ayudarlos aunque tengan poco nivel pues es un tiempo de adaptación muy largo”.*

Tal y como defiende este docente, el alumnado adulto debe sentirse apoyado en todo momento, debe notar que el profesor ofrece ayuda y recursos suficientes para avanzar. Sin embargo, la barrera psicológica que dicho alumnado se crea les impide tratar la L2 con perspectiva y tener una actitud más abierta y receptiva para aprender. Por otra parte, los retos a los que se enfrenta el alumnado adulto están fuertemente influenciados por el origen sociocultural del que proviene y el estado personal y emocional en el que se encuentra:

ENT 9: *“Por experiencia personal te puedo decir que además de la edad, los desniveles de inglés en clase son debidos a motivos personales e individuales. Es decir, tiene mucho que ver en lo que el adulto haya estado dedicando su tiempo en ese lapso de tiempo sin estudiar y de qué entorno cultural proviene. Yo he tenido alumnado adulto en ciclos medios que ponía muchísimo esfuerzo pero que les costaba muchísimo, como una muralla infranqueable para ellos”.*

Es evidente que la situación personal de cada alumno determina en gran forma el proceso de aprendizaje de la L2. No se debe olvidar que dicho alumnado puede provenir de un entorno laboral en el que se han sentido rechazados y abandonados. Generalmente, el desempleo y los problemas económicos les han forzado a volver a los estudios, con lo que la actitud hacia los mismos puede no ser la más óptima. Por otra parte, como ha expresado el profesorado participante de este estudio, si el alumnado proviene de un entorno sociocultural elevado o ha cursado ya estudios superiores, la inclinación y motivación hacia el estudio de las lenguas será por lo general más fuerte que en el caso de otro alumno que provenga de un entorno menos culturalizado.

Sin embargo, a pesar de todos los retos que el alumnado adulto con dificultades en los idiomas debe afrontar al reincorporarse a los estudios de ciclos formativos, se trata por general de un alumnado que sabe lo que quiere y que desea aprovechar esta etapa de su vida, sacando partido de la



inversión de tiempo y dinero que está realizando al volver a los estudios. Por ello es frecuente escuchar la opinión unánime del personal docente al afirmar que el alumnado adulto se esfuerza mucho más y pone mucho más empeño que el adolescente o joven, aunque eventualmente los resultados que obtienen no sean siempre los esperados:

ENT 9: *“Esa es la cuestión que nos planteamos: ‘¿Qué hacemos con aquel alumnado adulto que se esfuerza muchísimo pero es que simplemente, no puede?’ Y ahí como profesora de inglés tengo dos responsabilidades: una, tengo que conseguir que aprendan, y otra, determinar hasta qué punto puedo exigirle yo a una persona que va muy bien en todas las asignaturas y aquí, no puede. Entonces yo sinceramente no me encuentro con fuerzas de suspender a una persona que trabaja así”*.

4.2.2.6 Adaptación e inclusión del alumnado adulto

Los retos académicos a los que se enfrenta generalmente el alumnado adulto cuando se reincorpora a los estudios de ciclos formativos, en especial con la asignatura de inglés, no suelen extenderse a otros ámbitos de tipo social o grupal. El adulto puede presentar problemas de adaptación a las nuevas metodologías vigentes de enseñanza de inglés, acentuados por la falta de hábito al estudio y por el *shock* académico que sufre en las primeras etapas de reincorporación. Sin embargo, en el ámbito social y de coexistencia con el resto de alumnado adolescente o joven no parece presentar ningún problema de inclusión en el grupo o adaptación a las dinámicas conjuntas, sino todo lo contrario, el alumnado adulto muestra por lo general una mentalidad muy abierta a la hora de relacionarse con el resto del alumnado más joven. Y este último suele beneficiarse de su relación con el alumnado adulto, aprendiendo de su experiencia, madurez y esfuerzo en los estudios:

ENT 1: *“Hablando de la adaptación del alumnado adulto en clase, normalmente en nuestro centro se da una simbiosis, el alumnado joven acoge como si fuera un lazarillo al otro que sabe menos, lo sienta a su lado y lo ayuda. El adulto aporta su sabiduría y a la vez se beneficia de la vitalidad y la dinámica del joven y el joven se beneficia de los mayores conocimientos y experiencia del adulto”*.

Según el entrevistado 1, el adulto saca provecho de las relaciones con el alumnado más joven que por lo general es más dinámico y vital, y por otra parte el joven se beneficia del mayor conocimiento del mundo que aporta la experiencia profesional y personal que el adulto ya posee. Este tipo de “simbiosis” resulta de gran ayuda para ambas franjas de edad y enriquece a ambos grupos en muchos niveles. Por ejemplo, el adulto que sea menos dado al uso de aparatos electrónicos, redes sociales o Internet suele aprender del alumnado más joven que frecuentemente tiene más experiencia con las nuevas tecnologías. En sentido inverso, el alumnado adulto puede aportar su experiencia e instruir al alumnado joven en aspectos laborales o sociales, explicando su trayectoria profesional y facilitando al alumnado joven el conocimiento necesario para desenvolverse en el mundo tras el estudio:

ENT 17 *“Por temas de edad no suele haber problemas de adaptación e inclusión en el aula. De hecho al contrario, yo creo que los más jóvenes aprenden de la experiencia de sus compañeros y toman técnicas que a lo mejor ellos desconocían y les ha ayudado. Pero ese abismo generacional no supone un problema de convivencia en clase. La experiencia que te da la vida te ayuda muchísimo a la hora de desenvolverte en un ciclo. Pones en marcha técnicas y estrategias que los jóvenes no tienen. Así que creo que el adulto se desenvuelve mejor aunque tenga más déficit de nivel y ayuda también al alumnado joven”*.



En el caso concreto de la asignatura L2 inglés, el alumnado adolescente o joven que sea más ducho en el uso de segundas lenguas tiende a mostrar solidaridad por el compañero que sabe menos y le apoya en todo lo necesario para sacar el curso adelante, ya que tiene la certeza que dicha ayuda será recíproca en otras asignaturas o módulos. Esta realidad es tomada como una estrategia de enseñanza en clase por parte del profesorado y suele atribuir sitios estratégicos en clase para que la distribución final haga trabajar juntos a adultos con jóvenes para así ayudarse.

ENT 8: *“Yo veo al alumnado adulto bastante adaptado a las dinámicas de la clase, encaja sin problemas. Siempre trabajan en cooperativo, y ellos se ven como más responsables de cara al resto de alumnos más jóvenes, y ayudan en ese sentido a sus compañeros”.*

El aprendizaje cooperativo es considerado como una de las estrategias más importantes a la hora de enseñar inglés. El profesorado imparte tareas en clase que requieren la anexión grupal y la colaboración de varios compañeros para la resolución de las mismas y la asimilación de contenidos. En este sentido el alumnado mixto de edad trabaja de forma más dinámica y heterogénea, y es esta diversidad la que hace que el resultado sea más positivo, tanto a nivel académico, como social y personal. La solidaridad entre alumnado de diferentes edades en clases de ciclos formativos es una realidad y el profesorado saca partido de ella en beneficio del grupo en su totalidad.

ENT 12: *“Hay inclusividad y buena adaptación en clase. Incluso los jóvenes buscan a los mayores y viceversa. Hay buen tratamiento entre ellos. Además el adulto muestra tanta responsabilidad que los jóvenes quieren sacar partido de eso, entonces se acercan más a ellos”.*

La responsabilidad y el esfuerzo son dos de las características principales que el profesorado destaca del alumnado adulto. Se trata de personas que se reincorporan a los estudios porque son conocedores de las tremendas dificultades que atraviesa la sociedad en nuestro país hoy en día y no están dispuestos a perder el tiempo. Sin embargo, y a pesar de la buena relación que normalmente tiene el alumnado adulto con el adolescente o joven, sí que experimenta cierta dificultad de adaptación al grupo en la primera etapa de reincorporación a los estudios, frecuentemente coincidente al primer trimestre del año académico:

ENT 5: *“Creo que el principal problema que tienen los adultos que vuelven a los estudios es que se sienten más alejados del resto del grupo de lo que en realidad están. Y que evidentemente lo que no podemos perder nunca es la motivación. También entiendo que es fácil perderte en el idioma, sobre todo si las lagunas con respecto al resto de alumnado son muy grandes, pero el mayor problema es que ellos se piensan que esto es más grande de lo que en realidad es. Llegan agobiadísimos y les parece que el inglés es una asignatura imposible y hay que explicarles pues que se enseñan cositas muy asequibles que les van a servir en su rama, y así tranquilizarlos”.*

Más que un problema lingüístico cognitivo, éste y otros profesionales docentes entrevistados confirman que la mayor barrera que tiene el adulto que se reincorpora a los estudios es la propia barrera que éste mismo se impone. Comienzan el ciclo con falta de autoestima, y aunque la motivación es positiva y tienen disposición al trabajo y demuestran esfuerzo, la concepción inicial de que pueden menos que los demás y que el “inglés se les da muy mal de siempre” o “que no pueden con él inglés” es un sentimiento implícito que anula todos los demás factores. Con respecto a la relación con el resto del alumnado más joven, esa ansiedad por falta de conocimiento puede verse acrecentada al comprobar que sus compañeros llegan al ciclo con más conocimiento. Sin embargo, como se ha comprobado, este problema de adaptación inicial y de *shock* académico es compensado por la solidaridad que muestran ambas franjas de edad por sus compañeros de clase y la adaptación e inclusión en el grupo es una realidad asegurada en la mayoría de los centros analizados,



independientemente de los problemas de adaptación a las metodologías de inglés actual y la falta de conocimiento y capacidad para las lenguas que presente el alumnado adulto.

4.2.2.7 Características del alumnado adulto y adolescente

Cuando se les pregunta a los profesionales docentes sobre los rasgos que mejor caracterizan al alumnado adulto en clase y que lo diferencian del resto de alumnado adolescente o joven la respuesta es unánime: el adulto presenta mayores niveles de responsabilidad y más dedicación y esfuerzo por los estudios y compromiso con sus obligaciones. Esta opinión generalizada se debe a la motivación externa que empuja al adulto a matricularse de nuevo en centros educativos, ya que dicho alumnado es consciente de la situación que en la que se encuentra el país hoy en día con la falta de empleo y la crisis económica y prefieren aprovechar su tiempo en algo que pueda valerles para el futuro. En oposición, el alumnado más joven no presenta por lo general dicha motivación, o al menos no de forma tan evidente, ya que aún no ha tenido experiencias laborales ni presenta cargas personales fuera del ámbito académico y dicha presión es menos agudizada. El adulto, con su persistencia y esfuerzo, intenta suplir de alguna forma las carencias lingüísticas de la L2 y la falta de capacidades para la adquisición de segundas lenguas que el alumnado joven sí posee:

ENT 12: *“La constancia es la palabra que mejor define al alumnado adulto, son muy persistentes. Quieren aprender, y preguntan. El alumnado joven es quizá más pasota en ese sentido. Si el adulto está empleado su valioso tiempo aquí, es un tiempo del que quiere sacar provecho, darle algún sentido. En general, el adulto es más responsable y estudioso. Entonces, cuando algo no le va bien pues lo achacan a la falta de responsabilidad y aprietan más. El adulto tiene una cosa muy valiosa que el joven no tiene, y es la experiencia del mundo. Su vida profesional, personal, todo eso puede aplicarlo al aprendizaje y sacar ventaja y suplir las carencias lingüísticas que pueda tener”*.

A través de esta experiencia del mundo, el adulto se ayuda de sus vivencias y recurre a sus propias estrategias de aprendizaje y metodología del trabajo para desenvolverse en clase. Sin embargo, y como se ha comentado anteriormente, a veces las largas temporadas sin reciclarse académicamente y el extenso periodo que se han dedicado a su vida profesional posa un problema a la hora de adaptarse a los nuevos hábitos de estudio, y el alumnado adulto tiene por ello que realizar un doble esfuerzo y usar su experiencia laboral para conciliar su falta de experiencia académica:

ENT 17: *“El adulto tiene estrategias adquiridas durante su vida laboral que aplican en clase. Ya tienen un bagaje profesional y personal que ayuda en la clase de inglés también. Por ejemplo, cuando les pones a hacer una actividad ellos siempre proyectan la temática a su experiencia personal y eso les ayuda mucho. Ellos conocen la mecánica del día a día laboral y de las tareas que normalmente les mandan en el trabajo, con lo que encuentran facilidad cuando en el aula se les manda tareas similares, y eso es gracias a su experiencia vital. Y luego la desventaja que tienen es el hábito de estudio, que lo han perdido y ahora se ve dificultado por tener cargas familiares o personales que antes no tenían. Entonces creo que es ese doble juego: por un lado la ventaja de su experiencia vital y por otro la falta de hábito y tiempo”*.

El contraste entre el alumnado adulto y el adolescente o joven nos lleva a observar una diferencia básica entre ellos que a veces supone problemas de coexistencia en clase, sobre todo al inicio del curso académico. Se trata de la seriedad y el diferente interés con el que se toman ambos grupos el estudio del ciclo. Generalmente, el alumnado joven viene rebotado de otros estudios e incluso llegan al ciclo obligados por presiones familiares. En principio no suelen tener interés en estar en el ciclo, y si lo tienen, su motivación es mucho menos fuerte y sus necesidades son de carácter menos inminente que su compañero adulto. Este último, por el contrario, es consciente de que debe aprender en el ciclo, y presta atención al proceso de enseñanza-aprendizaje y a su progreso



en el ciclo. Se preguntan constantemente para qué sirve lo que estudian, qué aplicaciones reales prácticas puede tener, cuáles son los contenidos que más les conviene aprender, qué perspectivas o posibilidades laborales tiene cada estudio y si están progresando académicamente:

ENT 7: *“El alumnado adulto no tiene nada que ver con el que estamos acostumbrados de diecisiete a veinte años. El joven está acostumbrado a la dinámica de la ESO: es decir, yo estoy aquí sentado, hago mi cuaderno con lo mínimo y me aprueban. Eso es lo que piensa el alumno joven. Mientras que el que viene de un mercado laboral y necesita aprender pues es diferente. Es decir, ellos no hablan de aprobar, hablan de aprender. Es una gran diferencia, claro. Los adultos son conscientes de que pueden aprender durante esa hora. Es más, quieren aprender. Exigen que el profesor llegue temprano, exigen que la clase termine a su hora debida y tienen que soportar el típico alumno joven que continuamente llega tarde o espeta el típico ‘¿por qué página vamos?’. Esa pregunta pone enfermo a un alumno de una franja de edad de treinta o cuarenta años. Es decir, ellos piensan ‘¿cómo no puede saber por dónde vamos?’ y es que eso es así, el adulto sabe en cada momento lo que se está haciendo y cómo se está haciendo. Sepa, o no sepa inglés”.*

La entrevistada 7 demuestra que la motivación y dedicación al trabajo es característico del alumnado adulto, mientras que el alumnado joven todavía no ha llegado a tal punto de inflexión en la vida en el que se vuelven conscientes de la importancia de centrarse en los estudios y en aprender por su futuro. El adolescente o joven debe aún vivir en primera persona las dificultades existentes en el mundo laboral, y la mezcla en clase con alumnado adulto le ayudará para ir asentando el camino y prepararse para lo que se puede encontrar:

ENT 12: *“Los adolescentes o jóvenes comienzan aquí porque normalmente vienen de rebote o porque no saben lo que quieren hacer, y lo comienzan sin conocimiento o deseo profundo de ello, mientras que por lo general el alumnado adulto entra porque no tiene trabajo y ven en este ciclo una buena salida, o porque están trabajando en una empresa que le está exigiendo ahora el título o certificado y tienen que sacárselo”.*

Uno de los mayores inconvenientes o barreras que caracterizan la dificultad del alumnado adulto al aprender segundas lenguas es el temor ante la incomprensión y el miedo y la vergüenza al ridículo a la hora de usar la L2. Para un grupo que ha vivido tantas experiencias vitales, es curioso observar que el alumnado adulto es el que más problemas presenta a la hora de utilizar la L2 en público, debido precisamente a esa necesidad de perfeccionamiento que le hace no atreverse a utilizar un medio en el que no se siente cómodo o en el que no tiene la seguridad de tener completo éxito. Sin embargo, en numerosos casos el adulto termina superando la asignatura debido al esfuerzo y tesón que pone en la materia:

ENT 17: *“Sí es verdad que hay mucho temor, sobre todo si un alumno adulto lleva muchos años fuera de las aulas. Y más con el inglés que tú sabes que necesitan una base, que es algo vivo que hay que actualizar constantemente. Y yo he tenido gente adulta que se ha plantado con un nivel cero en el ciclo y lo han acabado superando, porque ponen en juego estrategias que les permiten superar los objetivos que tú les propones. Según mi experiencia, cuanto mayor es una persona y cuanto más tiempo lleve sin tener contacto con el idioma peor se desenvolverá en clase. Y me he encontrado muchos adultos que efectivamente dieron inglés en su educación obligatoria pero que no se han reciclado en absoluto y eso se olvida todo”.*

Es interesante señalar que el alumnado adulto abusa demasiado de la memorización y el aprendizaje gramatical y traductológico a la hora de aprender segundas lenguas, en parte por la costumbre tradicional y la metodología a la que hasta ahora habían estado acostumbrados. Por otra parte, la mayor edad de este alumnado también influye neurológicamente hablando, y las



capacidades de captación y comprensión no son tan avanzadas como aquellas del alumnado más joven. La repetición en clase y las explicaciones desde diferentes perspectivas desde un ángulo eminentemente práctico son herramientas necesarias a la hora de lidiar con la enseñanza de adultos, ya que sus capacidades se vuelven más lentas y se encuentran por lo general más oxidados, un hecho que confronta directamente con la agilidad mental y fresca de su compañero adolescente:

ENT 1: *“Los mayores que llevan muchos años sin estudiar tienen a veces mejor base que los demás, pero a la hora de memorizar o al hacer trabajo de clase son bastante torpes, bastante lentos, es decir, que viven un poco de las rentas. Pero por su amor propio y su esfuerzo terminan sacando buena nota, aunque sus habilidades de aprendizaje lógicamente son más pobres porque han perdido la costumbre de memorizar, de estudiar, de hacer trabajo de clase... El alumnado adulto es más responsable. Por ejemplo, un adulto no tiene que salir de botellona un viernes por la noche y le puede dedicar tiempo al estudio. A parte lo toman como un hobby”.*

En definitiva, se puede afirmar que el alumnado adulto presenta mayores inconvenientes a la hora de aprender la L2. Sin embargo, compensa en gran parte dicha falta de capacidades con el mayor esfuerzo y motivación que provienen de su experiencia vital más extensa. Es importante señalar que el alumnado adulto tiene también por lo general cargas familiares y otro tipo de compromisos que el alumnado joven no tiene, con lo cual la presión exterior proyecta en la forma de trabajar dentro de las aulas:

ENT 1: *“El adulto cuando falta es que pasa algo. Tiene un hijo enfermo, o gripe o un trabajo. Mientras que el joven cuando falta es por razones mucho más aleatorias: por una crisis sentimental o ‘flojitis aguda’”.*

ENT 8: *“Hay mucho alumnado adulto que trabaja a la vez que estudia, y eso no se ve tanto con el alumnado joven. Y bueno, es interesante ver como el adulto es capaz de compaginar las dos cosas por su esfuerzo y motivación”.*

Es por ello tarea del profesorado considerar los problemas de su alumnado en clase de forma individual, analizando la motivación y el interés que les trae al estudio del ciclo formativo en cuestión, intentando enfatizar en aquellos campos donde necesiten más apoyo e intentando comprender que la situación del alumnado adulto no es fácil. La reincorporación a los estudios en un grupo de alumnado adolescente o joven es un hecho que demuestra valentía, dedicación y motivación por aprender, y no se debe olvidar que el tener una clase mixta de edad heterogénea crea numerosos problemas de desnivel y ritmo, pero que enriquece el ambiente del aula y propicia un ambiente inclusivo y cooperativo que incita a un aprendizaje más efectivo y real por parte de ambos grupos de edad.

4.2.3 Aspectos afectivos en la andragogía del inglés

El proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés para adultos, o andragogía del inglés, como ya se ha comentado en la fundamentación teórica de este trabajo de investigación, se ve condicionada por dos tipos de factores: por un lado, los factores neurológicos del aprendiz, relacionados con la plasticidad neuronal que posibilita la mayor facilidad para la adquisición de segundas lenguas, y por otro los factores afectivos, que están más ligados a aspectos motivacionales, de autoestima y con la situación personal y emocional concreta de cada alumno.

Los aspectos afectivos tienen gran influencia en el correcto aprendizaje del alumnado ya que engloban los factores motivacionales externos e internos que llevan al alumnado adulto a reincorporarse a los estudios y pueden condicionar su éxito académico o abandono. Es necesario



tener en cuenta que el alumnado adulto proviene de un mundo profesional en el que ha sido rechazado y se encuentra sometido a presiones de carácter externo que no está en su mano resolver. En este contexto, el adulto decide volver a los estudios como una salida desesperada para aprovechar el tiempo libre que le deja el desempleo, prefiriendo formarse a estar completamente inactivo.

Esta es por tanto la situación de partida en la que se encuentra el alumnado adulto, poco halagüeña en cuanto a factores de autoestima y motivación, y no con la actitud o predisposición más adecuada para emprender camino en la etapa educativa. El adulto llega por regla general completamente desmotivado a clase, y aunque presenta bastante responsabilidad e inclinación al esfuerzo por su actitud más madura y experta y quiere aprender, en realidad carece de la seguridad y el arrojo del que el resto del alumnado joven pueda disponer.

4.2.3.1 Componentes motivacionales en el alumnado adulto

Por normal general, el profesorado entrevistado coincide en señalar que el alumnado adulto muestra poca motivación en los primeros tres meses de estudios, momento tras el cual se pueden dar dos opciones. Por un lado, el adulto puede terminar adaptándose a las nuevas dinámicas de clase de inglés y prosperando en la asignatura, siempre contando con el apoyo del docente y la solidaridad de los compañeros de clase. Por otro lado, también existe la posibilidad bastante ocurrente de que el adulto termine desmotivándose más aún porque compruebe que le resulta muy complicado y se frustra por las barreras académicas que considera infranqueables. Este segundo caso es que el profesorado debe evitar a toda costa ya que lleva al alumnado adulto al abandono de los estudios.

ENT 2: *“Lo más importante a la hora de lidiar con el alumnado adulto es tener siempre en cuenta que es un tipo de alumno que viene completamente desmotivado de vuelta a los estudios y que tenía la autoestima completamente destruida debido a los problemas económicos y sociales que ha tenido el país en los últimos años. Vamos, que el adulto viene porque ha sido apartado de la vida laboral y se siente a veces inútil, inválido para la sociedad, y vuelve a los estudios en una situación de baja autoestima que el profesorado tiene que tener en cuenta en cada momento”.*

Esta entrevistada habla de “inutilidad social” como la sensación que experimenta el adulto cuando se encuentra desempleado y apartado de la carrera que ha estado desempeñando hasta ese momento. Volver a los estudios en este punto resulta ser más complicado tanto para el alumnado como para el profesorado, ya que la actitud frente al aprendizaje tiene gran influencia en el éxito del mismo:

ENT 1: *“En los últimos años, debido al gran paro que existe en Andalucía han llegado alumnos que no están nada motivados y que han perdido absolutamente toda la autoestima. Entonces, es labor del profesor el estar encima del alumno todo el tiempo para que estudien y se esfuercen. Entonces ahora la tarea es más ardua que hace cinco años cuando teníamos grupos más homogéneos”.*

Sí es cierto que el alumnado adulto es más responsable y aplicado que su compañero más joven, como se ha visto hasta ahora a través de las intervenciones de los profesionales docentes. Sin embargo, el componente emocional es imprescindible para el proceso de aprendizaje y es deber del profesorado intentar mantener ese nivel a flote mediante ciertas herramientas de enseñanza que se detallarán más adelante.

Por otra parte, es interesante contrastar la diferente motivación inicial del alumnado joven y el adulto. Este último posee una autoestima que se ha visto más mermada debido a la sociedad en la que actualmente vive y el joven aun no es consciente en gran parte de las barreras profesionales que



se podrá encontrar en su futuro laboral. Sin embargo, también es importante destacar que el alumnado adulto tiene una idea más clara de lo que quiere hacer y de a dónde quiere llegar con el estudio del ciclo formativo, así como sus pretensiones de futuro y su decisión de aprender. En este sentido, el alumnado joven se encuentra más perdido y su motivación a largo plazo es aun difusa:

ENT 12: *“Yo creo que la motivación al comenzar los estudios de ciclos formativos es diferente en adultos y jóvenes. Los adolescentes o jóvenes comienzan aquí porque normalmente vienen de rebote o porque no saben lo que quieren hacer, y lo comienzan sin conocimiento o deseo profundo de ello, mientras que por lo general el alumnado adulto entra porque no tiene trabajo y ven en este ciclo una buena salida, o porque están trabajando en una empresa que le está exigiendo ahora el título o certificado y tienen que sacárselo”.*

Por esta razón encontramos una dicotomía en cuanto al tema motivación del alumnado adulto. Por un lado se trata de un grupo muy afectado y desilusionado con la realidad existente pero a la vez se trata de un alumnado que sabe lo que es más conveniente para su futuro y está dispuesto a aprender para conseguirlo.

4.2.3.2 Motivación con la L2 inglés

El alumnado adulto no suele mostrar una motivación especial por la adquisición de segundas lenguas. Al no haberse criado y educado en una sociedad dada a la internacionalización y la apertura sociedad y cultural, no existe una motivación real por aprender idiomas. Sí es cierto que muestra interés ya que es consciente de la importancia de su adquisición y del carácter esencial de las lenguas extranjeras a la hora de encontrar trabajo. Sin embargo, por lo general el alumnado no llega a gustarle el aprendizaje de la L2 ya que se sienten incómodos ante una materia sobre la que no son conocedores y para la que el estudio o memorización de unos apuntes no es suficiente para superarla:

ENT 17: *“El primer día de clase y las primeras sesiones evidentemente no vas a ser capaz de convencer de la importancia del inglés al alumnado y de motivarlo en la profesión, ellos ya tienen que saber que se van a formar para una profesión, y deben saber que el idioma es básico para ello. Motivados yo creo que están, lo que pasa es que muchos de ellos tienen el hándicap de la dificultad que les supone. El aprender un idioma extranjero les supone mucho temor”.*

Además del temor generalizado entre el alumnado adulto a la hora de aprender la L2, el miedo al ridículo y la falta de práctica oral son varias de las causas que merman la autoestima y motivación del alumnado en el estudio del inglés. Los profesionales docentes entrevistados manifiestan una gran dificultad a la hora de intentar aumentar dicha motivación:

ENT 16: *“Yo la verdad es que ya no sé cómo mantener la motivación en clase de inglés. A mí me resulta muy complicado mantener al adulto motivado. Lo mismo que a los niños se les motiva con cualquier cosa, el adulto es mucho más difícil de mantener interesado. No sé, a lo mejor soy yo que fallo como profesional docente, pero hemos tenido muchos alumnos adultos que han ido a las prácticas y nos los han traído de vuelta porque han dicho que trabajan muy bien, pero que les fallan los idiomas”.*

Dicha falta de motivación no tiene por qué ser culpa del profesorado, pero sí que éste se siente responsable de mantener el interés de su clase en todos los niveles, con lo que es necesario implantar modificaciones o adaptaciones metodológicas con las que el alumnado adulto y el joven se sientan cómodos a ambas partes. Y es ese punto intermedio precisamente lo que al profesorado le cuesta mayor trabajo alcanzar. Una de las opciones más recurridas por el profesorado es enfocar la asignatura de forma completamente aplicada al resto de asignaturas del ciclo y focalizándose en la



especificidad del campo que se está estudiando. La consecución de actividades reales que asimilen situaciones que van a experimentar en su vida laboral mantiene por lo general tanto al adulto como al joven motivado. El alejamiento de las dinámicas tradicionales centradas en la gramática y la traducción es un hecho que puede afectar al adulto por la falta de costumbre y hábito en dichas metodologías pero que a la vez ayuda a aumentar su motivación e interés en la L2 inglés.

ENT 14: *“Yo creo que he sabido ‘enganchar’ a todo el alumnado a la clase de inglés precisamente por el enfoque práctico que le he estado dando a la asignatura. Lo bueno es que están estudiando un ciclo que les gusta, con lo que el inglés también les puede gustar. Yo llegué y dije ‘yo no pienso dar una clase de gramática’. Conmigo no hace falta que sepáis lo que es el Presente Simple. Todo lo que hemos visto ha sido en relación a lo que se hace en clase de infantil: trabajar desde canciones, desde debates y asambleas, flashcards y decoración. Y después de trabajar prácticamente, si salía algo de gramática o el alumnado tenía alguna duda, pues entonces explicarle desde el punto de vista teórico. Ellos necesitan una proyección a la realidad. Eso les motiva”*.

4.2.3.3 Frustración y abandono de los estudios

La pérdida de motivación puede tener consecuencias francamente negativas. El alumnado adulto se caracteriza por aprovechar su tiempo en clase en cada momento y saber lo que quiere. Por esa misma razón si dicho alumnado percibe la sensación de no estar aprendiendo o sacando provecho de la asignatura de inglés del modo que esperaba, y que además está perdiendo confianza y motivación en la misma, el resultado puede ser la frustración y el desinterés frente a la lengua y el consecuente abandono de los estudios, como se puede apreciar en la intervención de este docente:

ENT 4: *“Ha habido numerosos casos de abandono y fracaso académico por parte de alumnado adulto que se ha quedado sin su título de ciclo solamente por el inglés. Y otros pues se han tenido que dedicar a otra cosa por el tema de no superar el inglés, y claro, eso tiene que ser un poco frustrante, que después de dos o tres años te vayas sin el título por una asignatura...motivador no tiene que ser desde luego”*.

Otros docentes afirman que el alumnado adulto se impone una barrera psicológica que le impide ver el inglés desde un punto positivo y optimista. Desde el primer momento el alumnado se ofusca y se autoanula, llegando a rechazar toda posibilidad de mejorar argumentando la simple idea de que “son simplemente muy malos en inglés y no se les da bien”. En este sentido el profesorado tiene pocas posibilidades de actuación, ya que está en manos del alumnado el abrir su mente ante el estudio de nuevas materias y el reciclarse en conocimiento:

ENT 16: *“He tenido muchísimos casos de frustración entre el alumnado adulto. El último fue una alumna que se incorporó y vino el primer día y me dijo ‘yo las demás asignaturas muy bien, pero inglés es que no puedo porque no tengo ni idea’. Y claro, ante eso yo le dije que se tendría que poner las pilas, pero ella siguió con su negativa ‘no, yo el inglés no’. Con lo cual, motivo de frustración y de abandono de estudios lo es. Pero deben saber que es completamente esencial”*.

En estas situaciones, el profesorado opta por intentar transmitirles confianza y seguridad con la lengua, asegurándoles que llegarán a apreciar los cambios y el proceso de aprendizaje en poco tiempo. Se hace necesario agudizar la atención ante el idioma en lugar de rechazar el conocimiento o darlo por imposible incluso antes de analizarlo:

ENT 12: *“Siempre hay casos de frustración. Y bueno, lo importante es seguir animándolos y decirles que dejen el pensamiento negativo de que eso no pueden hacerlo. Porque por ejemplo cuando les das un Listening, desde el primer momento ya están “esto yo no lo voy a entender”, y eso*



es lo que tienen en su mente. Y les digo que el problema es que no escuchan, lo único que escuchan es la voz en su mente que les dice que no pueden hacerlo. Entonces sí que hay algunos que desde el primer momento hay que apoyarles y transmitirles confianza”.

En definitiva, se puede considerar la pérdida de motivación y la sensación de frustración y falta de confianza en clase de inglés como uno de los factores esenciales que potencian el abandono de los estudios por parte del alumnado adulto. Lo que es más importante, el profesorado defiende que la menor capacidad neurológica para las segundas lenguas es un factor a tener en cuenta, pero que en realidad es verdadero motivo que provoca el abandono en las aulas es el aspecto afectivo que afecta al alumnado a nivel emocional, motivacional y personal.

4.2.3.4 Miedo al ridículo

Uno de los factores fundamentales que caracterizan al alumnado adulto que aprende segundas lenguas es la sensación de vergüenza o ridículo que siente a la hora de utilizar oralmente la lengua en cuestión. El aprendiente adulto nacido y educado en España no ha sido expuesto con frecuencia a elementos extranjeros debido históricamente a la poca tendencia a la internacionalización por parte de nuestro país. Por ejemplo, el hecho de doblar absolutamente todo material audiovisual extranjero que llega a nuestro país nos ha privado de una gran fuente de conocimiento de idiomas y elementos culturales de otros países, con lo que la exposición a la L2 había que buscarla intencionadamente si alguien quería aprender. En contraste a este hecho, otros países de la Unión Europea han disfrutado de más apertura cultural debido a la menor extensión de sus territorios y la menor proyección internacional de su lengua materna, con lo que utilizar el inglés se tornaba esencial. Por otra parte, compartir frontera con numerosos países también potencia esa internacionalización de la que ha carecido España.

Hoy en día el país se está abriendo considerablemente a otras fronteras y está creciendo la consciencia sobre la importancia de las segundas lenguas. Sin embargo, este crecimiento no va acompañado de una concienciación personal paralela que nos lleve individualmente a usar la L2 sin reparos. El adulto que estudia lenguas en nuestro país se muestra por lo general avergonzado de su pronunciación o dicción, con lo que hablar en público le cuesta más que a cualquier otro alumno adolescente o aprendiente de lenguas extranjeras en otro país.

ENT 4: *“El adulto tiene muchísimo más miedo al ridículo al hablar en inglés. Sin embargo los jóvenes están más acostumbrados, chatean con amigos de infinidad de países, escuchan música en inglés, ven series... y entonces le suena más, es como una segunda lengua. Pero para el adulto es como empezar desde cero pero a los cuarenta, y se encuentra en la situación pensando ‘¡Anda que ahora me voy a poner a hablar y estos niños se van a reír de mí!’”.*

En esta cita se puede comprobar la principal diferencia generacional existente entre alumnado adolescente y adulto. El primero ha estado desde siempre expuesto a una sociedad más globalizadora que le ha ayudado a abrir sus horizontes y encontrar más exposición a lenguas extranjeras, con lo que su aprendizaje será más profundo que el alumnado adulto que no está acostumbrado a utilizar dichas herramientas para aprender. Es necesario concienciar al alumnado de la necesidad de abrir su mentalidad hacia dichas nuevas herramientas y de crear un hábito en aceptar elementos culturales extranjeros diferentes o en otras lenguas con el fin de aumentar la motivación.

ENT 16: *“En España tenemos un gran problema que es el miedo al ridículo. Además, en nuestro país una persona no aprende el idioma a no ser que quiera específicamente hacerlo. Todas las películas están dobladas, las series, incluso a los políticos los doblan. Entonces para el*



alumnado español, a diferencia de otros países, le es muy difícil establecer contacto con el idioma fuera de clase de inglés”.

Aparte de la falta de costumbre que el alumnado adulto muestra en estas iniciativas, se presenta también la sensación de ridículo que experimenta el alumnado adulto al utilizar la lengua. Se trata de un miedo infundado por el cual asumen que lo están haciendo mal y que serán objeto de mofa por parte del resto del alumnado. Por este motivo, dicho alumnado es reacio a hablar en público y muestra animadversión al tratamiento oral del idioma:

ENT 13: *“El alumnado adulto tiene indudablemente mayor temor al ridículo a la hora de hablar, la razón supongo que es porque se ven más mayores y desgastados. Los más inseguros son los que tienen más problemas y acaban diciendo ‘Bah, yo no sé cómo se dice es’”. Ellos siempre vienen con cierto miedo, porque nunca saben qué se van a encontrar. Y siempre hay alguno con la típica actitud de ‘Bah, jeso como lo voy a decir yo, eso es muy difícil.’”*

Como se puede comprobar, son numerosos los inconvenientes y barreras que lastran el correcto aprendizaje del alumnado adulto. No solo deben lidiar con temas de carácter neurológico y de envejecimiento biológico, sino que además son objeto de ansiedad y desconfianza en el aula, pudiendo llegar a frustrarse frente a la asignatura y abandonar los estudios. De forma paralela no ayuda el hecho de que la educación en lenguas extranjeras en España se haya centrado en aspectos que se alejaban del enfoque comunicativo necesario para desenvolverse en idiomas y que nuestra sociedad haya preferido adaptar contenidos extranjeros en lugar de importarlos en su formato original para así enriquecer culturalmente a la población. La motivación del alumnado no está tanto en manos del profesorado y la metodología utilizada como de la conciencia emprendedora del propio individuo que se enfrenta por primera vez al estudio de una segunda lengua extranjera.

4.2.4 Aspectos cognitivos en la andragogía del inglés

El aprendiz adulto frecuentemente carece del nivel de conocimientos lingüísticos del resto de compañeros más jóvenes por factores que provienen de una doble vertiente. Por un lado se encuentran los factores psicolingüísticos que se relacionan con la pérdida del nivel de neuroplasticidad que empieza a acrecentarse tras la adolescencia y que hacen que sea prácticamente imposible o muy difícil alcanzar un nivel nativo para el alumnado adulto, más teniendo en cuenta la escasa cantidad de “input” al que por lo general han tenido acceso en el aprendizaje instructivo. Por otro lado, se encuentran los factores afectivos y motivacionales comentados en el anterior punto.

Numerosos autores pertenecientes al campo de estudio de adquisición de segundas lenguas han intentado determinar la edad óptima a la hora de comenzar el estudio de una L2, sin llegar a una conclusión unánime que aporte información sustancial sobre el periodo de tiempo idóneo para la primera exposición a una lengua diferente a la materna. Sin embargo, sí que existe cierta conformidad en cuanto a las teorías que defienden que cuanto más temprana sea la edad del aprendiz, más posibilidades de éxito lingüístico y de adquisición nativa tendrá en un futuro. Estas teorías se fundamentan y apoyan en enfoques neurológicos y psicolingüísticos, que estipulan que la adquisición de las lenguas está directamente relacionada con la plasticidad neuronal.

4.2.4.1 Influencia de la edad en la adquisición de la L2

Los factores psicolingüísticos son fundamentales a la hora de interpretar las barreras que el alumnado adulto encuentra en la asignatura de inglés tras un largo hiato académico. El cerebro humano comienza a perder elasticidad tras el denominado “periodo crítico” establecido por Lenneberg en la etapa de la adolescencia (Lenneberg, 1967). Para el momento en el que el



aprendiente de lenguas joven alcanza los dieciocho o veinte años se suele perder la plasticidad cerebral destinada a la adquisición de segundas lenguas a nivel nativo y es considerablemente más complicado y lento emprender el estudio de lenguas extranjeras. A este hecho se debe añadir la pérdida de agudeza sensorial que el alumnado adulto de más de cuarenta años comienza a experimentar, y la merma de capacidades cognitivas como la memorización y la descodificación de mensajes.

A estos factores neurológicos y psicolingüísticos se deben añadir los factores afectivos anteriormente comentados, sin olvidar que el alumnado adulto vuelve a los estudios presentando altos niveles de desmotivación y problemas de autoestima. Los profesionales docentes son plenamente conscientes de estas limitaciones neurológicas y cognitivas y comentan las dificultades que plantea el hecho de impartir clases en aulas de inglés que ya de por sí vienen con niveles diferentes, y que además plantean diferencias a niveles afectivos y psicolingüísticos.

ENT 6: *“Los adultos lo tienen también complicado desde el punto de vista biológico. Es decir, es como querer aprender música con cuarenta años. El oído ya no está tan preparado. O como querer comenzar ballet con dieciocho. No, los idiomas hay que cogerlos a tiempo; los adultos podrán tener satisfacciones y aprender, pero también se encontrarán con muchas barreras”*.

Según comenta este docente, la posibilidad de aprender siempre está presente, sin embargo, las barreras psicolingüísticas y afectivas ralentizan y dificultan el proceso. El docente comprende estas dificultades e intenta apoyar al alumnado en todo lo posible. Sin embargo, también debe tener en cuenta y considerar que el alumnado más joven tiene interés por avanzar más rápido y progresar en sus conocimientos, con lo que se deben realizar adaptaciones en clase para poder compensar los niveles de ambos grupos.

ENT 4: *“A ver yo misma me pongo en el lugar de ellos. Si yo ahora mismo me tuviera que poner a estudiar una lengua nueva a mi edad, me resultaría muy difícil, prácticamente imposible. Y por supuesto no osaría intentarlo en una clase rodeada de adolescentes, ya que son como esponjas y una está aquí ya un poco seca”*.

4.2.4.2 Plasticidad cerebral

La metáfora de la esponja ha sido ampliamente utilizada entre el personal docente, explicando que si las lenguas se aprenden mediante el enfoque comunicativo desde edades tempranas, la capacidad de retención y comprensión y los niveles que dicho alumnado alcanzará en un futuro serán más elevados que comenzar o retomar tras varios años el estudio de una lengua en la edad adulta. Sin embargo, cierta parte de este grupo parece haber tomado esta “metáfora” como la excusa perfecta para escudar sus limitaciones e imponerse barreras psicológicas que en realidad no existen y que entorpecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2. Es obvio que el alumnado adulto presenta más dificultades y debe esforzarse doblemente para llegar a los niveles que el adolescente alcanza sin complejidad. Sin embargo, no es conveniente hacer apología del fracaso y mantener una actitud negativa o catastrofista desde el principio. El adulto necesita un empuje motivacional, y es el papel del profesorado el preparar el camino para ello.

ENT 11: *“Yo creo que en principio el alumnado adulto no es que tenga menor capacidad, sino que tiene que eliminar las barreras que ellos se ponen. Porque de por sí ellos ya piensan que al tener una determinada edad a ellos le va a costar más, y eso no es así. No les cuesta ni más ni menos, sino que a esa edad uno ya se ha acostumbrado a hablar de una determinada manera y a veces les cuesta no traspasar literalmente del español al inglés. Y ese es el error, el traducir palabra por palabra. Ellos lo que tienen que aceptar que en inglés se dice de una determinada manera. Y si*



es verdad que le cuesta más trabajo por una serie de factores motivacionales, internos, psicológicos más que por capacidad”.

La mayoría del profesorado opina que las barreras psicolingüísticas no son tan importantes e influyentes en la adquisición de la L2 como lo son las propias barreras psicológicas que se impone el alumnado adulto a sí mismo. La responsabilidad del aprendizaje recae tanto en el alumnado como en el profesorado y la condición óptima para comenzar es liberarse de presiones externas o preconcepciones que entorpezcan el proceso.

ENT 14: *“Hombre, lo que se suele decir es que eres una esponja de pequeño, y que la esponja se va endureciendo conforme vas creciendo. Yo he visto un poco de todo, sobre todo gente que se autoconvence de eso y dice “bueno, como yo ya soy mayor...” gente que tiene ya muy asumido en la cabeza que ellos ya no van a aprender más. Con lo cual, yo creo que no tienen que ver tanto con la capacidad neurológica sino con la motivación”.*

Por otra parte, es conveniente separar y saber diferenciar el tipo de alumnado adulto con el que se está tratando en el aula. Si se habla de un alumnado adulto en la treintena o la cuarentena, normalmente no se encuentran dificultades psicolingüísticas insalvables que lastren el aprendizaje de la L2 de forma marcada. Sin embargo, con alumnado de más de cincuenta años el profesorado comenta que las estructuras lingüísticas de la lengua materna están tan arraigadas que el hecho de intentar entender la manera en la que se forman, estructuran y utilizan otros idiomas es difícilmente comprensible:

ENT 16: *“Vamos a ver, yo creo que la pérdida de plasticidad y el envejecimiento neuronal tienen que ver a la hora de comenzar o retomar el estudio de un idioma, pero si estamos hablando de adulto de más de cincuenta o sesenta años. Pero en el caso de este ciclo, el alumnado de treinta o cuarenta años aún no ha llegado a ese punto y es perfectamente capaz de aprender idiomas, el problema está en el interés”.*

4.2.4.3 Interferencia de la L1 y enfoque comunicativo

Paralelamente, existe otra barrera que afecta especialmente al alumnado adulto de más edad, y es la interferencia de la L1 en las segundas lenguas que se presenten estudiar. En numerosos casos la lengua materna está tan arraigada que se tiende en la mayoría de los casos a traducir todas las ideas literalmente y se pretende siempre tomar la L1 como lengua de base para producir oral o de forma escrita en la lengua meta. Esto posa un verdadero problema si se quiere aprender la L2 de forma comunicativa y real, ya que la intención no es traducir absolutamente todo, sino producir en la lengua meta sin ningún tipo de paralelismos o comparaciones. Si se tiende con frecuencia a extrapolarlo todo a la lengua materna, el ritmo de aprendizaje será considerablemente más lento y llegará un punto en que el alumnado no pueda progresar más, al no encontrar paralelismos para todas las estructuras en su lengua. La traducción es a veces necesaria, pero su abuso es un lastre para el aprendizaje de la L2 y el profesorado debe tomar conciencia de ello y enseñar inglés desde el inglés, evitando comparar y traducir de forma tan frecuente.

ENT 3: *“Se supone que el cerebro tiene menos plasticidad cuanto más adulto eres y eso se nota en clase de inglés. El adulto se nota más oxidado y se queda atrás más frecuentemente y la lengua no se adquiere de la misma forma que los jóvenes, ya que los adultos tienden mucho a traducir y toman el español como base siempre. Por ejemplo, ‘consiste en’ para ellos es ‘consist in’ y tú le repites mil veces, ‘no, es consist of’ y eso ellos no lo entienden. Para ellos es difícil comprender que una lengua funcione de forma distinta, por ejemplo en estructura ellos no ponen nunca el sujeto... ¿Por qué? Porque en español tampoco se pone”.*



Junto a la literalidad de la traducción y el abuso y recurrencia a la L1 por parte del alumnado adulto, se debe añadir que la mayoría de ellos provienen de un sistema educativo que hace años abogaba por dichos procesos, con lo que el proceso de adaptación a un entorno comunicativo donde se utiliza la lengua meta en la mayor parte del tiempo dejará al adulto fuera de lugar, desubicado:

ENT 6: *“Los idiomas cuanto antes se empiecen, más facilidad se tiene. Si vuelve a estudiar un adulto de cuarenta años que viene de un sistema en el que el alumnado no estaba para nada interesado en los idiomas y el profesorado estaba en una lucha constante para que el alumnado utilizara el idioma, pues evidentemente este adulto tendrá ahora problemas en un entorno de clase en el que el 80 o 90% es todo en inglés. Ese adulto se sentirá perdido”.*

En definitiva, es importante tener en cuenta la opinión generalizada del profesorado al señalar que aunque las barreras psicolingüísticas sean importantes en el caso del aprendizaje de la L2 por parte de alumnado adulto, los factores afectivos suelen tener más peso. Y es precisamente el esfuerzo de este tipo de alumnado, la dedicación al trabajo y el sentido de la responsabilidad lo que puede “salvarle” de la frustración que provoca su menor predisposición biológica a las lenguas. Se podría decir que esa menor capacidad lingüística que conlleva la edad puede ser compensada con un mayor esfuerzo e interés en la asignatura:

ENT 1: *“El alumnado adulto debe estar más motivado, la menor capacidad neurológica para la captación de las lenguas la compensa con un gran esfuerzo, ya que debemos recordar que el adulto tiene una cualidad que no tiene el joven, y es que con los años aprendemos a tener una mayor concentración; el joven se distrae mucho. Con lo cual esa mayor concentración compensa la menor facilidad natural para las lenguas”.*

Sin embargo, todos los aspectos neurológicos y motivacionales comentados hasta ahora pueden variar según la destreza concreta que se esté trabajando con el alumnado. Por regla general, las destrezas relacionadas con la oralidad, tanto comprensión como producción son las más afectadas por dicha pérdida de plasticidad neuronal que dificulta la adquisición de la L2. A continuación se profundizará en dichas destrezas individualmente.

4.2.5 Andragogía del inglés por destrezas

El estudio de una lengua se divide en determinadas destrezas que se encuentran relacionadas con la producción y la comprensión de la misma. En este sentido, la producción oral y escrita se identificarían con las destrezas de Speaking y Writing respectivamente y la comprensión oral y escrita se relacionarían con el Listening y el Reading. Recientemente y debido al auge progresivo de las certificaciones de idiomas, el estudio de segundas lenguas por destrezas se ha tomado como referente para todas las editoriales y profesionales docentes de L2, y normalmente las clases se dividen en tareas o actividades que están destinadas a focalizar en una o varias de estas destrezas. En los últimos años se ha identificado otra destreza que tiene que ver con la comprensión y producción escrita y que agrupa los contenidos gramaticales, de vocabulario y expresiones en inglés, denominada Use of English.

Tradicionalmente en nuestro sistema educativo, y previamente a la identificación y uso de estas destrezas en el sistema reglado, el currículo de inglés de los centros españoles ha estado más centrado en los contenidos gramaticales, en la memorización de listas de vocabulario y en la traducción A→B, sin prestar demasiada atención al enfoque comunicativo y a la importancia de transmitir mensajes, codificarlos y descodificarlos para su comprensión en la vida real. Debido a esta centralización de las destrezas más teóricas y receptivas, el alumnado no ha sido suficientemente expuesto a las lenguas extranjeras y no ha tenido la oportunidad de desenvolverse en ellas desde la



niñez, periodo considerado óptimo para iniciarse en el estudio de la lengua meta. Dicha generación que proviene de un sistema más obsoleto y poco práctico comparte actualmente el aula de inglés con una nueva generación que ha completado su educación obligatoria en una etapa más dada a la enseñanza de lenguas extranjeras desde el enfoque comunicativo y que provienen en la mayoría de los casos de centros bilingües.

4.2.5.1 Puntos débiles y puntos fuertes del alumnado adulto

Por regla general, el profesorado afirma unánimemente que las destrezas de producción y comprensión oral son siempre las más problemáticas para todo tipo de alumnado, tanto joven como adulto. Sin embargo, también opinan que conforme la edad del alumnado es mayor, y cuanto más alta haya sido la edad de la primera exposición de las lenguas, mayor será la dificultad para asimilar conocimientos referentes a la pronunciación o entonación de la lengua, factores primordiales a la hora de hacerse entender en la misma.

ENT 3: *“El Speaking, el hablar inglés es el factor que más desmotiva al alumnado adulto en clase de inglés. Entre el alumnado adulto lo que se observa es que las destrezas de lectura están muy desarrolladas, leen muy bien, ya que no es lo mismo producir que recibir. Con lo cual lo que es recibir se les da mejor, sin embargo cuando llega la hora de producir te das cuenta de que cogen el español como punto de partida y base. Y la pronunciación pues igual. Hay gente muy buena que saca muy buenas notas y luego se pone a hablar y le cuesta mucho trabajo”.*

ENT 7: *“Con el adulto que no ha aprendido inglés anteriormente es imposible. Es que ellos tienen estructuras lingüísticas muy arraigadas y el enseñarles otras es muy difícil. Y del Listening ya ni hablemos. Es decir, a base de repetirlo mil veces muy despacito pueden reconocer algunas palabras, y determinadas oraciones como instrucciones de clase. Pero un Listening pues es imposible”.*

El entrevistado 3 destaca un punto muy importante, y es la facilidad del alumnado adulto a la hora de recibir y descodificar mensajes, sobre todo en la destreza de Reading. Pero por otra parte, se señala también la dificultad a la hora de producir, de codificar información. La destreza de Speaking se toma por tanto como la parte más complicada para dicho alumnado, además de los factores que se derivan de ella, como la pronunciación y la entonación. Además del inconveniente de saber o no pronunciar, el alumnado adulto presta demasiada atención a la L1 y la toma de referencia y punto de partida con el fin de producir en la L2, y esto el profesorado lo considera un fallo que entorpece la adquisición de segundas lenguas.

Por otra parte, la entrevistada 7 comenta las dificultades del Listening y de la comprensión oral por parte del alumnado adulto, al cual le suele resultar imposible descodificar y comprender una actividad de comprensión oral, siendo necesarias numerosas repeticiones ralentizadas o pausadas con el fin de hacer posible una interpretación adecuada. Esta forma de aprender dista mucho, según el profesorado entrevistado, de la realidad que el adulto se va a encontrar en un entorno anglosajón, en el que deberá valerse por sí mismo y aprender a sistematizar la información que reciben aprendiendo a seleccionar la información más importante con el objetivo de entender el contexto de la conversación.

4.2.5.2 Andragogía del Listening y del Speaking

Parte del profesorado entrevistado achaca también los problemas con las destrezas relacionadas con la producción y la comprensión oral a la pasividad del alumnado frente a las numerosas posibilidades que se les ofrecen hoy día. Argumentan que es muy cómodo ver películas o



series de televisión dobladas al castellano, ya que no deben esforzarse en comprender lo que se está diciendo o leer subtítulos de forma continuada. Por otro lado, tienden a traducir a su lengua absolutamente toda la información o incluso los aparatos electrónicos o sistemas informáticos que utilizan. En este sentido no existe nunca exposición a la lengua extranjera y las posibilidades de mejorar en estas destrezas se reducen:

ENT 16: *“Las destrezas orales son las más complicadas entre el alumnado adulto. Yo siempre les digo que para mejorar que practiquen en casa y que se pongan películas en versión original, que vean la televisión en inglés, que tienen esa opción. Esto es importante porque estas destrezas son el punto débil que tienen los españoles. Y no entiendo por qué no lo hacen. Antes te comprabas un cassette y la única forma era sacar la letra tú mismo, o que incluyeran las letras en la contraportada. Ahora el alumnado tiene millones de posibilidades de aprender inglés, pero no lo hacen”.*

ENT 18: *“Uno de los problemas es que en España siempre se ha abogado por el doblaje, y es que tenemos un doblaje muy bueno, de mucha calidad. La población entonces se acostumbra y no le interesa aprender nuevas lenguas, nuevas culturas. En otros países de la Unión Europea esto no pasa, ya que todo lo que viene de fuera se suele subtítular, no doblar, entonces, claro, la gente aprende mil veces más”.*

Los entrevistados 16 y 18 afirman que, aunque la posibilidad está ahí, el alumnado adulto no la utiliza, en contraposición al alumnado más joven que sí está más acostumbrado a tratar con elementos culturales extranjeros debido al mayor uso de redes sociales, Internet, y medios de comunicación en la lengua meta desde edades más tempranas. Por lo tanto, lo que el profesorado está sugiriendo es que el menor uso por parte del alumnado adulto de estas nuevas posibilidades que nos ofrece un mundo cada vez más globalizado y transcultural es precisamente debido a una falta de hábito y costumbre y a la comodidad que aporta no apartarse de lo ya conocido.

ENT 3: *“El problema del Listening es que el alumnado adulto no es capaz de comprenderlo como un todo y se pierde a la primera de cambio. Sin embargo, el alumnado joven está más expuesto a la lengua en su día a día. El alumnado joven escucha canciones, muchas veces incluso ven series subtituladas y quieras que no pues ya van haciendo el oído y reconocen sonidos que el adulto no puede. La sociedad joven está más influenciada y globalizada en ese sentido y el adulto no tanto, con lo que ello merma su capacidad de aprendizaje lingüístico”.*

La mayor exposición a las lenguas extranjeras por parte del alumnado adolescente o joven contrasta con las inclinaciones tradicionalmente más teóricas y gramaticales del alumnado adulto. En este sentido, cuando este último debe enfrentarse a una tarea de Speaking o Listening la abordan de una perspectiva más gramatical, traductológica y, en la mayoría de los casos, desde la L1. Resulta imprescindible no solo practicar con todo tipo de destrezas, sino enseñar al alumnado como utilizarlas. Por ejemplo, según la siguiente entrevistada, un alumno no puede “estudiar” este tipo de actividades durante un fin de semana o una tarde y esperar tener éxito superándolas como puede pasar en cualquier otro tipo de asignatura de naturaleza más teórica. El estudio de la lengua requiere práctica, repetición y tiempo, un factor del que el alumnado adulto carece en la mayoría de los casos:

ENT 5: *“El problema es que los idiomas no son como cualquier otra asignatura, que te tiras horas y horas y la sacas, si no que esa cantidad de destrezas que tienes que manejar requiere mucha más práctica y manejo. Las destrezas por ejemplo de Listening o Speaking tú no puedes decir ‘me quedo toda la tarde o el fin de semana estudiando y lo saco’”.*



Las estrategias metodológicas más utilizadas entre el profesorado para intentar ayudar al alumnado con problemas en Listening y Speaking son sobre todo las repeticiones de aquellas palabras o expresiones que fonológicamente son más diferentes y requieren mayor práctica. En el caso de las actividades de comprensión oral, el profesorado opta por contextualizar profundamente la conversación o monólogo que van a escuchar y por desgranar el vocabulario específico que se va a tratar. De esta forma, el alumnado no se enfrenta a esta actividad de forma completamente desconocida y tiene idea del tema que se trata y la terminología que se va a usar. Por otra parte, también se suelen facilitar las transcripciones al alumnado para que con cada repetición comparen la producción oral con su equivalente escrito y sean capaces de imitar sonidos y fonemas.

ENT 17: *“Creo que la destreza que mayor problema supone para el adulto es el Listening, porque tienen el oído muy poco acostumbrado. Para ello intento hacer muchas repeticiones y contextualizar muy bien el tema. Empiezo con técnicas de Listening muy básicas, nada extenso que les resulte imposible. Prefiero actividades más dirigidas, no muy abiertas. Y sobre todo alternar las conversaciones grabadas con mi propia voz, que pronuncie más lento, que hago más énfasis en lo que quiero que aprendan, etc. Entonces en los exámenes de Listening alterno conversaciones grabadas con mi propia voz, para que no todo sea depender de la grabación. Que ellos se vayan sintiendo cómodos para que se vayan familiarizando con el profesor”.*

4.2.5.3 Origen

Existe otro factor imprescindible a la hora de analizar las posibles razones que causan la mayor complejidad de las destrezas orales por parte del alumnado adulto, y está en relación con el origen social y demográfico del mismo. En este estudio se ha tenido la oportunidad de analizar profundamente veinte entrevistas a profesionales docentes que trabajan en centros educativos tanto rurales como urbanos. Por otra parte, dichos centros pertenecen a su vez a dos áreas bien diferenciadas: por un lado, la zona del Aljarafe de Sevilla, analizando centros de entornos rurales de menos de diez mil habitantes, y por otro lado, la zona de la Costa del Sol malagueña, un núcleo mucho más poblado y con acceso al turismo.

La diferencia entre estos dos entornos radica principalmente en la accesibilidad a las lenguas extranjeras que se desean aprender. En este sentido, el Aljarafe sevillano, aunque tiene un núcleo de población muy internacionalizado a pocos kilómetros (Sevilla), está compuesto por pequeños pueblos tradicionales que carecen de exposición natural a otras lenguas o culturas. Sin embargo, la zona de la Costa del Sol está caracterizada por ser turística e internacional, con una extensa afluencia de extranjeros que hacen del inglés la lengua franca de cada día. Si los ciclos formativos que se estudian son además destinados al turismo, como es el caso de los ciclos formativos superiores de Turismo o Restauración, entonces nos encontramos con una inmediatez del idioma que resulta interesante analizar, sobre todo en contraste con dichos ciclos homónimos en la zona rural y el diferente manejo de las destrezas del inglés por parte del alumnado adulto.

ENT 20: *“Evidentemente aquí en la costa es imprescindible hablar idiomas y el alumnado es consciente de ello. Así que aunque hayan estado durante muchos años sin estudiar, normalmente utilizar la lengua a pie de calle y en su trabajo cada día. Entonces nunca pierden el contacto con ella y por ejemplo en las destrezas de Speaking y tal pues les va muy bien”.*

ENT 19: *“Es importante enseñarles el idioma desde un punto de vista completamente práctico, porque al fin y al cabo si van a trabajar en hostelería lo que necesitan es saber cómo se dicen y se pronuncian las cosas para hacerse entender entre la clientela. Es decir, el Speaking es fundamental”.*



Estos comentarios contrastan de forma pronunciada con las observaciones del profesorado de medios más rurales, donde la exposición al idioma es nula y el alumnado adulto encuentra numerosas dificultades en las destrezas orales. Sin embargo, e independientemente del origen, lo que resulta claro del análisis de los comentarios del personal docente es que se necesita una mayor focalización en las destrezas orales, tanto de producción como de comprensión, ya que son éstas las que en mayor medida utilizará el alumnado adulto en su futuro profesional y las que le abrirán las puertas a otros ámbitos laborales a los que hasta ahora no había tenido acceso por desconocimiento lingüístico de la lengua meta.

4.2.6 Estrategias metodológicas en la Andragogía del inglés

La observación y análisis de los centros analizados y de los grupos de ciclos formativos estudiados, además de la consideración de las aportaciones provenientes de las entrevistas realizadas al profesional docente han aportado numerosos datos concernientes a temas relacionados con las dificultades del alumnado adulto en la materia de inglés después de un largo hiato académico, además de los efectos que tiene la diversidad del rango de edad en los factores de motivación, frustración, autoestima o abandono de estudios. En este caso el profesorado también ha aportado información sobre las herramientas de enseñanza o las estrategias metodológicas que utilizan a la hora de compensar las dificultades que dicho alumnado afronta con respecto a la pérdida de motivación, la falta de capacidad lingüística en la L2 y los problemas a los que se enfrenta en las destrezas orales de comprensión y producción. Este apartado estará destinado a reflejar dichas aportaciones académicas y estrategias metodológicas en el aula de inglés.

4.2.6.1 Estrategias con el desnivel de la L2

El desnivel en el aula de inglés en ciclos formativos es una realidad actual que ya ha quedado demostrada con las anteriores aportaciones del profesorado. Dicho desnivel afecta a ciclos formativos medios y superiores de forma diferente. Por ejemplo, los ciclos medios tienen alumnado que ha cursado ya Educación Secundaria Obligatoria y tiene un nivel mínimo de 4º de ESO, sin embargo, se suele empezar desde cero con el inglés para evitar que el alumnado menos dado a los idiomas se descuelgue. Aun así, es necesario poseer nociones básicas de la lengua extranjera ya que al empezar de nuevo desde cero, el ritmo es un tanto más rápido ya que se deben alcanzar unos objetivos mínimos y el alumnado adulto podría perderse. En el caso de los ciclos formativos superiores, la situación es considerablemente más complicada. El alumnado puede acceder a dichos ciclos con una simple prueba de nivel que no cubre los contenidos mínimos que se impartirán en el ciclo, o bien pueden también acceder alumnado adulto que cursó estudios de bachillerato hace décadas, con lo que muy probablemente ha perdido todo contacto con el inglés.

En este contexto, el alumnado que accede por prueba de nivel o que hace años que no estudia entra a formar parte de un grupo que procede de estudios de bachillerato o incluso superiores, donde se ha impartido la L2 inglés hasta niveles de B1. Es cierto que el desnivel de clase no debe generalizarse hasta tal punto en el que se pueda afirmar que el alumno de más edad es el que menor nivel tiene, pero lo cierto es que las coincidencias de nivel con respecto a tramos de edad han sido más que asertivas en esta investigación, con lo que se puede afirmar que la mayoría del alumnado adulto presenta menor nivel en lenguas extranjeras que el resto de alumnado adolescente, joven y que viene de realizar otros estudios superiores.

La mayoría del profesorado coincide al afirmar que la principal estrategia que se debe seguir al comenzar el año académico y mientras el alumnado se va adhiriendo a clase en el primer mes es realizar un repaso general de las principales estructuras gramaticales y léxicas de la lengua inglesa, enfatizando en la especificidad del ciclo en cuestión (existen tres convocatorias de matriculaciones y



el alumnado puede seguir incorporándose hasta bien entrado octubre e incluso noviembre, con lo que el desnivel se ve dificultado por el desfase temporal del comienzo de estudios).

ENT 16: *“Una de mis estrategias metodológicas para intentar salvar este desnivel es hacer un repaso gramatical intenso en los primeros dos meses de curso académico, periodo en el cual el alumnado todavía se está incorporando a los estudios porque llega más tarde. Entonces lo que intento es repasar para poder nivelar la clase un poco y así comenzar con mejor pie el temario. Por lo que en primer lugar me centro en los puntos que el alumnado va a tener que reforzar más para luego comenzar con la parte práctica de la asignatura, que es la que realmente importa”.*

Por otra parte, el profesorado prefiere dejar claros los criterios de evaluación y comentar las nuevas tendencias y estrategias de enseñanza del inglés que se van a seguir durante el año, explicando que es preferible trabajar en grupo, enfatizando en el aprendizaje cooperativo, la enseñanza basada en el pensamiento y el enfoque comunicativo y real. El alumnado debe tener claro desde el principio las herramientas que tendrá que utilizar el resto del año, con el fin de que la adaptación a las nuevas metodologías sea más liviana y se suavice el *shock* académico inicial que suele sufrir el alumnado adulto.

ENT 8: *“Yo creo que el profesorado ha cambiado su metodología en los últimos veinte años. Hoy en día, con los intercambios con otros centros en el extranjero, con el uso de nuevas tecnologías, de las herramientas TIC, junto con las estrategias de trabajo cooperativo y la enseñanza basada en el pensamiento, ha habido un cambio radical en la forma de enseñar inglés, y el alumnado adulto debe adaptarse a estos cambios”.*

Tanto el alumnado como el profesorado debe adaptarse a los cambios referentes a la enseñanza del inglés, y es imprescindible fomentar el aprendizaje colaborativo con el resto de compañeros de clase independientemente del nivel, ya que la adquisición de lenguas se potenciará y existirá más *feedback* proveniente de diversas fuentes. Las dinámicas de inteligencias múltiples en las que se usen diferentes destrezas del idioma, la realización de tareas que tengan una finalidad marcada con objetivos claros y la referencia de la práctica real que pueda valer al alumnado para desenvolverse en el mundo laboral son las máximas que destaca el profesorado como principales herramientas metodológicas que deben utilizarse en clase para que el alumnado supere sus estudios y aprenda de forma práctica y consecuente con su rama profesional:

ENT 8: *“El aprendizaje cooperativo y las dinámicas de inteligencias múltiples son muy importantes a la hora de salvar el desnivel en clase de inglés. Una técnica que funciona muy bien es la "1, 2, 4", en la que en primer lugar el alumnado trabaja individualmente, con actividades o tareas individuales, y cuando está listo comparte sus resultados e impresiones con otro compañero, y una vez expuestas las impresiones estos dos lo comparten con otros dos, haciendo un grupo de cuatro en el que se exponen los resultados y se obtiene *feedback* más amplio”.*

Otra de las dificultades que apremian al principio del año académico es el miedo a los contenidos de la asignatura. El alumnado adulto considera la materia de inglés como algo extraño que no han tratado en un largo periodo de tiempo y tiende a rechazarla mentalmente. Por otro lado, el miedo al ridículo, la vergüenza a hablar en público y la falta de autoestima pueden provocar inestabilidad en el grupo, falta de respeto o mal ambiente si el profesorado no lo trata desde el principio:

ENT 2: *“Desde el principio apremia el miedo al ridículo y yo siempre lo que intento hacer es romper esa barrera en las primeras sesiones o el primer mes cuando ya se van conociendo y ya tienen confianza como para poder hablar en la clase. Y el burlarse yo lo tengo totalmente prohibido”.*



ya que la principal barrera para aprender idiomas en nuestro país es esa, el miedo al ridículo. Una vez vencido eso, ya todo irá muchísimo mejor. El primer día es una máxima el no reírse de nadie, el no ridiculizar a nadie y el que sepa mucho estupendo, el que sepa menos, pues tiene que aprender”.

Este último punto entra también a formar parte de las estrategias de enseñanza de inglés que están más relacionadas con la motivación o frustración del alumnado en el aula, punto que se tratará a continuación.

4.2.6.2 Estrategias motivacionales

La mayoría del profesorado considera la motivación del alumnado adulto como uno de los factores primordiales que determinan el éxito o fracaso en su reincorporación a los estudios. La opinión es unánime entre la comunidad educativa con respecto a este tema, y es que la motivación es el factor más complicado de tratar y modificar, y es que no está enteramente en la mano del profesorado el motivar al alumnado y que éste mantenga una actitud interesada y positiva. Como ya se ha comentado anteriormente, el alumnado adulto se ha quedado desempleado e inactivo durante en ocasiones largos periodos de tiempo, y en esta situación decide volver a la vida académica con la esperanza de probar suerte en otros campos y por otros medios. Sin embargo, la esperanza no es suficiente en estos casos y el alumnado debe encontrarse motivado frente a las lenguas, teniendo claro que son el instrumento que puede abrirle oportunidades laborales en un futuro.

La entrevistada 12 realiza una observación muy importante en este sentido, afirmando que es esencial transmitirle al alumnado la necesidad de aprender y adquirir conocimientos que les ayuden a desenvolverse en contextos futuros. No es tan importante obtener resultados académicos satisfactorios, sino llegar a obtener una comprensión de las materias que les posibilite dominar la rama que se encuentran estudiando. Existen profesores que han corroborado la excesiva atención a los resultados académicos, no solo por parte del alumnado sino también por parte de las instituciones académicas, lo que supone un hándicap para el aprendizaje adecuado de las lenguas:

ENT 12: *“Se aprende de saber, se aprende de equivocarse, pero lo que yo no puedo pretender es empezar sabiendo. Y eso es algo que a los adultos les cuesta entender y les frustra. Estamos aprendiendo y es importante aprender, lo importante no es la nota, la nota viene cuando uno aprende. Y los adultos están demasiado obsesionados con los resultados académicos. Como profesional formada para la FP, a mí me enseñaron a valorar al alumnado como alumnado que quiere aprender, y ahora se están focalizando demasiado en medir a todo el mundo por competencias, a saber hasta dónde puede llegar”.*

Aprender equivocándose es otra de las máximas que puntualiza el profesorado en sus intervenciones. Resulta unánime la necesidad de transmitir al alumnado que en el error está el aprendizaje, siendo necesario equivocarse para poder comprender las estructuras de la lengua. En este sentido, el refuerzo positivo también es una estrategia de enseñanza muy recurrida, y la forma de recompensar al alumnado por los aciertos es tan importante como la forma de corregir los fallos. Si el alumnado adulto comete un error, el profesorado debe tener en cuenta que la forma de corregirlo podría determinar las futuras intervenciones de dicho alumno. Al ser un grupo tan preocupado por aprender y tan centrado en sus responsabilidades, los fallos pueden sentar mal y es necesario hacerles ver que es un proceso natural que les ayuda en la lengua. De esta forma, puede recurrirse a esta estrategia:

ENT 6: *“Otro factor importante para no desmotivar al alumnado es a la hora de hacer correcciones orales. Si el alumnado adulto comete un fallo pues se le puede decir, ‘a ver, ¿eso como*



lo pronunciaría yo?’ y así le haces de alguna manera consciente de que ha cometido un fallo sin desmotivarlo”.

Lo que queda claro es que el rotundo “¡No!” se debe evitar a toda costa, aportando en su lugar otras posibilidades o respuestas y haciendo que el adulto se dé cuenta él mismo de que ha cometido un fallo y se autocorrija. Por otra parte, se puede también repetir la misma estructura utilizada pero con el fallo corregido, para que el adulto se dé cuenta de forma sutil y no merme su autoestima o lo avergüence en público.

En el extremo opuesto, el refuerzo positivo es fundamental para fomentar la motivación entre el alumnado. En este caso, “premiar” a éste con felicitaciones o comentarios positivos y de ánimo cuando realiza una buena intervención les aumenta la autoestima y les incita a seguir colaborando en clase, reforzando su motivación e interés por la lengua:

ENT 3: *“La herramienta de enseñanza de la que más tiro es sin duda la del refuerzo positivo. Decir continuamente al alumnado ‘muy bien, venga, ánimo, lo puedes hacer...’ sobre todo animarlos mucho y destacando mucho lo bueno, aunque sin olvidar los errores tampoco, claro. Y en ningún caso los trato de forma diferente, a los jóvenes y los adultos. Los evalúo de igual manera, de otra forma sería un agravio comparativo”.*

Por último, otra de las máximas que destaca el profesorado como estrategias esenciales a la hora de mantener o aumentar la motivación de su alumnado adulto en el aula de inglés es focalizarse en los puntos fuertes y débiles del alumnado desde una perspectiva individualizada con el fin de ahondar en aquellas partes que necesitan más apoyo o refuerzo. Aunque la mayoría del profesorado destaca que la enseñanza individualizada se vuelve utópica en clases con una ratio desmesurada, es también generalizada la opinión que sugiere que se debe realizar un cierto seguimiento individualizado que identifique las necesidades de cada uno de los alumnos:

ENT 11: *“Yo creo que todo docente deber ser consciente de cuáles son los puntos fuertes y las debilidades o barreras de cada uno de sus alumnos de forma individualizada. No se trata de que yo a uno le valora más una cosa, y a otro otra. Sino yo saber dónde están las habilidades de cada uno para yo ayudarles a superar dichas competencias”.*

En definitiva, la intención no es valorar al alumnado de forma diferente, sino ser plenamente consciente de lo que individualmente necesita cada uno, además de premiar sus puntos más fuertes. De esta forma se puede reforzar con trabajo extra o tutorías aquellas destrezas en las que el alumnado encuentra mayores dificultades con el fin de evitar la pérdida de motivación y el abandono escolar. Dichas estrategias relacionadas con destrezas particulares quedarán reflejadas en el siguiente apartado.

4.2.6.3 Estrategias para las destrezas de la L2

En apartados anteriores se destacó la dificultad generalizada que el alumnado adulto afronta en las destrezas de producción y comprensión oral, identificadas con Speaking y Listening respectivamente según el Marco Común de Referencia para las Lenguas. La opinión generalizada del profesorado con respecto a las posibles estrategias metodológicas de estas destrezas coincide en afirmar que la práctica individual y autoimpuesta del alumnado es esencial. Al ser dos destrezas estrechamente ligadas (en una conversación tanto Speaking como Listening se alternan y superponen continuamente, haciendo que la práctica de una suponga la práctica de otra), se torna indispensable la práctica del alumnado fuera de clase. Por ejemplo, la inscripción a programas de intercambio o grupos tándem para practicar la conversación o el uso de redes sociales y programas de



videollamadas en Internet pueden mantener activo el uso del Speaking para el alumnado. De la misma forma, la visualización de películas, series de televisión, documentales en inglés son accesibles desde cualquier televisión particular, existiendo la posibilidad de activar subtítulos en varios idiomas. Dichas actividades son una oportunidad excelente para mantener fresca la destreza de Listening y son recomendados unánimemente por el profesorado.

ENT 4: *“Hoy en día el alumnado tiene a mano todas las tecnologías existentes para mejorar en inglés, como el Internet. Entonces yo siempre les recomiendo que cualquier serie que les guste y de la que conozcan la trama pues se enganchen a verla en inglés”.*

Por otra parte, otra de las estrategias metodológicas que se pueden utilizar *in situ* en clase de inglés es la repetición sistemática de determinadas estructuras con el fin de afianzar su uso. La mayoría del profesorado coincide al afirmar que repetir en numerosas ocasiones una determinada estructura de forma oral supone un aprendizaje más afianzado y duradero que cualquier clase de gramática que se pueda realizar.

ENT 17. *“Ha habido muchos detractores en cuanto al método de la repetición, cuyo máximo representante es Vaughn. Su técnica es mucha repetición de las estructuras de tal forma que se interiorizan. Y el alumno ya cuando habla inglés ya no piensa palabra por palabra lo que tiene que decir, sino que ya lo hace de forma sistemática. Lo que se busca es automatizar frases, interiorizarlas, y a partir de ahí, seguir”.*

Las editoriales que crean materiales de inglés para ciclos formativos han parecido dar un giro en los últimos años. El inglés se contempla de una forma más especializada, ahondando en el vocabulario de la rama en cuestión y proponiendo tareas y actividades en situaciones reales en las que el alumnado pueda verse en un futuro. De la misma forma, dichas editoriales han abogado por centralizar cada unidad en torno a los contenidos orales de Listening y Speaking, a través de los cuales se repasaría o afianzaría de pasada los temas gramaticales. En este sentido, se ha experimentado un cambio radical en consonancia con las nuevas tendencias metodológicas centradas en el enfoque comunicativo y se han dejado atrás las clases centradas en el estudio de tiempos verbales e interminables listas de vocabulario. Paralelamente a este cambio metodológico, dichas editoriales han apostado significativamente por actividades de repetición sistemática que ayuden a interiorizar –que no memorizar- estructuras del inglés con el fin de evitar la interferencia continua de la L1 y que así el alumnado pueda aprender a producir sin traducir.

ENT 9: *“Yo creo que el éxito está en escuchar y en aceptar que lo que estás escuchando es lo que tienes que repetir. Hay que ser menos analítico y lineal. Tienen que ver que ‘esto’ significa ‘esto’, en bloque. Si tú eres capaz de meterte en situación y aceptar ese papel, la edad no tiene por qué influir. Evidentemente cuesta más trabajo, por temas de memorización y tal, pero no es imposible”.*

En este sentido, en el ciclo de Restauración, el profesorado facilitará al alumnado una lista de expresiones hechas y estructuras recurrentes en el campo donde van a trabajar, a partir de las cuales se trabajará el resto de destrezas. Por ejemplo, expresiones de cortesía que se utilicen al atender al consumidor, exposición de menús, lectura de cuentas, atención de reclamaciones, etc. Dichas estrategias metodológicas pueden facilitar la tarea al profesorado y potenciar el aprendizaje no solo del alumnado adulto, sino del conjunto del grupo en cuestión.

4.2.6.4 Proyección de la realidad en clase de inglés



El alumnado adulto necesita ser consciente en todo momento de la utilidad del conocimiento que está adquiriendo. La aplicación práctica de los contenidos adquiridos es esencial para este grupo ya que se caracteriza por ser un alumnado con deseo de aprender y carácter responsable, que es consciente de que debe aprovechar su tiempo en clase y sacar partido para su futuro. Por ello las nuevas metodologías de enseñanza de inglés en ciclos formativos no deberían suponer un problema ya que cumplen todas las expectativas de dicho alumnado. Debido a razones neurológicas y de desfase temporal, el adulto experimentará un *shock* académico inicial y numerosas dificultades durante todo el curso. Sin embargo, el carácter retroactivo y útil de la metodología real y práctica del día a día lo mantendrá motivado y en cierta forma este hecho compensará el posible desnivel que existe en clase por razones de edad.

Resulta imprescindible señalar la opinión común de todo el profesorado entrevistado, y es que se niegan en rotundo a realizar clases centradas en gramática en detrimento a los contenidos prácticos. Lo que interesa al alumnado es formarse en una profesión, y eso es precisamente lo que el profesorado está dispuesto a impartir: un conocimiento de inglés práctico y especializado con el que se puedan identificar a la hora de iniciar una profesión en dicho sector:

ENT 17: *“Eso sí, siempre tiene que haber un esfuerzo por parte del alumnado. Pero en mi opinión la proyección práctica de las clases de ciclos es fundamental. Desde el principio, utilizar el idioma desde el punto de vista profesional. De otra forma es que me parece una auténtica estafa. Ellos vienen a prepararse para una profesión. Y me parece una estafa para ellos el volver con la gramática. Primero porque ellos se supone que vienen de un bachillerato con un nivel ya aceptable, a excepción de aquellos que vienen con prueba de acceso, y segundo, porque ellos necesitan una comprensión de lo que van a hacer en su futuro laboral. Lo dicho, que a mí comenzar de nuevo con un libro y con estructuras gramaticales me parece una estafa. Aprender a saludar a un cliente en inglés, saber responder al teléfono en diferentes contextos, ser capaz de redactar cartas comerciales, emails, etc. Es decir, todos estos elementos les ayudan a aprender la profesión que ellos van a realizar en un futuro”*.

Esta profesional docente utiliza incluso el término “estafa” en numerosas ocasiones para referirse a la impartición de metodologías tradicionales centradas en gramática. Según la opinión del profesorado, lo que realmente motiva al alumnado y le ayuda a aprender es la formación en la determinada rama que están estudiando, que en el caso de ciclos formativos, es muy amplia.

En el caso de los docentes de Gestión y Administración, Administración y Finanzas o Secretariado el profesorado facilitará materiales en inglés como cartas comerciales, emails de empresa, reclamaciones, facturas, asientos contables, extractos bancarios, etc. con el fin de que el alumnado se familiarice con dichos documentos en inglés. A partir de los mismos, se tocarán las diferentes destrezas del idioma, pero siempre teniendo en cuenta que la clase de inglés debe girar en torno a materiales reales y prácticos.

ENT 7: *“Entonces lo que hay que conseguir es comunicación, que ellos vean cosas que entiendan. Si ellos son de Gestión y Administración pues hay que darle cartas comerciales, reclamaciones, facturas, cosas con las que se van a topar y que pueden comprender. Hay que darle cosas que tienen que ver con Administración y que pueden ver en una oficina. olvídate de decir ‘vamos a ver el presente continuo’. Olvida, olvida. Redacta una factura o una carta e irá mejor”*.

ENT 13: *“El inglés de Secretariado es eminentemente práctico. Ellos tienen que saber enfrentarse a situaciones de una empresa, contestar al teléfono, enviar correos, enviar faxes, etc. Entonces creo que los que tienen muy claro el tema de la materia no tienen problema. La naturaleza eminentemente práctica de la asignatura es valorada por los alumnos, en eso no hay problema.*



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:
La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

Tuvieron que hacer un esfuerzo muy grande al principio porque le costaba mucho trabajo, más que nada la pronunciación. Ellos hacen gran esfuerzo por hablar, pero hay que hacer mucho hincapié en el tema porque la clase se da en inglés”.

En el caso de los ciclos formativos más destinados al contacto con el cliente, como pueden ser Restauración, Turismo y Hostelería, Agencias de Viajes y Organización de Eventos, Comercio y Marketing e incluso Educación Infantil, las situaciones reales aplicadas en clase deberán ser más orientadas a fórmulas orales de cortesía o especializadas en la materia en cuestión.

Por último, en el caso de ciclos formativos más científicamente especializados como pueden ser Energías Renovables, Farmacia y Parafarmacia, Técnico de Rayos, Técnico de Laboratorio o Mecánica y Automoción, la enseñanza del inglés estará mucho más aplicada al vocabulario específico de la modalidad que se escoja, siendo más necesario un aprendizaje más memorístico.

En todo caso, resulta claro que la especificidad y el enfoque práctico y comunicativo de la asignatura de inglés en ciclos formativos resulta imprescindible para mantener la motivación del alumnado y que éste se sienta útil en el aula. Es una realidad el que dicha concepción está cambiando y el alumnado adulto necesita adaptarse a las mismas para poder superar los contenidos y utilizar dicho aprendizaje en un futuro laboral, paliando así en cierta medida las deficiencias lingüísticas que, por razones de edad y desfase temporal, dificultan su aprendizaje de forma natural.



CAPÍTULO 5

THE STUDENTS' TESTIMONY



RESULTADOS DE LA SEGUNDA FASE DE LA INVESTIGACIÓN

-

ETAPA A DE LA SEGUNDA FASE DE LA INVESTIGACIÓN

OLDER STUDENTS' VOICE



➤ **Caso I: MARÍA**²³

CASO I: MARÍA

EX ALUMNA DEL C.E.S. SANTA MARÍA DE LOS ÁNGELES (MÁLAGA)

Ciclo formativo: *Ciclo Formativo Medio de Gestión y Administración*

Edad: *53 años*

Género: *Mujer*

Situación laboral: *Desempleada*

Años de experiencia laboral: *24*

Fecha de nacimiento: *15/10/1962*

Lugar de nacimiento: *Coín (Málaga)*

Años de experiencia con la lengua extranjera L2 (Inglés): *4*

Experiencia en otras lenguas extranjeras: *Francés (2)*

ENTREVISTAD O/A	ETAPA	CICLO FORMATIVO	EXPERIENCIA EN L2 (INGLÉS)	EDAD	SITUACIÓN LABORAL	EXPERIENCIA LABORAL
ALUMNADO ADULTO						
ENT 1	<i>EX ALUMNA</i>	<i>Ciclo Formativo Medio de Gestión y Administración</i>	<i>4</i>	<i>53</i>	<i>D</i>	<i>27</i>

²³ Los nombres utilizados para la segunda fase de esta investigación son seudónimos. Se han utilizado con el fin de respetar la protección de datos y utilizar un tono más personal y cercano a la redacción del análisis cualitativo.



1. Contexto de caso

El caso 1 es el de una estudiante del Ciclo Formativo Medio de Gestión y Administración, que desarrolló sus estudios en el centro Santa María de los Ángeles durante los años académicos 2013/2014 y 2014/2015. Desde pequeña, María nunca ha mostrado especial intención e interés en los estudios, comenzando a trabajar en un restaurante familiar desde una edad muy temprana. En su etapa adolescente, comenzó a trabajar en una empresa situada cerca de su casa donde fue empleada como secretaria hasta que la empresa quebró. Finalmente la contrataron en otra empresa de su barrio donde estuvo trabajando más de 20 años hasta que comenzó la crisis económica y se quedó desempleada con 47 años. La empresa, que se dedicaba a las artes gráficas se vio profundamente afectada por la crisis económica, agudizada en dicho sector, por lo que le fue imposible conseguir otro trabajo ya que las pocas posiciones que quedaban libres estaban destinadas a personal más joven y con estudios, algo de lo que María carecía.

María se encontró entonces en una situación desesperada, ya que tenía que cuidar de su familia, entre ellas una madre enferma, y no tenían los medios económicos para seguir adelante. Fue en este momento cuando decidió hacer una visita al INEM, donde un empleado le aconsejó que comenzara un ciclo formativo. Al principio, María mostró mucha desconfianza porque ya contaba con 50 años y nunca había estudiado previamente, a excepción de la enseñanza primaria. Le asaltaban constantemente pensamientos contradictorios con respecto a la reincorporación a los estudios tras 30 años de hiato académico. Sin embargo, al no encontrar ninguna otra salida, decidió emprender el estudio de este ciclo durante 2 años con el fin de conseguir un título académico que la acreditara para optar a algún puesto de trabajo.

ENT 1: *“Yo solamente pensaba. ‘¿Dónde voy?’. El empleado me preguntó qué se me daba bien y yo respondí que los números, que siempre me habían gustado, y por ello decidí comenzar a estudiar el ciclo de Gestión y Administración. Aunque bueno, los inicios fueron bastante difíciles”.*



La alumna objeto de este estudio nunca tuvo la oportunidad de estudiar ya que tuvo que encargarse de su familia al completo. Por otra parte, se vio obligada a trabajar desde la edad de 13 años en el negocio familiar para colaborar en casa. Al igual que la mayoría del alumnado adulto entrevistado, dicha alumna adulta no tuvo la oportunidad de obtener un certificado de profesionalidad en su juventud, con lo cual aprendió la profesión directamente en la empresa que la contrató años más tarde. Dicha experiencia forma parte de un patrón de actuación repetido en la mayoría de los casos estudiados, lo que supone un gran problema a la hora de quedarse desempleados por la crisis económica. Es en este momento crítico donde el alumnado adulto se encuentra sin trabajo y sin ninguna experiencia académica que apoye su experiencia profesional. En el caso concreto de esta alumna, su frustración laboral se vio acentuada por problemas familiares:

“Una vez estando en paro mi padre se partió la cadera, y a partir de ahí empezó a degenerar, estuve cuidándole hasta que el pobre ya descansó en paz. Una vez guardado un tiempo prudencial de luto me puse en contacto con el SEPE para que me pudiesen orientar, así que me sugirieron hacer un curso de formación de grado medio, y me matriculé en Santa María de los ángeles para hacer Gestión Administrativa”.

Este tipo de experiencias es una de las razones principales por las que existen diferencias fundamentales entre las características del alumnado joven y el adulto. Este último se enfrenta a barreras y limitaciones educacionales que se ven irremediamente acrecentadas por las mayores responsabilidades que poseen a su edad (cargas familiares, problemas económicos, sociales, etc.).

Por otra parte, resulta importante analizar el estado afectivo del alumnado adulto antes de iniciar sus estudios en ciclos formativos. La mayoría de ellos se encuentran sin ningún tipo de ayuda u orientación, completamente a expensas de la situación económica y laboral de la sociedad actual. Expresan sentimientos de desánimo, distracción, falta de autoestima y ansiedad. Es en este estado inicial cuando deciden emprender esta nueva etapa como último intento desesperado para acceder de nuevo a un mercado laboral que hoy en día los rechaza.

La participante afirma que sus mayores limitaciones a la hora de reincorporarse a los estudios fueron especialmente motivadas por factores afectivos. Asimismo, dicha alumna opina que las limitaciones biológicas provocadas por una edad más avanzada son claras barreras que dificultan el aprendizaje, pero sugiere que el aspecto más importante que define un aprendizaje de éxito, una correcta adquisición del idioma y la adecuada adaptación a las nuevas metodologías son las barreras afectivas que desde el primer momento experimentó. Entre dichos factores, destaca el miedo al ridículo y el pánico a lo desconocido como claros aspectos desmotivadores que afectaron a su ritmo académico desde el principio.

Su motivación inicial se vio por tanto influenciada por barreras afectivas que le provocaban miedo y vergüenza ante una realidad que no había vivido desde hacía tres décadas, hecho que se vio maximizado por la inseguridad que sentía al estar rodeada por alumnado adolescente.

Por otra parte, cabe mencionar el sentimiento de indiferencia a la hora de escoger el ciclo formativo en cuestión, ya que en el caso de esta participante la elección de Gestión y Administración fue únicamente motivada por un consejo recibido por uno de los trabajadores del INEM. No existía por tanto una motivación instrumental definida hacia la materia a estudiar, con lo que el alumnado se encuentra a expensas de sus impresiones y sensaciones una vez que ya está matriculado. Por lo general, no existe una clara preferencia entre los ciclos ofertados, ya que el nivel de desinformación y la falta de orientación observada en este grupo de alumnado son elevados.

2. Heterogeneidad en el factor edad



El carácter ampliamente diverso de las aulas de ciclos formativos se ha visto acrecentado en la última década debido al aumento en el porcentaje de matriculaciones de alumnado mayor de 40 y 50 años. A la naturaleza diversa e individualizada del aula se le suma ahora el factor edad, que en el caso de la asignatura de inglés supone generalmente una variabilidad de niveles lingüísticos extremo. Existe alumnado –por lo general el adulto- que nunca ha estudiado la L2 inglés y que comparte aula con alumnado que presenta un nivel medio –ya que proviene de niveles de Educación Secundaria y Bachillerato, lo que supone más de diez años de experiencia en L2- o incluso elevado, llegando a observarse casos de niveles correspondientes a C1 y C2 según el Marco Europea de Referencia para las Lenguas.

A la anteriormente mencionada situación inicial de frustración, falta de autoestima y miedo a lo desconocido se deben sumar las limitaciones que el alumnado adulto encuentra en la asignatura de inglés. Es imprescindible tener en cuenta que hasta los años 80 el sistema educacional español ofertaba mayoritariamente el estudio del francés como segunda lengua extranjera. En los casos en los que el alumnado adulto sí estudió inglés en su pasado académico, -como la entrevistada 1-, lo hizo mediante dinámicas basadas en el enfoque tradicional de enseñanza de las lenguas, focalizadas en la traducción y la memorización de vocabulario. Dicha enseñanza estructural y gramatical de las lenguas posa ahora un grave problema de adaptación a las nuevas metodologías basadas en el enfoque comunicativo y de acción, más orientadas a la práctica real de las lenguas y, en el caso de los ciclos formativos, en la especialización de la lengua con respecto al entorno laboral en el que el alumnado se va a desenvolver.

La participante se encontraba particularmente abrumada por la inseguridad que le provocada volver a estudiar con alumnado décadas más joven que ella, un alumnado ya habituado a dichas metodologías de enseñanza y hábil en el manejo de las lenguas y las tecnologías:

“Antes de entrar yo ya tenía una ansiedad enorme ya que te creas una idea preconcebida y no puedes soportar la presión. Mi idea siempre era que la gente me iba a mirar con caras raras y a pensar ‘¿Qué hace esta vieja aquí?’ Sin embargo, cuando comencé, el profesorado me animaba y me daba mucha fuerza y eso me motivó bastante aunque mi autoestima y desconfianza todavía eran un problema”.

En estos casos, el profesorado debe comprender que no solo va a manejar una clase con diferentes motivaciones y niveles, sino que también se encontrará con dos grupos generacionales completamente diferentes que manifiestan objetivos, intereses, deseos y habilidades propias de su etapa educacional. El alumnado joven se considera por tanto un sujeto globalizado y abierto a la internacionalización que se siente más preparado para afrontar dicha etapa académica, ante la cual la entrevistada 1 se siente completamente alienada.

“Cuando vi a los niños, que eran compañeros míos de clase me llevé una sorpresa muy grande y me sentía muy incómoda porque en realidad podrían ser mis nietos. Entonces, la situación era bastante complicada ya que yo no me consideraba una estudiante, yo me consideraba una trabajadora. Por eso me sentía fuera de lugar”.

Por otro lado, el alumnado adulto presenta una dificultad académica añadida que es necesario tratar desde el primer momento; hablamos de la capacidad de aprender a aprender. Al haber experimentado una discontinuidad académica tan extensa, el adulto ha perdido todo contacto con el estudio y con la forma más conveniente de adquirir conocimientos y aprender. Normalmente se asustan, se agobian y terminan frustrándose porque notan como la memoria les falla y sus habilidades ya no son lo que eran. Sin embargo, el profesorado debe orientarlos en la forma en la que intentan aprender o estudiar ya que usualmente lo realizan de forma errónea, basándose en



convencionalismos tradicionales en los que el uso de la memoria es indispensable. Resulta necesario transmitirles la utilidad de realizar una planificación idónea para el trabajo, una esquematización de los contenidos, lecturas que propicien la comprensión, estrategias que motiven la atención y, en definitiva, facilitarles las herramientas y técnicas necesarias que les ayuden a adaptarse de nuevo al hábito de estudio.

“Fue verdaderamente difícil. A veces incluso tenía miedo de sentarme en el escritorio a empezar a estudiar; le daba muchas vueltas y realmente no sabía cómo estudiar. Pero mi tutor, me ayudó bastante en este sentido dándome técnicas de estudio y así fue como aprendí a subrayar, a utilizar colores para aprender a organizar el temario, a hacer esquemas y resúmenes y en definitiva a sintetizar la información para poder comprenderla y estudiarla. Esto era completamente nuevo para mí porque yo antes nunca había estudiado y tuve que empezar completamente de cero”.

Bajo estas premisas, el alumnado adulto experimenta conflictos de aptitud e intereses con el alumnado adolescente o joven. Por lo general, la heterogeneidad en el factor edad –y de forma acentuada en el aula de inglés- supone diferencias abismales basadas en el nivel de conocimiento, la forma de trabajar, las diferentes motivaciones instrumentales, etc. Es necesario considerar dicha diversidad como un beneficio para la clase en su totalidad, como una fuente de conocimiento, experiencia, vivencias de las que el alumnado en su totalidad se puede beneficiar. Sin embargo, dicha diversidad puede convertirse en un arma de doble filo para el alumnado si no se utiliza de forma adecuada. El profesorado deberá por tanto realizar las adaptaciones metodológicas pertinentes con el fin de utilizar dicha diversidad de edad en beneficio del grupo.

“Yo como adulta si vengo a estudiar, vengo a lo que vengo, no puedo perder el tiempo porque el tiempo es oro. Sinceramente no me puedo permitir perder un segundo a esta edad y en mi situación. Por otro lado los niños tienen todo el tiempo del mundo y se pueden permitir desperdiciarlo o ir a su ritmo. El alumnado joven es mucho más pasivo y se espera siempre a que le den instrucciones. Sin embargo, yo soy una persona más indagadora y no hace falta que me digas nada para ponerme a trabajar. En este sentido me alteraba un poco el hecho de que los niños estuvieran siempre diciendo: ‘¿Qué hago?’, ‘¿qué hacemos ahora?’, ‘ya he terminado’. Yo tenía la tarea ya hecha y tenía que esperar a que los chiquillos terminaran”.

Como se puede observar, la participante consideró dicha diversidad de edad como una realidad esencialmente negativa para su proceso de aprendizaje. La razón radica en las metodologías utilizadas y en los materiales proporcionados al alumnado. En el caso del aula de inglés, en la que dichas diferencias se ven acrecentadas por el distinto nivel lingüístico, algunas de las adaptaciones metodológicas que se pueden realizar para motivar al alumnado por igual y que no existan conflictos de convivencia basados en diferencias generacionales son los siguientes:

- Proveer al alumnado con materiales lingüísticos reales y dinámicos que reflejen la realidad de los contenidos que se van a tratar en un futuro académico (por ejemplo, en el caso del ciclo formativo de Gestión y Administración, el profesorado podrá facilitar cartas comerciales reales de empresas ya existentes, facturas, asientos contables, hojas de reclamaciones, bases de datos de empresas, videos promocionales, audios que reflejen conversaciones en la oficina, etc.) De esta forma se atrae la atención por igual de todo el alumnado al ser un contenido nuevo para todos, obviando así los obstáculos de diferencia de edades y niveles.

- Impartir la totalidad de la clase en la lengua meta con aclaraciones intercaladas en la L1.



- Realizar tareas grupales con alumnado de diversa edad mezclado con el fin de potenciar el aprendizaje cooperativo y la solidaridad entre compañeros. De esta forma se atenúan los conflictos generacionales de coexistencia en el aula.
- Uso de una evaluación individualizada dentro de las posibilidades del marco del currículum del centro y las competencias de aprendizaje establecidas legislativamente.

La heterogeneidad de edad en el aula de inglés puede suponer una grata fuente de enriquecimiento para el alumnado en clase si el profesorado consigue adaptar las metodologías con el fin de motivar e incluir a la totalidad del alumnado. En caso contrario, dicha diversidad de edad supondrá una clara barrera social y cognitiva que podrá llevar a la frustración y el abandono de los estudios de gran parte del alumnado adulto.

3. Aspectos afectivos

Por norma general, el alumnado adulto que ha realizado los estudios de ciclo formativo como vía de escape del desempleo no suele acabar encontrando trabajo tras los estudios debido a las dificultades de búsqueda de empleo de calidad que existen actualmente en nuestro país. En el caso de la entrevistada número 1, la situación no ha sido diferente, y después de haber realizado este ciclo de 2 años todavía se encuentra en estado de desempleo. Sin embargo, es interesante destacar que ninguno de los alumnos adultos participantes se arrepiente de realizar el ciclo formativo y de continuar formándose. En el caso 1, la participante siente que la vuelta a los estudios le ha aportado numerosos valores y una nueva perspectiva para afrontar sus problemas y dificultades ante la vida. La situación de baja autoestima y la sensación de miedo a lo desconocido han cambiado por completo y el carácter de dicha participante ha evolucionado en muchas facetas, en especial en lo referente a la seguridad en sí misma:

“Si te soy sincera yo ya llevaba 5 años desempleada y estaba desesperada y con la autoestima por los suelos pero después de terminar este ciclo, aunque sigo desempleada, el verme capaz de aprender y completar mis estudios me ha devuelto un poco la autoestima. Aunque el proceso haya sido uno de las etapas más difíciles de mi vida, esa seguridad ya la tengo”.

En lo que respecta al terreno de la L2 inglés, esta participante también sintió una gran desconfianza al comienzo del curso académico. Su experiencia con el inglés solo había sido de 4 años en la educación secundaria, y la forma en la que le impartieron la asignatura estaba enteramente basada en la mera memorización de contenidos léxicos y gramaticales. Por consiguiente, no estaba acostumbrada a las metodologías actuales basadas en el enfoque comunicativo. Aun así, es necesario destacar que no existe un nivel mínimo de acceso a ciclos formativos medios, a diferencia de los superiores, que requieren un mínimo de B1 para cursar la asignatura de inglés. En este sentido, es contradictorio e infundado ese sentimiento de miedo hacia la lengua extranjera, ya que supuestamente la clase comienza desde cero. La dificultad radica en que los contenidos y objetivos mínimos de la asignatura son demasiado elevados en relación al corto espacio temporal del curso académico. En consecuencia, los contenidos deben impartirse con mucha rapidez y la mayoría del alumnado se queda atrás ya que nunca ha estudiado la lengua en cuestión.

“Al principio tenía muchísima desconfianza porque no sabía qué nivel iban a tener los adolescentes de esta generación y yo había estudiado muy poco inglés en mi vida. Por lo tanto, tenía mucho miedo porque pensaba que su nivel iba a ser altísimo. Pero después sinceramente me di cuenta de que no, que las cosas en realidad no han cambiado desde que yo iba al colegio hace 40 años”.



En esta intervención la participante 1 discrepa con el resto de los adultos participantes en este estudio. Ella afirma que el nivel de idiomas no ha cambiado con respecto al nivel que tenía el alumnado cuando estudiaba hace 40 años. Sin embargo, la gran mayoría de opiniones a este respecto afirman que el nivel de inglés del alumnado adolescente y joven actual supera con creces al que el alumnado adulto tenía al terminar sus estudios. Dicha discrepancia se debe al bajo nivel sociocultural encontrado entre el alumnado adolescente y joven del grupo de la participante 1 en cuestión, muy por debajo de la media.

Asimismo, la participante uno experimentó numerosos momentos de frustración extrema en la que se vio inclinada a abandonar los estudios, al creer que no era válida para la vida académica. Uno de los episodios más complicados que vivió fue en el período de prácticas -que todo alumno debe realizar tras completar un año y medio de periodo lectivo y teórico-. Dichas prácticas, de 4 meses de duración, las realizó en un conocido centro comercial donde la atención al cliente era esencial.

“Me sentía torpe, lenta y esa desconfianza lo único que hacía era acrecentar esa sensación [...] Tenía tanta tensión acumulada entre el paro, la situación económica, la vuelta a los estudios y el mantenerme fuerte cada día para intentar aprobar y aprender que al tercer día de prácticas como cajera me desmorone y comencé a llorar sin parar delante de toda la gente y de los clientes. Entonces llamé a mi tutora y le dije que quería abandonar y que yo no pintaba nada aquí, pero una vez más por el apoyo de mi profesorado conseguí terminar las prácticas con su ayuda y su apoyo moral”.

En esta intervención resulta claro que no solo en la asignatura de inglés se encuentran limitaciones afectivas que afectan la moral del alumnado adulto. En este caso fue la pronta intervención del profesorado y el apoyo individualizado los que impidieron la frustración completa y el abandono de esta alumna. Por esta razón se torna esencial que el profesorado realice un seguimiento individual de cada uno de los alumnos de su clase, tanto tutores como los profesores de las asignaturas. No resulta suficiente impartir clase a modo de ponencia, interactuando con el alumnado únicamente en la esfera académica. La faceta personal es determinante a la hora de determinar el éxito o fracaso de este tipo de alumnado en particular, y es algo que el profesorado debe comprender e implementar en su modo de actuación.

En el ámbito de las limitaciones afectivas en el campo del inglés, la participante 1 aclara el motivo por el cual se encontraba tan limitada por sus barreras emocionales. En este sentido, comenta que cuando era más joven sentía más valor y arrojo a la hora de emprender una etapa o un conocimiento nuevo. Sin embargo, a la vez que se hace mayor y que va observando que las generaciones más jóvenes se encuentran mejor preparadas, ella misma se crea y autoimpone ese miedo ante lo desconocido que actúa como mayor barrera para la adquisición de la lengua.

“Yo sinceramente creo que tengo miedo a lo desconocido y que creo que no puedo hacer algo bien y me obsesiono pero luego cuando empiezo a hacerlo es cuando me doy cuenta de que es posible. Creo que esta dificultad mental viene dada por la edad porque a mí esto antes no me pasaba. Fue ya de adulta con más de 40 años cuando te das cuenta de que nadie te quiere por tu edad y cuando tu autoestima empieza a bajar y la seguridad en tí misma flaquea y mina tu confianza”.

Con su intervención, dicha participante prueba y ratifica una de las hipótesis centrales de esta investigación -ya estipulada por Krashen y su “filtro afectivo” (1981)- es decir, la existencia de una barrera afectiva y emocional que el alumnado adulto se autoimpone como mayor limitante para el aprendizaje de lenguas extranjeras a una edad tardía. Asimismo, añade el factor edad como limitante



a la hora de crear dichas barreras afectivas, sin mencionar las barreras biológicas que limitan a la hora de aprender una segunda lengua a una edad adulta. Indirectamente, la participante 1 está otorgando supremacía a los factores afectivos y emocionales como limitantes para la adquisición de la L2, refiriéndose a la edad avanzada no como a un impedimento biológico, sino como a un factor añadido que aumenta dicha barrera afectiva autoimpuesta.

4. Aspectos cognitivos

En el ámbito de los aspectos de la capacidad cognitiva y de la influencia de una edad avanzada en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas, la entrevistada 1 muestra un general desacuerdo ante las limitaciones neurológicas al afirmar que el hecho de ser mayor que sus compañeros adolescentes de clase no fue un factor determinante para su rendimiento. En su lugar, atribuye las dificultades iniciales de aprendizaje del inglés a las barreras emocionales que ella misma se creaba. Por otro lado, afirma asimismo que ha experimentado un cambio de mentalidad en cuanto a la percepción de la edad para el aprendizaje, al principio mostraba reticencia y desconfianza a seguir estudiando, pero al cabo del tiempo cambió radicalmente de perspectiva.

“Yo estudiaba muchísimo y le dedicaba muchísimas horas y creo sinceramente que aunque te cueste, si le dedicas suficiente tiempo y motivación puedes hacer cualquier cosa independientemente de la edad. Antes tenía una opinión totalmente contraria, ya que creía que al ser mayor era imposible seguir estudiando pero ahora después de 2 años me he dado cuenta que esa concepción es totalmente errónea”.

Este hecho constata la veracidad de la teoría del filtro afectivo de Krashen (1981), ya que el alumnado adulto atribuye sus limitaciones y dificultades de aprendizaje únicamente al factor edad, generalmente como excusa para no arriesgarse y fracasar en esta etapa de su vida, encontrando de esta manera una especie de confort en la explicación biológica que encubre su inestabilidad emocional y afectiva inicial.

Este hecho no supone que el factor edad avanzada no esté libre de limitaciones para el alumnado adulto. Como la participante 1 sugiere, existen dificultades relacionadas con la memoria o la falta de hábito en el estudio que vienen determinadas por una mayor edad y un largo hiato académico. En este caso, dichas limitaciones no se deben a motivos neurológicos, sino al hecho de que la educación, costumbres y aptitudes del alumnado adulto no son comparables con aquellas de los más jóvenes, ya que los últimos están más influenciados por una sociedad más globalizadora, tecnológica y consumista.

“Hombre yo sinceramente creo que se debe en mayor medida a la falta de hábito y costumbre en el estudio. Sin embargo sí que es cierto que me veía bastante torpe en clase y en algunas asignaturas como la informática o el inglés donde mis demás compañeros jóvenes tenían más facilidad. Entonces eso sí creo que se debe a la edad. Los niños, como han nacido en la era de la informática y la comunicación están mucho más acostumbrados y lo tienen todo mucho más fácil”.

5. Metodologías de enseñanza

La participante 1 es completamente contraria a las metodologías tradicionales de enseñanza de las lenguas extranjeras que abogan por la traducción y la excesiva atención a la gramática. Ella misma afirma que fue educada en un contexto completamente tradicional que posicionaba el estudio de las lenguas extranjeras como ciencias muertas de observación, no de práctica. En el momento de matricularse a este ciclo formativo, no poseía prácticamente ningún conocimiento oral de la lengua extranjera, lo que acrecentaba su miedo al ridículo en clase y su falta de confianza y autoestima. Sin



embargo, y como ya había comentado anteriormente, el nivel de sus compañeros tampoco era mucho más elevado que el suyo, lo que puede dar lugar a plantearse el aprovechamiento metodológico actual del profesorado en clase de inglés.

“Las metodologías que se han estado utilizando hasta ahora no funcionan en absoluto. Simplemente no funciona que vayas a una clase de inglés y se dé siempre lo mismo. Tradicionalmente, todo ha sido gramática y estudiar de memoria y lo que los profesores tienen ya que entender es que este método no funciona, ya que los niños salen de clase y terminan los estudios sin saber absolutamente nada”.

La participante comenta una etapa anterior en la que estuvo matriculada en la Escuela Oficial de Idiomas, en el primer curso de la asignatura inglés. Ella recuerda este periodo como uno en los que más ha aprendido ya que el profesorado impartía las clases de forma práctica y dinámica, con actividades y tareas que representaban la realidad que iban a encontrar fuera de clase. De esta forma, si dichas actividades amenas y representativas de la realidad se extrapolan a la especificidad de la lengua, nos encontramos con un escenario ideal en el que el profesorado puede impartir su clase en ciclos formativos.

“Con este profesor siempre hacíamos actividades que se centran en situaciones cotidianas que te podrías encontrar en la realidad en cualquier momento; por ejemplo, yendo a un supermercado. Es en estas ocasiones en las que se aprende realmente el inglés que una persona necesita utilizar. Pero luego ya llegó otra profesora...”

La aplicabilidad de las prácticas reales en los contenidos lingüísticos de la asignatura de inglés es una metodología de enseñanza imprescindible para mantener al alumnado motivado ante los contenidos. Evitar la excesiva carga gramatical y traductológica y utilizar una perspectiva holística en cuanto a las destrezas de producción y comprensión oral y escrita son las ideas fundamentales aportadas por el profesorado y el alumnado. Sin embargo, esta participante también aclara que no todo debe focalizarse en el conocimiento aplicado del ciclo formativo en cuestión, sino que no se debe dar de lado al conocimiento convencional de estructural cotidianas que nos sirven en el día a día.

“Sería mucho más fácil enseñar a tener conversaciones normales con una persona. Porque en realidad, si no sabes desenvolverte correctamente en una conversación normal, ¿cómo vas a hacerlo en una conversación especializada en el idioma y en el sector en cuestión? Es imposible. Hay que empezar en realidad desde el principio. Primero es necesario tener una base sólida y de ahí partir a otras materias más especializadas”.

Como puede verse en esta intervención, existen situaciones en las que el profesorado considera la práctica real como uno de los patrones esenciales de enseñanza de las lenguas extranjeras mientras que el alumno a veces adopta una posición contradictoria. Es entonces cuando se torna necesario utilizar una metodología de enseñanza que abogue por el eclecticismo, utilizando tareas y actividades variadas que reflejen la enseñanza especializada de la lengua sin olvidar tampoco los contenidos cotidianos que el alumnado ya debería poseer, pero que por numerosas razones, no tiene.

Por último, esta participante también expresa su preferencia por las actividades amenas y lúdicas para el aprendizaje del inglés. Por ejemplo, el uso de juegos, el aprendizaje de canciones, el visionado de películas y vídeos, etcétera. Dicha propuesta es compartida por la totalidad del alumnado adulto entrevistado y nos da a entender que el componente lúdico facilita el aprendizaje de las lenguas extranjeras considerablemente al escapar del hábito constante y tradicional del uso del



libro y la memorización. De hecho, es mediante dicho componente lúdico como el filtro afectivo comienza a abrirse y el alumnado empieza a sentirse más cómodo, motivado y seguro en clase, con lo que indirectamente sus habilidades de memorización y su comprensión estructural y morfológica de la lengua meta mejoran sin realizar un sobreesfuerzo acentuado.

“Dinámicas de clase, teatrillos, diálogos que escenifiquen situaciones reales. Si estamos hablando del vocabulario de un supermercado pues apoyar esa teoría con imágenes, vídeos, películas donde salgan escenas de supermercados para que se vaya metiendo ese vocabulario en la cabeza. Lo que no puedo soportar es estar con un libro todo el tiempo y estudiando de memoria”.

6. Destrezas

En el terreno de las destrezas del lenguaje que se rigen por las convenciones establecidas en el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas, la mayoría de los alumnos entrevistados coinciden en afirmar que prefieren centrarse en actividades orales que les ayuden a mejorar su comprensión y producción, pero que se sienten por lo general más cómodos con las destrezas escritas, con las que tienen más experiencia. Entre las ideas sugeridas más populares se encuentra impartir la clase en inglés en su totalidad, realizando aclaraciones puntuales en español si es necesario. Al preguntarle sobre en qué destreza se encuentra más cómoda, nótese en la respuesta que la participante 1 aporta:

“Sobre todo en la escrita ya que yo siempre he tenido muy mal oído. Yo misma me cierro, me creo una barrera y ya no escucho ni entiendo absolutamente nada. Es un bloqueo mental que yo misma me impongo. No es algo que venga determinado por la edad, yo creo que el cerebro es elástico y si tú lo ejercitas puedes aprender cualquier cosa. Pero es precisamente esa desconfianza y ese bloqueo mental lo que realmente nos afecta y limita”.

En este sentido, parece constatarse que si desde las etapas educacionales más tempranas se imparte el conocimiento de lenguas desde una perspectiva real, lúdica, colaborativa y sin dejar de lado las destrezas orales, el alumnado adquirirá conocimientos más a largo plazo, podrá practicar activamente fuera de clase y mantendrá los niveles de motivación ante la lengua. Por esta razón, otro de los factores primordiales que han limitado tradicionalmente el aprendizaje de lenguas en el sistema educacional español es precisamente el incorrecto uso de metodologías y la probable falta de preparación del profesorado en destrezas orales. Como se verá en la siguiente fase, en la que el alumnado joven explica sus experiencias con el inglés, el profesorado actual se encuentra mucho más preparado y reciclado ante las nuevas metodologías de enseñanza y los contenidos orales, lo cual tiene un claro reflejo en la mayor capacidad del alumnado joven para las lenguas.

7. Conclusiones

Contexto:

- La discontinuidad en los estudios de la participante es un hándicap importante a considerar cuando se analiza su rendimiento académico.

- La falta de hábito en la rutina del estudio es uno de los componentes afectivos más importantes y determinan el nivel de frustración en este alumno.

- La participante decide emprender estudios de ciclo con el objetivo de conseguir una certificación que secunde su experiencia laboral.

Heterogeneidad de edad:



- La participante 1 atravesó un largo y arduo proceso de adaptación e inclusión en la clase de inglés de ciclos formativos, debido principalmente a la falta de adaptación a los contenidos y prácticas curriculares actuales.
- La diversidad extrema de edad en clase supuso dificultades de aprendizaje en varias de las materias para la participante 1, debido principalmente al variable nivel de conocimiento, el diferente origen sociocultural, de objetivos y de tipo de motivación instrumental.
- La heterogeneidad de edad en el aula de inglés supone una desventaja para el ritmo de aprendizaje del alumnado adulto.
- La heterogeneidad en el factor edad tiene su máxima influencia negativa en clases de inglés centradas en destrezas orales, debido a la diversidad de niveles existentes.
- Las diferencias motivacionales y la perspectiva y actitud frente a la asignatura de inglés por parte de alumnado adulto y joven constituyen una barrera de aprendizaje.

Aspectos afectivos:

- La participante 1 afirma la existencia de una autoimpuesta barrera afectiva que la limita a abrirse al conocimiento de la lengua meta.
- El nivel inicial de motivación de la participante era muy bajo, debido principalmente a la situación laboral y económica en la que se encontraba, con claros efectos sobre su autoestima y seguridad en sí misma.
- La participante declara sufrir miedo al ridículo al participar en clase de inglés, motivado por la deficiente educación recibida en el sistema educativo tradicional.
- La participante no se expone por su cuenta a input en inglés por falta de tiempo, costumbre e interés.

Aspectos cognitivos:

- En el caso de las limitaciones neurológicas, la participante 1 no las considera determinantes a la hora del rendimiento o aprendizaje, siendo más importante el esfuerzo y el trabajo diario.
- La escasa exposición temprana a la lengua extranjera influyó negativamente el rendimiento de la participante 1 en el aprendizaje de la L2 inglés.
- La falta de base gramatical y emprender el estudio de una segunda lengua a una edad avanzada supone un trabajo adicional que presenta numerosas limitaciones, especialmente en las destrezas orales.
- Existe una clara dependencia de la traducción a la L2 con el fin de comunicarse en L2.
- Las dificultades en la adquisición de segundas lenguas a una edad tardía contrasta con la relativa facilidad y naturalidad con la que el alumnado joven se desenvuelve en los idiomas.

Metodologías:

- El enfoque metodológico tradicional basado en la traducción, la gramática y la memorización excesiva influenciaron negativamente en el posterior aprendizaje de la participante 1 y en la adaptación a las nuevas metodologías de enseñanza.



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:
La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

- Las prácticas más motivantes son aquellas relacionadas con el componente lúdico, visual, colaborativo y relacionado con la rama estudiada en cuestión (especificidad).- No es conveniente dejar de lado aquellos contenidos cotidianos que también ayudan a desenvolverse en un contexto extranjero.

Destrezas:

- Las destrezas que causan más dificultades son las orales: producción y comprensión oral.
- La alumna muestra preferencia absoluta por las destrezas escritas, ya que su input de aquellas orales ha sido tradicionalmente limitado.



➤ **Caso II: JUAN**

CASO II: JUAN

EX ALUMNO DEL C.E.S. SANTA MARÍA DE LOS ÁNGELES (MÁLAGA)

Ciclo formativo: *Ciclo Formativo Superior de Administración y Finanzas*

Edad: *52 años*

Género: *Hombre*

Situación laboral: *Desempleado*

Años de experiencia laboral: *32*

Fecha de nacimiento: *23/10/1963*

Lugar de nacimiento: *Málaga*

Años de experiencia con la lengua extranjera L2 (Inglés): *2*

Experiencia en otras lenguas extranjeras: *Francés (2)*

ENTREVISTAD O/A	ETAPA	CICLO FORMATIVO	EXPERIENCIA EN L2 (INGLÉS)	EDAD	SITUACIÓN LABORAL	EXPERIENCIA LABORAL
ALUMNADO ADULTO						
ENT 2	<i>EX ALUMNO</i>	<i>Ciclo Formativo Superior de Administración y Finanzas</i>	<i>2</i>	<i>52</i>	<i>D</i>	<i>32</i>



1. Contexto de caso

Juan es el de un estudiante que realizó un ciclo formativo superior de Administración y Finanzas en el centro Santa María de los Ángeles durante los cursos 2013-14 y 2014-15. Desde joven, fue una persona muy interesada en la lectura y los estudios en general, completando su educación hasta los 16 años, cuando tuvo que empezar a trabajar para cooperar con la economía familiar. Su primer trabajo fue como administrativo en una empresa, donde efectuó las tareas de aprendiz. A partir de ese momento, Juan comenzó a ascender posiciones dentro de esta empresa y más tarde aceptó ofertas de puestos más importantes en diversas instituciones.

Este trabajador ha desarrollado su carrera profesional sin tener ningún certificado de estudios que atestigüe o apoye su trayectoria laboral. Como muchos otros casos analizados de personas de su generación, Juan aprendió siempre de forma autodidacta e interna en las diversas empresas en las que ha ido desarrollando su carrera profesional, participando en numerosos cursos de formación.

Sin embargo, y por su cuenta propia, este alumno decidió realizar el acceso directo a la Universidad para mayores de 25 años porque creía que era necesario obtener un certificado de profesionalidad que secundara su trayectoria laboral. Desafortunadamente, tuvo que abandonar sus estudios 2 años más tarde debido a las cargas familiares que tenía ya antes de cumplir los 30 años. Padre de familia y única forma de sustento de la misma, este entrevistado opina que “es prácticamente imposible compaginar familia, trabajo y estudios”. Aun así, decidió seguir formándose internamente en la empresa ya que los tiempos que corrían en este momento eran prósperos y nada auguraba los momentos económicos tan complicados que el país sufriría 20 años más tarde.

Juan estuvo trabajando en la misma empresa durante más de 30 años donde fue formándose y adquiriendo toda la experiencia laboral necesaria para desempeñar su puesto. Sin embargo, cuando la crisis económica española se agudizó, el entrevistado perdió su trabajo y con ello las esperanzas de volver a reinsertarse en el mundo laboral, ya que carecía de todo título que le acreditara para desempeñar su profesión.

Tras muchas decepciones e intentos fallidos de conseguir un trabajo digno e incapaz siquiera de optar a superar la criba que lo llevara a realizar entrevistas de trabajo por su falta de estudios, Juan decidió volver a intentar suerte en los estudios tras treinta años de inactividad académica.



El participante 2 decidió matricularse en un ciclo formativo por dos razones diferentes. En primer lugar, económicamente le resultaba más adecuado a su situación de desempleo, ya que los estudios universitarios superaban sus perspectivas económicas. Por otro lado, comenzar unos estudios universitarios superando la barrera de los 50 años imposibilitaría encontrar trabajo y una reinserción laboral a una edad ya próxima a los 60 años. Es interesante también mencionar que los estudios de ciclos formativos suelen parecer menos complicados y conllevar menos tiempo que los universitarios, como expone Juan:

“Yo decidí matricularme en un ciclo formativo principalmente por dos motivos diferentes: en primer lugar por el tema económico, ya que yo había acumulado una serie de deudas en casa y no podía permitirme unos estudios universitarios, los cuales terminaría a los 55 años lo que se saldría completamente de mis posibilidades. La segunda razón fue la pérdida de hábitos en el estudio, ya que la última vez que yo realicé un curso oficial fue hace más de 20 años, ya había perdido completamente la práctica del estudio. Por ello pensé que sería más fácil matricularme en un ciclo formativo”.

La discontinuidad en los estudios del alumnado adulto es un hándicap importante a considerar cuando se analiza su rendimiento académico. El cambio de metodologías de enseñanza, la especificidad de los contenidos, el uso de nuevas tecnologías, las lenguas extranjeras etc. Todo ello puede suponer un gran choque afectivo que limita su rendimiento cognitivo en clase. El alumnado adulto emprende de nuevo los estudios como una medida desesperada para poder optar a un puesto de trabajo y normalmente no reflexiona sobre las posibles dificultades que deberán afrontar o los requisitos de conocimientos mínimos que se solicitan. Sin embargo, la necesidad de reinserción laboral apremia, y la falta de conocimientos específicos y títulos académicos impulsa al desempleado adulto a reincorporarse a estudios de ciclos formativos:

“La falta de educación, 52 años, la falta de idioma; todos éstos son hándicaps que me impiden reincorporarme en el sector laboral. Da lo mismo que tengas conocidos, contactos o alguien que pueda ayudarte a encontrar trabajo y que conozca tu trayectoria. Si no tienes un título que avale tu experiencia profesional estás perdido”.

A pesar de su don de gentes, de ser capaz de relacionarse con todo tipo de personas y de tener dos hijos jóvenes, la mayor dificultad que tuvo que afrontar dicho entrevistado fue la gran heterogeneidad de edad en clase y el hecho que tener que estudiar junto a alumnado menor de 25 años, muchos de ellos aun adolescentes. Este hecho es un denominador común entre el alumnado adulto entrevistado, como se verá en el resto de los casos.

2. Heterogeneidad en el factor edad

La diversidad de edad en clases de ciclos formativos suele causar un shock afectivo inicial importante tanto en alumnado adulto como joven. La tradicional homogeneidad generacional a la que el alumnado está acostumbrado en educación obligatoria da paso a una heterogeneidad que no solo viene determinada por la diferencia de edad, sino que incluye todos aquellos factores que se derivan de la misma: diferentes intereses y motivaciones, diferentes factores aptitudinales y actitudinales, distinto nivel sociocultural y económico, presión por la existencia o ausencia de cargas familiares, nivel de madurez, factores emocionales, etc.

En este contexto plural se aúnan diferentes generaciones con sus respectivas características e intereses y este hecho lleva, en el caso del alumnado adulto, a un cierto rechazo ante las



posibilidades que aporta la reincorporación a los estudios y un claro desánimo y frustración inicial acrecentada por problemas de baja autoestima derivados de su situación laboral. De esta forma se crea un bucle alrededor de dicho alumno/a que puede llevar a frustración y abandono académico.

“El mayor choque fue verme rodeado de chavalines en clase. Era muy complicado el no contemplar al resto de mis compañeros como si fueran mis hijos. Luego con el tiempo fue un poco mejor y conseguí establecer relaciones sociales normales. Sin embargo, el mayor problema fue derivado de la pérdida de hábito en el estudio. Es decir, el hecho de cambiar completamente la rutina diaria y no realizar actividades destinadas a tu vida profesional, trabajando de 8 a 3, lidiando con tus compañeros de trabajo, debiendo realizar decisiones importantes, teniendo responsabilidades, etcétera, el perder todo esto y volver a clase con niños y ponerte de nuevo estudiar libros pues es un cambio muy grande”.

Como puede observarse en esta nueva intervención, Juan menciona además la pérdida de hábito en el estudio como gran factor potenciador del choque afectivo inicial experimentado. El alumnado adulto que ha sufrido una discontinuidad académica acusada suele volver a los estudios sin nociones sobre las nuevas metodologías de enseñanza y sin costumbre en el hábito de estudiar. El hecho de estar inmerso en la vida laboral durante numerosos años parece crear una rutina en la que el adulto se siente cómodo y que es difícil modificar. Una vez que dicho sector de la población se queda sin trabajo a una edad tan avanzada y deben volver a estudiar, se altera no solamente el estado laboral o académico, sino todo un estilo de vida que debe ser cambiado por completo con el fin de poder adaptarse a esta nueva realidad. La sensación de “utilidad” social” también es mencionada en varios de los casos analizados, ya que el adulto se siente realizado cuando desempeña una actividad profesional y gana un sueldo merecido. Sin embargo, el hecho de verse arrebatado de su rutina, su sustento y su utilidad le frustra y este hecho hace mella en su rendimiento académico una vez realizada la reincorporación a los estudios.

De esta manera, la heterogeneidad de edad no solo es un factor que atañe a los diferentes intereses o niveles cognitivos y socioculturales, sino que posa una gran diferencia en cuanto a los factores afectivos del alumnado, derivados mayoritariamente de los cambios producidos en sus diferentes estilos de vida y rutinas habituales. El alumnado joven, por regla general, no soporta tanta presión social y familiar con respecto a la superación de los objetivos académicos y la obtención de un puesto de trabajo. En cambio, el alumnado adulto se siente en la obligación de esforzarse absolutamente al máximo con el fin de conseguir la reinsertión laboral. Dichos diferentes aspectos afectivos entre ambos tipos de alumnado acrecientan el ya mencionado choque inicial que puede prolongarse durante el resto del curso si el profesorado no actúa con metodologías pertinentes y eficaces (como las mencionadas en el anterior caso de María).

En el caso de Juan también se aprecia una dicotomía importante entre la presión experimentada por el alumnado adulto ante la falta de hábito en los estudios motivada por la discontinuidad académica y la superioridad experimental ante los conocimientos impartidos en el curso. Juan sostiene que por un lado es complicado aclimatarse a la vida académica, pero que en cierta medida también la experiencia profesional obtenida en su larga trayectoria laboral le facilita la comprensión de los contenidos ya que se repite de alguna forma lo que ya bien sabe por su experiencia laboral:

“No es lo mismo estudiar con 18 años que con 50. A mí me suponía una presión constante. ‘¿Esto cuándo se ha dado?’, ‘¿esto qué significa?’, ‘¿esto cuándo lo ha dicho?’, etcétera. También es verdad que la experiencia en mi área me ayudó a entender y asumir mucho mejor los conocimientos del ciclo formativo. No conceptualmente, porque en realidad lo que me faltaba eran



los conceptos, pero sí que comprendía mucho mejor lo que se explicaba por la sencilla razón de que yo todo ya lo conocía porque había trabajado con ello. Lo que me faltaba era una definición teórica ajustada a una educación reglada”.

Juan concibe la vuelta a los estudios como una “puesta a punto”, como una forma de reciclarse y ponerse al día con los conocimientos de su rama y la parte teórica y conceptual, siendo ya ducho en la práctica gracias a sus más de treinta años de experiencia laboral. Sin embargo, como ya veremos más adelante, no en todas las asignaturas encuentra la misma facilidad, como en el caso de la lengua extranjera, inglés.

Al igual que el resto de los casos, este estudiante adulto habla de la necesidad imperiosa que le supone estudiar, formarse y conseguir un título acreditativo de su profesional. Este hecho contrasta enormemente con el carácter menos urgente observada en el alumnado más joven. Este factor es, según Juan, ya diferencia fundamental entre alumnado joven y adulto y la razón principal de la existencia de un abismo generacional en clase:

“La diferencia fundamental entre alumnado joven y adulto es sobre todo la capacidad de obligarse, el hecho de tener objetivos concretos. La mayoría de los estudiantes eran eso, niños, con lo cual tenían el estudio como algo que tenían que hacer, no como algo prioritario para sobrevivir, como en mi caso. Mi necesidad era inmediata. Y esa necesidad no la tiene el adolescente”.

En ciertos aspectos, Juan discrepa completamente del resto de los entrevistados, como en el caso de la solidaridad entre compañeros/as. Por regla general, en el resto de ciclos formativos el alumnado joven se vuelca en el adulto con el fin de hacerle sentir cómodo y apoyado y ayudarle en todo lo necesario. Sin embargo, como se expone a continuación, hay casos en los que la competitividad provoca conflictos sociales en el grupo, ya que se puede llegar a considerar al resto del alumnado como competencia directa por un puesto de trabajo.

“Al principio sí es cierto que existe mucha solidaridad y ayuda. Sin embargo, conforme va avanzando el curso el alumnado se da cuenta de que el resto son competencia directa y la solidaridad se va disipando. Creo que un 40% de la clase se sentía agredida y amenazada por el alumnado adulto, ya que nos veían como competencia. Por nuestra dedicación, nuestro compromiso, se veían de alguna forma amenazados”.

En general, puede afirmarse con rotundidad que la heterogeneidad de edad en clase en cierta medida dificultó en proceso de aprendizaje de este caso, debido fundamentalmente a diferenciaciones afectivas, de pluralidad de objetivos, diferentes presiones laborales, familiares y sociales y convivencia en clase. Existen numerosas costumbres o actitudes actuales que Juan no comprendía ni podía admitir, como el uso del teléfono móvil en clase o la falta de atención e incluso respeto al docente. Tradicionalmente, la figura del docente transmitía e infundía un respeto y una compostura que se ha ido por lo general suavizando durante los años, y este es otro hecho que sorprende e incluso indigna al alumnado adulto que está acostumbrado a otro tipo de actitud en clase:

“Lo que me molestaba sobre todo era que el alumnado adolescente no prestara atención en clase y que luego no le costara trabajo entender y aprobar. En mi caso, a mí me costaba mucho más y además tenía que soportar que los demás alumnos no prestaran atención y molestaran en clase. Yo siempre me tenía que sentar al principio de la clase en las primeras líneas, porque si me sentaba atrás, entre el ruido de los móviles, los chavalitos hablando, las risas y la desconcentración pues al final me desconcentraba yo y no me enteraba de nada”.



En esta última intervención se puede dilucidar de forma figurada la diferencia generacional en clase de ciclos formativos y las dificultades de aprendizaje derivadas de ella en la mayoría de los casos. Estudiantes adolescentes hablando y riendo en clase y utilizando dispositivos electrónicos contrastan con un adulto desempleado que se sienta en primera fila de clase y se esfuerza y pone empeño para entenderlo todo y formarse con el fin de completar sus estudios y reinsertarse en el mundo laboral “*como un hecho prioritario para sobrevivir*”.

3. Aspectos afectivos

El entrevistado 2 presentaba una situación afectiva inicial considerablemente frágil y complicada. Tras haber sido rechazado en numerosos puestos de trabajo por su falta de acreditación académica, que no de conocimientos, su nivel de autoestima fue decreciendo paulatinamente hasta llegar a un punto de frustración en el que no podía plantearse más opciones para seguir adelante. Su situación laboral crítica y sus deudas le hicieron comprender que no podía competir en un mundo laboral dominado por personas altamente cualificadas y jóvenes que le arrebataban puestos de trabajo sin que pudiera hacer nada para evitarlo. En esta situación el entrevistado se sentía inferior al resto de profesionales de su campo, incluso cuando en realidad podría superar en conocimientos a la mayoría de ellos debido a su gran experiencia laboral. Sin embargo, tras ver cerradas numerosas puertas que le impedían reinsertarse en el mundo laboral, Juan decide retomar los estudios.

El mayor temor que debía afrontar eran aquellas asignaturas en las que no tenía ninguna experiencia, como en el caso de la lengua extranjera inglés. Este hecho le suponía gran miedo y frustración ya que en ciclos formativos superiores es necesario poseer un nivel mínimo de B1 para superar los contenidos especializados de la materia en cuestión. En su caso, el entrevistado pertenecía a la generación de alumnos/as que tuvo francés como segunda lengua extranjera en el sistema educativo español, antes de la instauración definitiva del inglés como segunda lengua prioritaria. En este sentido, los conocimientos que poseía eran mínimos, limitados en su mayoría a léxico informático de uso diario para cualquier usuario competente.

“Yo afrontaba en inglés con muchísimo miedo, Era la asignatura a la que más miedo tenía, ya que no tenía ninguna base e iba a estar con alumnos jóvenes que llevaban toda la vida estudiando inglés. Yo puede que tuviera algo de vocabulario, pero no tenía absolutamente nada de gramática. Entonces cuando el profesor nos decía, ‘vamos a trabajar con futuro, con pasado, con modales’, a mí se me caían los palos del tinglado”.

La falta de base lingüística es un denominador común en todos los casos entrevistados, así como las dificultades y los problemas de frustración en clase derivados de este hecho. En el caso de Juan se observa un esfuerzo y empeño mucho mayor en el aprendizaje de esta asignatura, contemplada como un reto que era necesario superar, como muchos otros en esta nueva realidad educativa. Con ayuda del profesorado, el entrevistado comenzó a realizar trabajos adicionales y a reforzar los contenidos gramaticales con el fin de ponerse al día con el resto de sus compañeros/as. Juan era perfectamente consciente de la importancia de aprender una lengua extranjera a la hora de acceder al mercado laboral y, debido a su carácter obstinado, como él mismo refiere, se planteó su aprendizaje como una obligación y un compromiso que debía superar con el fin de formarse y superar sus estudios.

“Soy una persona muy obtusa y sé lo que significa mantener un compromiso y una obligación, aunque al final no obtenga los resultados esperados, si aprobando, pero no aprendiendo. He tenido muchas dificultades en su aprendizaje y mucho miedo al aprenderlo, no he encontrado mucha cooperación en ese sentido entre el resto de compañeros. Pero pensé, si yo le tengo que dedicar más horas a esta asignatura porque me cueste más trabajo, pues lo hago”.



Juan realiza un matiz francamente importante en esta última intervención, ya que sostiene que el esfuerzo y el estudio lo pueden llevar a aprobar la asignatura, no así a aprender. Este hecho refuerza la afirmación de otros casos cuando plantean que comenzar los estudios de inglés desde un nivel intermedio sin tener base alguna puede únicamente llevar a la memorización de estructuras léxicas y gramaticales que ayuden en cierta medida a superar los contenidos mínimos de la asignatura. Sin embargo, el verdadero aprendizaje por el cual puedan valerse por sí mismos en la vida laboral, haciendo uso de las herramientas y conocimientos obtenidos está en entredicho. El sistema educativo no contempla dicho alumnado adulto que llega a los estudios sin base alguna en inglés, con lo que inevitablemente, y de forma interna y personalizada, el profesorado deberá realizar las adaptaciones necesarias en clase para incluir a este tipo de alumnado y motivarles en el aprendizaje de la L2; ya sea por medio de actividades reales y prácticas con las que el alumnado se sienta identificado o la utilización de materiales verídicos y fidedignos de la vida real que faciliten el aprendizaje del alumnado a distintos niveles y posibiliten la monitorización por parte del profesorado.

Este entrevistado llegó a sentirse frustrado en clase, al ver que el “output” que obtenía no era proporcional al “input” obtenido. Dicha contradicción la justificaba por la falta de base en la L2.

“Llegué a sentirme frustrado en clase, sobre todo en la resolución de los ejercicios cuando yo veía que lo que había puesto era completamente diferente a la solución. Es decir, yo pensaba: ‘¿de dónde he sacado este disparate?’ Yo siempre la justificación que le daba era mi falta de base”.

La frustración y el miedo al ridículo son conceptos afectivos que vienen usualmente ligados, ya que el entrevistado también afirma tener numerosas inseguridades a la hora de intervenir en público delante de sus compañeros. Este hecho se deriva fundamentalmente de dos razones. Por un lado, la mayor superioridad lingüística del resto del alumnado joven –mayoritariamente en destrezas orales- debido a su mayor experiencia académica en la materia merma la seguridad del alumnado más adulto e inexperto, con lo que las intervenciones en clase suelen ser mucho más concisas, si no inexistentes. Es necesario tener en cuenta la importancia del enfoque comunicativo y de acción que se ha instaurado en los proyectos curriculares de segundas lenguas de forma nacional según la ley de la LOMCE, por el cual las clases de segundas lenguas deben caracterizarse por su carácter dinámico, enfatizando en la oralidad y la capacidad de producir, recibir mensajes y comprenderlos en otras lenguas. En este contexto, el alumnado adulto se siente mucho menos seguro y termina desmotivándose en clase, acrecentándose su miedo al ridículo cuando interviene en público:

“El miedo al ridículo depende de las capacidades personales de cada uno. Es decir, yo siempre he sido una persona que se atrancaba hablando en público, con lo cual, imagínate en inglés. La verdad es que siempre me ha dado vergüenza hablar en inglés delante de tanta gente. Yo ya este hecho lo tenía un poco más superado a los 50 años, pero sí es cierto que en inglés vuelven las dudas y las inseguridades”.

4. Aspectos cognitivos.

En el terreno de las limitaciones neurológicas con respecto al aprendizaje de idiomas a una edad adulta, el entrevistado muestra general acuerdo con las afirmaciones obtenidas del resto de los casos, ya que sostiene que cuanto más avanzada es la edad, más trabajo cuesta afianzar nuevos conocimientos lingüísticos, más aun si no se posee una base sólida en la lengua. Por otra parte, es interesante señalar que el caso 2 debe recurrir constantemente a la ayuda de sus hijos con el fin de avanzar en sus conocimientos sobre la lengua y como ayuda complementaria al input obtenido en clase.



“Todo lo que tenga que ver con asentar una base creo que cuesta muchísimo trabajo a mi edad. Yo en casa tenía libros de inglés, la televisión en inglés, a mi hijo que me ayudaba, etcétera. Sin embargo, si no tienes base no puedes llegar a ningún lado. Los jóvenes no han salido de este hábito. Lo tienen tan reciente y están tan acostumbrados a ello que lo hacen mecánicamente. Lo que a ellos le parece fácil lo hacen rápidamente a mí puede costarme un mundo”.

Este hecho evidencia la relativa facilidad con que el alumnado joven afronta el estudio de lenguas extranjeras, en parte por los numerosos años de experiencia académica en la materia y por el mayor input al que están sometidos como sujetos globalizadores e internacionalizadores. Hoy en día, a través de Twitter, Facebook, programas y aplicaciones móviles, intercambios internacionales, series y películas en versión original, el alumnado adolescente y joven se encuentra mucho más influenciado por el inglés. Por otra parte, el hecho de comenzar sus estudios antes de la ya mencionada Hipótesis del Periodo Crítico posibilita el hecho de que puedan alcanzar niveles más expertos de conocimiento en la lengua, incluso nativos. El alumnado adulto comienza con el hándicap de emprender el estudio de la lengua mucho más tarde del periodo crítico, cuando el proceso de adquisición de lenguas se ralentiza, hecho al que se suma la diferenciación entre su falta de base y el nivel intermedio-alto del alumnado joven. Por último, el alumnado adulto por lo general no se siente muy atraído por la utilización del inglés en redes sociales, entretenimiento y ocio, con lo cual el input en la L2 es mucho más limitado y restringido únicamente a la obligatoriedad de los estudios.

5. Metodologías de enseñanza

Aunque su base inicial en la lengua es completamente limitada, el participante 2 apoya las nuevas metodologías de las lenguas centradas en los contenidos prácticos que se van a tratar en el futuro laboral real. Sí es cierto que comprende la necesidad de tener una base gramatical mínima para entender la especialización de la materia. Sin embargo, prefiere centrarse en actividades relevantes a su campo ya que desearía poner en práctica los conocimientos adquiridos en clase, opinión común a la mayoría del alumnado entrevistado. Entre los materiales que destaca útiles se encuentran documentos reales en inglés relacionados con el mundo de la administración y las finanzas, como cartas comerciales, asientos contables, estudios de contabilidad, recibos, pagos, reclamaciones, comunicados de empresa, etc.

“Yo soy una persona muy pragmática y pienso que el componente de práctica aplicada a los ciclos formativos profesionales debe ser mucho mayor, ya que se presupone que la base inicial en gramática ya se posee. Pero opino que se está avanzando mucho en ese sentido, en concreto y ciñéndome a mi experiencia, la metodología empleada es muy variada, pero algo contenida en cuando a su implicación con el mundo profesional que se estudia, en ese aspecto hay que incidir más. La diversidad de niveles en los ciclos puede ser un lastre para los que como yo, no disponían de la base inicial, echaba de menos más traducción al español en las clases ordinarias”.

Sin embargo, y como ya se ha comprobado en otros entrevistados, el participante 2 afirma que en ocasiones se incide demasiado en el componente práctico y se deja atrás otro contenido más rutinario y destinado a la vida cotidiana que es necesario saber para comprender el input especializado. Por otra parte, valora positivamente la impartición de la clase en inglés, pero sostiene además que se hace necesaria una traducción al español intercalada más a menudo, con el fin de no perderse en los contenidos. El entrevistado comprende que este hecho pueda frustrar al alumnado que sí tiene suficiente nivel para seguir la clase en la L2 en su totalidad; sin embargo, opina que se debe contemplar la diversidad de edad en clase y realizar determinadas concesiones con el fin de propiciar la inclusión del alumnado en su totalidad y facilitar el proceso de aprendizaje. La



aportación del participante 2 es clara al respecto: se debe incidir en la especialización de la lengua y en contenidos realistas con proyección práctica. Sin embargo, también opina que se debe seguir una perspectiva más holística y dedicar también tiempo a contenidos más generales que propiciarán el aprendizaje de aquellos contenidos más específicos:

“Yo creo que es completamente necesario impartir inglés de forma específica. También es cierto que para decir un término específico necesitas 10 que no lo son, por ello tampoco se puede dedicar la clase completamente a la especificidad de la lengua. Yo diría que un 60% debería ser específico y el resto inglés convencional con nociones de gramática”.

Por lo general, el participante 2 está francamente preocupado por su nivel de gramática, hecho comprobado en los demás casos analizados. Una de las razones es la estricta dependencia a los contenidos gramaticales que constituía el pilar primordial en metodologías tradicionales. Por lo general, las destrezas orales se ignoraban, prestando atención únicamente a la gramática y la memorización del léxico. Este hecho ha marcado profundamente al actual alumnado adulto, que se encuentra en la necesidad constante de fundamentar teórica y gramaticalmente todo nuevo contenido aprendido.

6. Destrezas

El participante 2 ha adquirido la totalidad del inglés que posee a través de la informática y de una forma completamente autodidacta. De carácter inquisitivo, dicho estudiante siempre ha sentido curiosidad por lo desconocido, y siempre ha tenido por costumbre preguntar lo que significan las expresiones que le puedan servir de ayuda en su carrera profesional y su vida diaria. Por lo tanto, en el terreno del esfuerzo y la dedicación, el alumnado adulto en general ha demostrado ser un aprendiz óptimo, sacando el mayor partido de las clases y centrándose en su formación. Desafortunadamente, este hecho no es suficiente para seguir el ritmo de la clase de ciclos formativos. El alumnado 2 es consciente de ello y comprende que el hecho de no haber recibido input formativo en la L2 es uno de sus mayores inconvenientes, a pesar de su naturaleza autodidacta. Por otra parte, el hecho de haber aprendido francés en la educación secundaria y no inglés, acrecienta las dificultades que encuentra a la hora de adquirir inglés.

“Pues yo te puedo decir que pertenezco a la generación medio francés en el colegio, con lo cual imagínate la dificultad. Sí que es cierto que he tenido mucho contacto con el inglés en mi empresa a través de la informática. Yo siempre he sido muy preguntón y cada vez que no entendía algún término de un programa informático siempre preguntaba ‘¿qué significa eso?’, ‘¿ésto qué es?’. Entonces sí que había muchas palabrejas que me sonaban, ‘eliminar’, ‘copiar’, ‘pegar’, etcétera. Pero esa es la relación que había tenido con el inglés, nada formativo. Todo autodidáctico”.

No obstante, la motivación en adquirir una nueva lengua es fuerte y el participante 2 se esfuerza en aprender, ya que, al igual que otros compañeros de su generación, es plenamente consciente de la importancia que tiene conocer una L2 hoy en día para acceder y mantenerse activo en el mercado laboral. De hecho, en la mayoría de las entrevistas realizadas, una de las razones por las que este entrevistado fue rechazado fue por no poseer algunas de las “dichosas siglas” a las que él mismo se refiere, y que son claramente estipuladas por el Marco Común de Referencia para las Lenguas. El carácter estricto de la acreditación lingüística es un requisito relativamente novedoso que afecta particularmente a personas adultas que han sido educados en una época en la que la importancia dada a las segundas lenguas era menos obvia. Hoy en día, el alumnado joven es consciente de ello y obtiene certificaciones con relativa facilidad, ya que tienen el idioma más presente y han estudiado más años. Sin embargo, aquellos adultos que no fueron formados



correctamente en la L2 y que han pertenecido a un mundo laboral en el que la utilización de las lenguas extranjeras nunca ha sido imprescindible e inmediata se topan ahora con una nueva realidad en la que se le exigen determinadas habilidades que pueden resultarles inalcanzables.

“Si no tienes idiomas, y sobre todo si no lo acredita con las dichas siglas A1, B1, y todo esto, pues estás perdido. Por eso yo tenía tanto interés en aprender inglés. Incluso pensaba que si llegaba a adquirir un nivel bueno pues que podía probar suerte trabajando en el extranjero”.

Profundizando en el terreno de las destrezas específicas, el participante 2 coincide con el resto de participantes al afirmar que sus mayores barreras de aprendizaje las encuentra en las destrezas orales de Speaking y Listening. Producir y expresarse en una lengua meta, comprender y descifrar los mensajes recibidos, y finalmente, ser capaces de interactuar en una conversación con relativa fluidez suponen las mayores limitaciones para este tipo de alumnado, que parece no conseguir entender la L2 ni expresarse en la misma de forma correcta. Por otro lado, no poseen un interés profundo en estudiar inglés por su cuenta con input de entretenimiento como películas, canciones, etc. lo cual acrecienta dichas limitaciones y los diferencian enormemente del resto del alumnado adolescente o joven.

“Las destrezas orales son las que más trabajo me cuestan. Hay que tener en cuenta que las generaciones más jóvenes están más acostumbradas a escuchar inglés constantemente en canciones, series, videojuegos, etcétera. Yo tengo una nieta que tiene 3 años ahora y yo me quedo realmente sorprendido con la capacidad de adaptación que tiene a otras lenguas”.

7. Propuestas y opiniones

El participante 2 aporta numerosas propuestas de mejora de metodologías que propician la inclusión del alumnado adulto y ofrece opiniones sobre el sistema que se está implantando actualmente con respecto a los niveles de ciclos formativos.

En primer lugar, dicho participante considera imprescindible trabajar en grupo en clase con actividades que motiven la conversación en inglés y el aprendizaje colaborativo. De esta forma no se asume la presión de hablar en público delante del resto de la clase y se aprende de forma más amena y dinámica.

Por otra parte, es conveniente recalcar que el participante 2 valora profundamente la evaluación a través de la realización de actividades prácticas y reales que tengan una proyección laboral útil. No se manifiesta en contra del tradicional sistema por exámenes, pero aun así argumenta que se torna necesario un cambio radical de metodología hacia una perspectiva más práctica y menos teórica:

“Ésa ha sido la gran guerra de Educación en los últimos años, el hecho de saber si el examen es la mejor forma de evaluación. Yo creo que el examen debe constituir el mayor porcentaje de la nota, aunque sí es cierto que debe haber cambios estructurales en la forma de impartir las clases. Es decir, los contenidos deberían impartirse de forma mucho más práctica, sin tanta teoría como imparten”.

Con objeto de clausurar el estudio de este caso, cuando se le pregunta al entrevistado si el estudio del ciclo formativo le ha beneficiado y en qué niveles, no duda en aclarar que académicamente ha aprovechado la experiencia al máximo, ya que toda formación es beneficiosa en todos los sentidos, sin embargo profesionalmente no ha ido todo como esperaba:



“Yo la verdad es que nunca me he arrepentido de estudiar nada, ya que supone siempre un enriquecimiento personal. ¿que me haya ayudado profesionalmente? pues la verdad es que no. Yo tengo amigos de mi edad que tienen dos carreras y están parados y eso que viven en zonas más favorecidas profesionalmente. Yo tengo que competir con personas de mi edad más preparadas y además con jóvenes infinitamente mejor preparados [...] Mi última oportunidad laboral se me presentó hace poco con un contacto que me dijo: ‘mira, yo conozco perfectamente tu trayectoria laboral y lo que vales, pero dime lo que quieres ganar, porque tengo en la puerta a miles de jóvenes que harían lo que tú haces por 600 € trabajando 16 horas al día’. Evidentemente yo tengo dignidad y exijo como tal que se me pague dignamente”.

Es en concordancia a esta última intervención donde el profesorado y la comunidad educativa al completo debe plantearse qué acciones se deberían llevar a cabo para propiciar la reinserción del alumnado adulto en el mercado laboral. Es evidente que no está en sus manos aumentar los puestos de trabajo o mejorar la economía del país; sin embargo, una de las opciones primordiales en las que el profesorado debe centrarse es en la tutorización continua y seguimiento intenso del alumnado adulto en el periodo de prácticas en empresas, facilitándoles puestos de trabajo más acordes a sus habilidades y experiencia e informándoles de todas las posibilidades que poseen para mejorar su experiencia laboral y superar cribas en entrevistas de trabajo, como por ejemplo cursos de idiomas en el extranjero, periodos de prácticas en empresas internacionales, becas, ayudas, proyectos de la Unión Europea, etc. Lamentablemente, las cargas familiares y económicas suelen lastrar a este tipo de alumnado que solo cuenta con su esfuerzo y motivación como herramientas para conseguir reincorporarse al mercado laboral.

8. Conclusiones

Contexto:

- La discontinuidad en los estudios del participante 2 es un hándicap importante a considerar cuando se analiza su rendimiento académico.

- La falta de hábito en la rutina del estudio es una de los componentes afectivos más importantes y determina el nivel de frustración en este alumno.

- La falta de adaptación a las nuevas metodologías de enseñanza y los hábitos de estudio contrastan con una gran experiencia profesional que facilita la comprensión de los contenidos.

Heterogeneidad de edad:

- La diferencia de intereses, objetivos, conocimientos, motivación instrumental y actitud en clase entre el participante 2 y el resto del alumnado joven le llevó a constantes situaciones de frustración en clase.

Aspectos afectivos:

- El nivel inicial de motivación del participante era muy bajo, debido principalmente a la situación laboral y económica en la que se encontraba, con claros efectos sobre su autoestima y seguridad en sí mismo.

- El participante 2 atravesó un largo y arduo proceso de adaptación e inclusión en la clase de inglés de ciclos formativos, debido principalmente a la falta de adaptación a los contenidos y prácticas curriculares actuales.



- El participante 2 ha experimentado épocas de frustración en clase de inglés debido a su temor a intervenir en público.

- El participante 2 no se siente atraído por la utilización del inglés en redes sociales, entretenimiento y ocio, con lo cual el input en la L2 es mucho más limitado y restringido únicamente a la obligatoriedad de los estudios.

Aspectos cognitivos:

- La escasa exposición temprana a la lengua extranjera influyó negativamente el rendimiento del participante 2 en el aprendizaje de la L2 inglés.

- El “output” obtenido en inglés no es proporcional al “input” obtenido.

- La falta de base gramatical y emprender el estudio de una segunda lengua a una edad avanzada supone un trabajo adicional que presenta numerosas limitaciones.

Metodologías:

- El participante 2 opina que se debe contemplar la diversidad de edad en clase y realizar determinadas concesiones con el fin de propiciar la inclusión del alumnado en su totalidad y facilitar el proceso de aprendizaje (por ejemplo, traducción al español).

- Las prácticas más motivantes son aquellas relacionadas con el componente lúdico, visual, colaborativo y relacionado con la rama estudiada en cuestión (especificidad).

- No es conveniente dejar de lado aquellos contenidos cotidianos que también ayudan a desenvolverse en un contexto extranjero.

Destrezas:

- Las destrezas que causan más dificultades son las orales: producción y comprensión oral.

- El participante 2 ha adquirido la totalidad del inglés que posee a través de la informática y de una forma completamente autodidacta.



➤ **Caso III: ANA**

CASO III: ANA

EX ALUMNA DEL C.E.S. SANTA MARÍA DE LOS ÁNGELES (MÁLAGA)

Ciclo formativo: *Ciclo Formativo Superior de Administración y Finanzas*

Edad: *62 años*

Género: *Mujer*

Situación laboral: *Desempleada*

Años de experiencia laboral: *13*

Fecha de nacimiento: *9/11/1953*

Lugar de nacimiento: *Málaga*

Años de experiencia con la lengua extranjera L2 (Inglés): *5*

Experiencia en otras lenguas extranjeras: *Francés (1)*

ENTREVISTAD O/A	ETAPA	CICLO FORMATIVO	EXPERIENCIA EN L2 (INGLÉS)	EDAD	SITUACIÓN LABORAL	EXPERIENCIA LABORAL
ALUMNADO ADULTO						
ENT 3	<i>EX ALUMNA</i>	<i>Ciclo Formativo Superior de Administración y Finanzas</i>	<i>5</i>	<i>62</i>	<i>D</i>	<i>13</i>



1. Contexto de caso:

El caso de Ana es un claro ejemplo del esfuerzo y la perseverancia que el alumnado adulto debe emplear al reincorporarse a estudios postobligatorios tras una larga discontinuidad académica. La participante tenía 62 años en el momento de la entrevista y explicó detalladamente tu experiencia estudiantil y profesional que la llevó hasta el punto actual .

Terminó la educación primaria en los años 60 y por aquel entonces le otorgaron el título superior de primaria, lo que significaba que aquel alumno o alumna en particular valía para los estudios. Sus profesores hablaron con sus padres y les comentaron que sería apropiado enviarla a la ciudad a estudiar, ya que vivía en un pequeño pueblo de campo. Sin embargo, debido a problemas económicos, esta alumna tuvo que quedarse en la unidad familiar haciendo las tareas y labores de ama de casa.

Por aquel entonces, lo que normalmente se esperaba de una mujer en la sociedad española era saber coser, bordar y llevar una casa para adelante, con lo que a la edad de 15 años solicitó de trabajo en una empresa de costura y la aceptaron. Siete años más tarde, la entrevistada se casó e hizo lo que normalmente era costumbre social; dejó su trabajo y su marido era el que aportaba el sueldo a casa.

Sin embargo, por motivos económicos Ana tuvo que buscar trabajo de nuevo y lo encontró rápidamente. Ya que “por aquel entonces, no era como ahora, que no se encuentra absolutamente nada de trabajo. Antes echaba una solicitud y te llamaban, punto”.

La entrevistada trabajó alternando las profesiones de modista y servicios durante 7 años, sin embargo, por aquel entonces escaseaban los contratos fijos y no consiguió cotizar absolutamente nada de tiempo, ya que no tenía contrato.. Es por esta razón por la que la entrevistada se encuentra ahora con 62 años y solamente tiene 13 años cotizados, aunque en realidad haya trabajado toda la vida. Esta situación es crítica para ella ya que necesita dos años más para tener derecho a una pensión de jubilación.



Por motivos personales, teniendo que cuidar de sus hijos -uno de ellos enfermó y finalmente falleció- y debiendo llevar su casa adelante, la entrevistada experimentó una discontinuidad laboral de algunos años. Fue ya bien entrados los 50 cuando sus hijos le insistieron en que comenzara a estudiar la secundaria. No obstante, la entrevistada no estaba para nada segura pero necesitaba un aliciente que la distrajera en su vida. Por este motivo, decidió matricularse en una escuela de adultos para conseguir el certificado de la ESA y poder acceder a un puesto de trabajo acorde a sus preferencias.

De esta manera, tras mucho esfuerzo y sacrificio y debiendo compaginar su familia con los estudios consiguió superar y completar la Educación Secundaria Obligatoria y consiguió su certificado. En este momento, los profesores, que estaban muy contentos con ella la instaron a que se matriculara en bachillerato. Así lo hizo, y aunque esta etapa supuso mucho más esfuerzo y frustración, consiguió su título de Bachillerato tras tres años de arduo estudio.

Ya con 60 años y sin oportunidades laborales a la vista, sus hijos la convencieron para que se matriculara en un Ciclo Formativo Superior de Administración y Finanzas, ya que se le daban bien los números. La entrevistada “no estaba nada convencida porque ya tenía 60 años y no le apetecía compartir clase con gente joven, ya que siendo tan mayor le echaba tanto para atrás este tema”.

Fue precisamente en este centro y durante esta nueva etapa académica cuando la situación se volvió más complicada y donde la participante 3 encontró más barreras y limitaciones en su proceso de aprendizaje.



Como se puede observar a simple vista, el caso de Ana se corresponde en su mayoría con las limitaciones que encuentran la población pensionista que necesita acreditar sus años trabajados. La falta de contratos de calidad durante estas décadas, la falta de un registro que pudiera demostrar su actividad laboral y la abundancia de contratos en negro imposibilitan conseguir una pensión mínima con la que poder subsistir. El caso de esta entrevistada no es diferente, y habiendo probado todas las posibilidades que se le presentaban para formarse aún no ha sido capaz de encontrar un trabajo digno, debido principalmente a su edad y la gran competencia actual de candidatos más jóvenes que puedan hacer carrera dentro de una empresa por una larga temporada. La participante 3 solo necesita trabajar dos años y éste es su objetivo final. Su esfuerzo y motivación al aprender y formarse son evidentes y su capacidad de trabajo y compaginar facetas de su vida le han posibilitado pasar de no tener educación apenas, a conseguir los títulos de secundaria obligatoria y bachillerato en un periodo de seis años, todo a una edad próxima a los sesenta.

Sin duda, la participante 3 es un ejemplo de que la discontinuidad académica no imposibilita el éxito tras una reincorporación a los estudios tardía. Sí es cierto que alguna de las decisiones tomadas deberían haber sido mejor recomendadas por la comunidad educativa. Por ejemplo, al finalizar sus estudios de secundaria obligatoria con 56 años, habría sido una buena opción comenzar directamente un ciclo medio de alguna materia que se ajustara a sus intereses. Sin embargo, el profesorado la instó a hacer bachillerato, el cual le llevó casi cuatro años completar, un preciado tiempo que podría haber empleado trabajando con un título de formación profesional media.

La participante identifica dos motivos diferentes que propiciaron su reincorporación a los estudios. Por un lado, la necesidad de obtener acreditaciones que la habiliten para trabajar con un contrato digno (como ya se ha visto en los casos 1 y 2) y por otro, el interés en ocupar su tiempo libre con actividades formativas. Es necesario destacar que la entrevistada siempre se ha sentido inclinada hacia el mundo académico, el estudio y la lectura, y ello también la motivó para estudiar a una edad tan avanzada.

En cierto sentido, resulta interesante observar como este caso difiere ligeramente de los demás ya que la discontinuidad académica o reincorporación a los estudios no debería considerarse como tal, ya que su educación previa fue mínima. En este caso en particular, más que de una reincorporación estaríamos tratando un caso de primera toma de contacto con el mundo académico a una edad adulta.

Como el resto de los casos analizados, esta entrevistada mostraba una excepcional animadversión a incorporarse en una clase rodeada de adolescentes y jóvenes, en la que, casualmente, también estaba matriculada su propia hija, razón por la cual la motivó más para comenzar un ciclo formativo. La heterogeneidad de edad en clase, y sobre todo el hecho de que ella incluso superara en varios años a alumnos que ya podrían considerarse adultos de edad avanzada – algunos de ellos analizados en este estudio- afectaron la autoestima de la entrevistada y la frustraron en tal medida que se vio obligada a abandonar los estudios en este centro y cursar el ciclo en otra institución académica durante el curso académico 2015-2016.

Especialmente, uno de los acontecimientos que más marcaron a esta alumna fue al principio del curso, y no fue precisamente por parte del ambiente en clase o por motivos derivados de la heterogeneidad de edad o las limitaciones en la L2, sino por parte del departamento de orientación del centro en cuestión. Como es típico en el procedimiento de acercamiento al alumnado con necesidades especiales, llamaron a la participante al despacho donde el orientador quiso mantener una charla con ella e indagar en las razones por las que había decidido matricularse en un ciclo superior a su edad. El profesorado previamente había informado al departamento que esta alumna



podría presentar dificultades de aprendizaje y presentaría necesidades especiales que deberían ser atendidas. La entrevistada se mostró muy ofendida al respecto y lo consideró una falta de respeto a sus derechos como estudiante del centro:

“Al verme tan mayor, decidieron derivarme al Departamento de Orientación y yo sinceramente te digo sí yo con la edad que tengo he decidido inscribirme a estos estudios, es porque tengo la plena seguridad de que he hecho una buena elección, porque yo ya soy lo suficientemente madura como para escoger mis decisiones. Yo ya había meditado esta decisión mil veces, había pensado en los pros y los contras. Este hecho me molestó bastante. Yo le dije al psicólogo, usted no se preocupe, que yo soy ya muy mayor y tengo los pies en el suelo y se lo que quiero. No me pareció bien el hecho de que me preguntarán porque había venido allí. Yo había pagado mi matrícula y tenía tanto derecho como el resto”.

Las verdaderas razones que motivaron este acontecimiento quedan en el aire. Podría en parte deberse a que Ana necesitaba realmente ayuda al verse tan perdida en el estudio de un ciclo superior. No obstante, también podría considerarse el hecho de que quizás el profesorado actuó de forma un tanto alarmista por el simple hecho de saber que dicha estudiante tenía 62 años, planteándose las dificultades de enseñanza que esta gran diferencia de edad con respecto al alumnado adolescente podría causar y considerando que necesitaría asesoramiento académico para poder eventualmente replantearse su decisión.

2. Heterogeneidad en el factor edad.

La actitud inicial de la entrevistada 3 frente a iniciar los estudios de secundaria a una edad tan elevada fue de completa desconfianza. Al principio comenzó asistiendo a clase solamente para probar con el fin de comprobar si el curso le aportaba lo que iba buscando. El centro en el que se matriculó era específico de adultos y por esta razón la edad media del alumnado era ligeramente más elevada que la media usual de ciclos formativos, donde el alumnado puede acceder desde los 16 años. El cambio radical llegó cuando decidió matricularse en el centro objeto de este estudio para estudiar un ciclo superior. Ella era con creces la alumna de más edad y temía no sentirse aceptada entre sus compañeros/as de clase. A nivel de conocimientos sí se sentía confiada, ya que goza de un carácter y personalidad fuertes con gran confianza en sí misma; sin embargo, era el temor social lo que la atormentaba:

“Mis hijas me convencieron para matricularme en un Ciclo Formativo Superior en este centro y así lo hice. Yo sinceramente no estaba nada convencida porque ya tenía 60 años y no me apetecía compartir clase con gente joven. Cuando eres joven, toda la gente espera que des mucho de sí, por eso siendo tan mayor me echaba tanto para atrás este tema. A mí me amargaba el hecho de que fuera la más mayor y me sentía fuera de lugar pero mi familia me obligaba a ello”.

El apoyo familiar fue imprescindible para la entrevistada ya que había pasado por momentos muy traumáticos en su vida y necesitaba la ayuda constante y la aprobación de su entorno más cercano para emprender su aventura académica. Al comenzar el curso académico, de alguna forma la entrevistada buscaba encontrar ese mismo apoyo en el centro de estudios, sentirse de algún modo aceptada y poder encontrar una guía que la apoyara. Finalmente, se sorprendió gratamente al comprobar que esa ayuda y ese refuerzo positivo lo encontró por parte de sus mismos compañeros adolescentes de clase, los cuales se convirtieron en su gran pilar durante su etapa académica en este centro.

“Ellas me ayudaban a mí mucho emocionalmente pero yo también les ayudaba. Había ocasiones en las que ellas no entendían la tarea por su juventud y a lo mejor me la preguntaban a



mí, me pedían apuntes y cosas así. La verdad es que yo pensaba que los compañeros me iban a ignorar. Pero fue completamente lo contrario. Es decir, el primer día que fui a clase me cogieron tres o cuatro y me agregaron ya al grupo del Whatsapp de la clase, para que yo estuviera al día de todo lo que pasaba”.

Esta intervención aporta información relevante sobre la reciprocidad que la diversidad de edad puede aportar. No solamente es el alumnado adulto el que puede encontrar apoyo y ayuda en los más jóvenes, adquiriendo nuevos conocimientos provenientes de generaciones más jóvenes y enriqueciéndose de su contacto, sino que a la inversa, el alumnado joven se beneficia de la mayor sabiduría y madurez social y cognitiva del alumnado adulto. Esta simbiosis es el efecto que se debe buscar en clases de diversidad de edad con el fin de que el abismo generacional no suponga una limitación, sino una fuente de conocimiento.

De forma contradictoria a los temores que la participante tenía al principio del ciclo formativo, el ámbito social y afectivo en clase fue el que mejor se desarrolló, encontrando empatía y apoyo en sus compañeros –no así en el departamento de orientación-. Sin embargo, en el terreno académico y en las relaciones con el profesorado, los acontecimientos no se desarrollaron como se esperaba.

3. Aspectos afectivos

Resulta imprescindible señalar que esta entrevistada es una de las víctimas de frustración tras reincorporación académica que ha resultado en abandono. Al principio del curso académico esta estudiante se encontraba desbordada por el inesperado número de horas que requería el estudio de un ciclo formativo superior. Al pensar que podía mantener la rutina diaria que le permitía los estudios de secundaria o bachillerato, esta entrevistada imaginó que podría administrarse el tiempo y compaginar sus diversas tareas de una forma similar. Sin embargo, se encontró completamente desbordada y perdió por completo la motivación y el interés en ir a clase:

“Yo tuve una etapa de frustración muy grande en la que me quería ir porque simplemente no podía abarcar casa, nietos, hijos, marido, comidas, escuela, estudio, conducción, etcétera. Y fueron las mismas niñas compañeras mías de 20 años las que me dijeron que yo no me iba de allí, que yo tenía los mismos derechos que ellas y que me quedara. Pero estuve a punto de dejarlo porque era demasiado agotamiento”.

Las propias compañeras jóvenes de clase fueron las que apoyaron a la entrevistada incondicionalmente, de ahí su enfado al ser citada en el departamento de orientación, ya que observaba que quizás obtenía más apoyo de su grupo que del propio profesorado, que es que realmente debe reaccionar en estos casos aportando facilidades y apoyando en situaciones más críticas. El agotamiento físico y emocional de esta alumna fueron los principales motivos de frustración en clase, ya que tenía que compaginar familia, tareas de casa, asistencia a clases, horas de estudio, etc. En general, la entrevistada se sentía desbordada ya que, en sus propias palabras “tenía más cosas que hacer que horas que tenía el día”.

Al ser la entrevistada 3 una persona tan confiada en sus capacidades cognitivas, no ha manifestado gran frustración en cuanto al aprendizaje de inglés, si bien lo ha aprendido siempre de forma mecánica y abusando de la traducción, las nociones gramaticales y la memorización. Es interesante comprobar cómo por lo general, cuanto más avanzada es la edad del alumno en cuestión, más dependencia ejercen estas nociones. El alumnado adulto frecuentemente necesita de una base sólida de conocimiento y principios teóricos sobre los que apoyar su conocimiento, siendo a veces más reticentes al aprendizaje inductivo y a aprender creando ellos mismos reglas a través de



ejemplificaciones reales. Este hecho es debido a la fuerte connotación teórica y la importancia conceptual ejercida en enfoques de enseñanza tradicionales.

“La verdad es que con mucho esfuerzo, pero sí. Yo el leerlo y el escribirlo puedo hacerlo sin problemas. Pero el hablarlo de ninguna manera. El inglés tiene una pronunciación muy complicada, dónde es ‘a’ es ‘e’, donde es ‘e’, no es ‘i’, dónde es así no es asá. Y ahí es donde yo fallaba. Eso sí, si el profesor pedía una tarea, tú ten por seguro que la que mejor iba era la mía”.

Como es natural, las habilidades de producción y comprensión escrita son en las que más destacaba y las que menos limitaciones le planteaban, ya que son destrezas pasivas que no requieren de inmediatez en el uso de la lengua. Sin embargo, las destrezas orales y la pronunciación eran los verdaderos hándicaps para esta alumna. Es en el esfuerzo y la dedicación donde realmente destacaba, ya que en todo momento realizaba las tareas que se le encomendaban y mostraba siempre una actitud responsable y cooperante. Sin embargo, y esto es algo que la participante 3 no llega a asimilar, el hecho de realizar todas las tareas y llevarlas al día *“con todos los colores posibles, las preguntas en rojo y las respuestas en azul, todo muy bien presentado”* no suponía que las mismas fueran efectuadas correctamente y que aseguraran su aprendizaje. Sin embargo, para esta alumna el mero hecho de realizarlas debía ser condición suficiente para aprobar la asignatura. Es ahí donde se inició el conflicto existente con el profesorado.

En cuanto a la noción del miedo al ridículo, la participante 3 discrepa con el resto de casos al afirmar no tener ningún tipo de problema participando en clase, en público y en inglés. La razón es precisamente un profesor que le enseñó en la escuela de adultos donde estuvo anteriormente matriculada. Dicho docente paraba la clase en cada momento que escuchaba algún comentario jocoso o de burla y aclaró desde el primer día que no permitiría mofas por intervenciones de compañeros:

“Cuando yo estuve estudiando en la escuela para adultos, todos teníamos prácticamente una edad similar. Cuando empezamos a participar en clase de inglés, el profesor, que era muy bueno, si alguien se reía en algún momento, paraba la clase de sopetón y decía: ‘Aquí todo el mundo hemos venido aprender, así que nadie se ríe de nadie. Cada uno lo dirá como pueda decirlo’. Y ahí se acabó la fiesta. Y gracias a este maestro pues yo adquirí la confianza necesaria y el valor para participar en clase de inglés”.

En definitiva, los conflictos afectivos de la participante 3 parecen derivarse del agotamiento y la falta de tiempo, así como de la relación con el profesorado. Con respecto a frustración en clase de inglés esta entrevistada parece mantener una actitud relajada y espera aprobar la asignatura a través de su esfuerzo y dedicación, mostrando al mismo tiempo cierta pasividad e indiferencia a los beneficios del aprendizaje del inglés especializado.

4. Aspectos cognitivos

La participante 3 se siente completamente incapaz de trabajar con la lengua extranjera inglés si no es previa traducción, ya sea de forma escrita u oral. La interferencia de la L1 es absoluta, ya que esta estudiante tenía sus bases lingüísticas definidamente marcadas cuando comenzó el aprendizaje de la lengua inglesa a los 56 años. De este forma, el único aprendizaje que ha realizado desde entonces ha sido a través de listas de vocabulario y reglas gramaticales que la ayudaban a traducir literalmente todo aquel contenido que quisiera comunicar, obviando así cualquier enfoque o intención comunicativa o interacción oral.

“Yo tengo que traducir absolutamente todo en mi cabeza para hablar en inglés. Es decir, y no pienso lo que me han dicho y lo traduzco a mi idioma no me entero absolutamente de nada.



Luego también hago mucho uso de diccionarios y listas de vocabulario. Hablar sin saber lo que hablo no me gusta”.

Por otra parte, la participante está totalmente de acuerdo con la presunción de que la capacidad de aprender idiomas decae conforme una persona va envejeciendo. De hecho, mantiene que anteriormente sus capacidades memorísticas eran mucho más rápidas y le costaba mucho menos trabajo adquirir nuevos conocimientos, por abstractos que fueran. Por otra parte, afirma que si hubiera comenzado el estudio de la lengua años antes, probablemente ahora tendría una mayor facilidad y podría utilizar sus conocimientos de forma más práctica, en lugar de centrarse en una mera traducción para saber de qué tema se está tratando. En este sentido, la entrevistada arroja claridad sobre las diferencias fundamentales entre alumnado joven y adulto en cuanto a las capacidades neurológicas.

“Hay una diferencia fundamental entre la mente joven y la adulta. Yo por ejemplo ahora me pasa que cuando estudio algo se me olvida a los 5 minutos y para retomar lo tengo que emplear muchísimo tiempo. Esto no me pasaba cuando era joven. Cuando eres joven, lo que aprendes se te queda para el resto de tu vida. Ahora no, ahora se te va. La retentiva falla”.

Entre las dificultades estructurales fundamentales con las que el alumnado adulto debe lidiar en su día a día en la clase de inglés son, entre otras: diferencias sintácticas entre español e inglés, orden de las frases, inversión de partículas gramaticales para la formación de preguntas, contracciones, diferenciaciones entre adverbios y adjetivos, terminaciones verbales, correspondencia de tiempos verbales españoles e ingleses, etc.

Entre las dificultades orales o discursivas con las que el alumnado adulto debe lidiar destacan: rapidez del mensaje, contracciones orales, terminaciones difusas, léxico especializado, pronunciación, dicción y entonación.

Todos estos aspectos propician la interferencia constante de la L1 español en la L2 inglés, utilizando las convenciones gramaticales y orales de su lengua a la de destino, resultando a veces en output positivo, aunque siendo la mayoría de las veces influencia negativa.

5. Metodologías de enseñanza

En lo concerniente a las metodologías de enseñanza, la entrevistada arroja luz a las diferencias existentes entre las rutinas docentes tradicionales y las actuales. En su etapa educacional previa, la asignatura de inglés no existía como tal, y solamente tenían un libro enciclopédico a través del cual adquirirían todos los conocimientos. El profesorado se centraba menos en las necesidades individuales del alumnado y las bases conceptuales eran el único conocimiento a transmitir. Actualmente, la entrevistada 3 valora mucho más el trabajo que realiza el profesorado, en particular de inglés, ya que la enseñanza se torna mucho más realista y focalizada en el estudiante, en sus necesidades e intereses. Este hecho crea divisiones entre el alumnado adulto y el joven en clase, ya que cada grupo está acostumbrado a ciertas metodologías de enseñanza y cambiar el hábito de estudio es habitualmente complicado.

“Yo creo que es más difícil por los tiempos que los adultos y los más mayores hemos vivido. Yo cuando iba a la escuela, el inglés no se daba para nada, no existía. Nosotros echábamos el año entero simplemente con un libro enciclopédico que albergaba todos los conocimientos. Hoy en día, los profesores tienen muchas más obligaciones pero en mis tiempos, tenía una profesora que venía a primera hora, dejaba a una niña a cargo de la clase y se iba a hacer la comida a su casa”.



En este sentido, la entrevistada apoya las metodologías de enseñanza actuales basadas en el enfoque comunicativo y las actividades de proyección reales. Sin embargo, destaca el carácter contradictorio de esta afirmación ya que ella misma prefiere seguir con sus técnicas de memorización y apoyo gramatical en lugar de intentar adaptarse a las nuevas técnicas.

Por otra parte, coincide con la mayoría del alumnado adulto en incidir en la injusticia que supone implantar ciclos formativos con una asignatura de inglés obligatoria en la que es necesario un nivel mínimo intermedio para poder seguir el ritmo de la clase. Al igual que en el caso anterior de Juan, lo que esta estudiante admite que necesita es una base de inglés sólida desde cero, con el fin de afianzar conocimientos y poder avanzar más. Es necesario tener en cuenta que, aparte de la dificultad que supone comenzar el estudio de un ciclo formativo superior, existe la limitación añadida de poseer un nivel medio de una lengua como requisito “recomendado” para superar contenidos, aprobar y aprender. Sin embargo, esta recomendación adquiere un matiz y un carácter “imprescindible” a juzgar por las dificultades que debe afrontar el alumnado adulto y que habitualmente, como en este caso, llevan al abandono académico.

“El profesorado no puede pedir lo que no sabes hacer. Entonces, si no se tiene un nivel de inglés adecuado no se debe empezar por un grado intermedio, si no empezar desde cero. Entonces, mi clase de inglés ideal sería aquella en la que se empieza como los niños chicos, con los números, con los animales y los colores. Ya partir de ahí, seguir avanzando. No deberían poner a una persona un libro ya planteado si no se saben las bases”.

6. Destrezas

Como ya se ha comentado anteriormente, las destrezas en las que más limitaciones encontraba la entrevistada eran las de producción y comprensión oral, siendo incapaz de entablar una interacción oral fluida debido a imposibilidad de asimilar estructuras inglesas, debiendo traducirlo todo automáticamente al español.

Su argumento más repetido es la falta de oportunidades que ha tenido en su formación académica inicial, no habiendo estudiado una segunda lengua en toda su vida. De ahí que la entrevistada manifieste su descontento ante los requisitos mínimos de nivel intermedio en ciclos formativos, que según ella parecen no respetar la diversidad del alumnado. Este hecho conlleva la falta de adaptación del alumnado adulto a las clases de inglés de ciclos formativos y dan lugar a casos de frustración y abandono. La entrevistada también menciona la incapacidad de centrarse en un inglés especializado cuando aún no tiene una base sólida en las estructuras mínimas lingüísticas que se requieren.

“Fue una adaptación muy complicada y aún ahora no he conseguido todavía adaptarme con el inglés ya que tiene unas pautas muy marcadas. Si tú empiezas a estudiar estas pautas desde pequeño, como mis nietos, empezando desde cero es un proceso mucho más natural y mejor que si tú llegas a un ciclo formativo a esta edad y te dan un libro que ya está listo de todo, con un nivel medio. Sin principio. Es como ya completo, como si tú ya te supieras los verbos, hacer una frase, etcétera. Incluso el inglés estaba aplicado al vocabulario que tú ibas a utilizar en el trabajo, como si yo fuera capaz de responder a una persona y al trabajo en inglés sin problemas”.

7. Propuestas y opiniones

En definitiva, la conclusión general que obtiene la entrevistada 3 de esta experiencia es la actividad social y el apoyo estudiantil que ha recibido por parte de sus compañeros/as durante este curso. Al iniciar su primer año, optó por abandonar el centro y cambiarse a otro más cercano a su



casa con el fin de relajar un poco las cargas que tenía en referencia al agotamiento por falta de tiempo. En el terreno académico no consiguió superar los mínimos para continuar en segundo curso, habiendo aprobado solo cuatro asignaturas. Sin embargo, esta participante no se arrepiente en absoluto de haber emprendido esta etapa ya que mantiene que todo conocimiento le aporta satisfacción y además se ha sentido en todo momento arropada en un entorno dinámico, jovial y alegre, algo que le ha ayudado a superar sus diversos conflictos personales.

“A mí me ha ayudado mucho volver a los estudios porque yo ahora mismo, debido a mi experiencia vital, debería estar viendo psicólogos y no lo estoy. A mí me ha venido muy bien y el estar con la gente joven también me ha rejuvenecido bastante. La gente joven transmite alegría. A cuántas madres le pasa lo que a mí y terminan un poco locas o en el bingo. A mí sin embargo, me dio por estudiar. Canalicé mi pena en aprender. Estimula de tal manera el estudiar, el aprender, el decir: ‘Ay, Dios, mío, dios mío que no entiendo esto en el ordenador’. Nunca se debería dejar de aprender”.

La perspectiva inmediata que se plantea esta estudiante de 62 años es aprobar el ciclo superior que está realizando actualmente y hacer las prácticas en alguna empresa que le ofrezca un contrato temporal que le ayude a llegar al mínimo cotizado que le permita obtener una pensión de jubilación que le asegure una vida digna conforme al trabajo y el esfuerzo que ha realizado durante toda su vida.

8. Conclusiones

Contexto:

- La discontinuidad en los estudios de la participante 3 es un hándicap importante a considerar cuando se analiza su rendimiento académico.
- La falta de hábito en la rutina del estudio y el solapamiento de actividades que debe compaginar son unos de los componentes afectivos más importantes y determinan el nivel de frustración en este alumno.
- La falta de apoyo por parte del profesorado influyó negativamente en el rendimiento académico de la estudiante.

Heterogeneidad de edad:

- La solidaridad entre el alumnado joven y adulto ha determinado positivamente la continuidad de esta alumna en el ciclo formativo.
- La entrevistada contempla la diversidad de edad como un aspecto positivo que aporta conocimiento, dinamismo y alegría a su vida.

Aspectos afectivos:

- El nivel inicial de motivación de la participante era muy bajo, debido principalmente a la situación laboral y económica en la que se encontraba, con claros efectos sobre su autoestima y seguridad en sí mismo.
- La participante 3 atravesó un largo y arduo proceso de adaptación e inclusión en la clase de inglés de ciclos formativos, debido principalmente a la falta de adaptación a los contenidos y prácticas curriculares actuales.



- La participante no muestra miedo al ridículo al intervenir en público debido al refuerzo positivo obtenido por docentes anteriores a esta etapa.

Aspectos cognitivos:

- La escasa exposición temprana a la lengua extranjera influyó negativamente el rendimiento de la participante 3 en el aprendizaje de la L2 inglés.

- La falta de base gramatical y emprender el estudio de una segunda lengua a una edad avanzada supone un trabajo adicional que presenta numerosas limitaciones.

- La avanzada edad posa problemas de retención de conceptos e incomprensión de ideas abstractas.

- La interferencia de la L1 en el aprendizaje del inglés es determinante en el caso de este participante, debiendo recurrir constantemente a la traducción literal con el fin de seguir el ritmo en clase.

Metodologías:

- La participante ahonda en el carácter injusto de los requisitos mínimos de nivel intermedio de la L2 para aprender en la asignatura de inglés.

- No es conveniente dejar de lado aquellos contenidos cotidianos que también ayudan a desenvolverse en un contexto extranjero, siendo complicado centrarse en la especificidad de la lengua cuando no se poseen conocimientos mínimos suficientes.

- Gran contraste entre las metodologías tradicionales de enseñanza y las más eficaces técnicas actuales que abogan por individualización del alumnado y el enfoque comunicativo.

Destrezas:

- Las destrezas que causan más dificultades son las orales: producción y comprensión oral.

Propuestas y opiniones:

-Las mujeres que vuelven a los estudios tras un largo hiato académico atraviesan más dificultades que los hombres debido a las cargas familiares.



➤ **Caso IV: SOFÍA**

CASO IV: SOFÍA

ALUMNA DEL C.E.S. SANTA MARÍA DE LOS ÁNGELES (MÁLAGA)

Ciclo formativo: *Ciclo Formativo Medio de Farmacia y Parafarmacia*

Edad: *50 años*

Género: *Mujer*

Situación laboral: *Desempleada*

Años de experiencia laboral: *18*

Fecha de nacimiento: *6/2/1966*

Lugar de nacimiento: *Málaga*

Años de experiencia con la lengua extranjera L2 (Inglés): *5*

Experiencia en otras lenguas extranjeras: *0*

ENTREVISTAD O/A	ETAPA	CICLO FORMATIVO	EXPERIENCIA EN L2 (INGLÉS)	EDAD	SITUACIÓN LABORAL	EXPERIENCIA LABORAL
ALUMNADO ADULTO						
ENT 4	ALUMNA	<i>Ciclo Formativo Medio de Farmacia y Parafarmacia</i>	5	50	D	18



1. Contexto de caso

El caso 4 (Sofía) y el posterior 5 (Olga) son dos hermanas que han seguido trayectorias profesionales y académicas muy similares y que han sufrido la experiencia de perder su trabajo y encontrarse en una situación de desempleo con limitadas oportunidades laborales. Por este motivo, el estudio de ciclos formativos se hacía necesario con el fin de acreditar su experiencia y ganar puntos para sus respectivos currículums y su posición en determinadas bolsas de trabajo.

Sofía superó al completo su educación obligatoria y la postobligatoria COU (Curso de Orientación Universitaria correspondiente al actual Bachillerato). Más adelante se matriculó en estudios universitarios de empresariales que abandonó al poco tiempo precisamente porque no se veía capaz de superar la asignatura de segunda lengua inglés, obligatoria en estos estudios. Al poco tiempo la participante contrajo matrimonio y decidió solicitar trabajo como auxiliar administrativo en un hospital, donde estuvo trabajando unos años.

Esta participante siempre ha considerado el inglés como su gran frontera infranqueable, ya que nunca se le ha dado bien y tampoco recibió una educación de calidad en la materia durante su escolarización obligatoria. Sin embargo, fue años más tarde cuando dejó su trabajo en el hospital y comenzó a trabajar en una tienda de souvenirs para turistas a pie de playa en una famosa ciudad costera donde comenzó a desenvolverse con su utilización. Esta entrevistada afirma que “lo chapurreaba y estaba en contacto con los turistas, que es lo bueno que tiene estar viviendo aquí en la costa, que hay muchas oportunidades para practicar”, con lo que la falta de base en inglés la suplió en parte con la práctica oral que obligatoriamente tuvo que desarrollar para desenvolverse correctamente en su trabajo.



Desafortunadamente, la entrevistada perdió su puesto de trabajo en esta tienda y decidió, como muchos otros adultos entrevistados en este estudio, entregar su currículum vitae en el baremo de la bolsa de trabajo del SAS (Servicio Andaluz de Salud), con la esperanza de que la llamaran para desempeñar algún puesto público. Así lo hicieron, y desde hace unos años la fueron llamando eventualmente para trabajar, aunque sin continuidad, por motivo de la crisis económica.

Fue en este punto de su trayectoria profesional cuando la entrevistada decidió que debía hacer algo al respecto, ya que su situación era incierta y para nada estable. De esta forma, se decantó por realizar estudios de ciclos formativos con una doble finalidad: especializarse y formarse en una determinada rama que le permitiera abrir su abanico de oportunidades laborales y conseguir puntos adicionales para subir en el baremo de la bolsa de trabajo del SAS. En el mismo centro de estudios objeto de este estudio, la participante 4 realizó el ciclo formativo superior de Nutrición y Dietética y en el momento de la entrevista se encuentra cursando el ciclo formativo medio de Farmacia y Parafarmacia.



Gran parte del alumnado adulto de reciente inserción en los estudios de ciclo formativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía deciden matricularse en dichos estudios con el fin de escalar posiciones en bolsas de trabajo, en particular en el Servicio Andaluz de Salud (SAS). Administrativos, especialistas en nutrición, auxiliares de enfermería, auxiliares de farmacia, especialistas de rayos x entre otros son llamados eventualmente por dicha institución para breves contratos públicos. Normalmente, cuanto más puntos y más altos se encuentren en bolsa, más frecuentemente serán llamados y la extensión del contrato será mayor. Por esta razón necesitan conseguir puntos. Una de las estrategias más recurridas es cursar estudios de ciclos formativos, ya que suman más que cualquier otro tipo de curso, son más fáciles que una carrera universitaria y por lo general suelen ser de una extensión máxima de dos años.

Teniendo estos datos en cuenta, Sofía es una de las numerosas alumnas del centro cuya motivación principal es ascender en dicha bolsa de trabajo mediante los puntos conseguidos en los ciclos formativos. La entrevistada afirma que ésta es la motivación principal, pero que adicionalmente le beneficia en muchos otros sentidos, ya que se forma en una especialidad más y considera el aprendizaje y las relaciones sociales en el centro como factores muy positivos.

En el terreno de adaptación a la inserción académica tras una larga discontinuidad, la entrevistada se siente ya “una experta en la materia”, ya que actualmente está cursando su segundo ciclo formativo y el próximo curso académico comenzará el tercero. Por esta razón, dicha alumna se encuentra ya más que adaptada a las dinámicas y metodologías actuales e incluso ella misma se considera como “una adicta a los ciclos formativos ya que los quiero hacer todos”. No obstante, los comienzos fueron duros debido a la diversidad de edad en clase y al desconocimiento en alguna de las materias obligatorias, como es el caso de inglés.

Esta alumna pertenece al grupo de alumnos que ha experimentado la transición del sistema educacional en ciclos formativos. En su primer ciclo formativo, que comenzó en el curso académico 2012-2013, la materia de inglés aún no era obligatoria en Nutrición y Dietética ya que no estaba adaptado a la LOE ni le habían otorgado todavía las 2000 horas lectivas (la transición en este ciclo formativo se realizaría dos años más tarde). De este modo, la entrevistada no cursó inglés. Sin embargo, durante el curso académico 2015-2016, al comenzar con Farmacia y Parafarmacia, donde dichos cambios llevan implantados desde dos años antes, la entrevistada tuvo que cursar la asignatura de inglés por primera vez desde la educación obligatoria, con las consecuentes limitaciones y episodios de frustración que ello causó.

La entrevistada es consciente de la importancia que tiene el aprendizaje de segundas lenguas actualmente y se arrepiente profundamente de no haberlo estudiado con anterioridad, ya que ha perdido numerosas ofertas de trabajo precisamente por esta razón al competir con candidatos más jóvenes y mejor formados:

“Evidentemente se te cierra muchas fuerzas si no sabes idiomas. Hoy en día no solamente hace falta el inglés, sino que una segunda lengua es también casi necesaria. Entonces si tienes que competir por un puesto de trabajo con una muchachita con carrera y dos idiomas pues dime tú las posibilidades que tiene una señora sin estudios de 50 años”.

2. Heterogeneidad en el factor edad

Esta alumna manifiesta que las primeras etapas del primer ciclo formativo que cursó fueron realmente difíciles, sobre todo desde el punto de vista de inclusión en el resto del grupo. Se sentía completamente ajena al grupo y fuera de lugar, cuestionándose en cada momento si en realidad había tomado una buena decisión al volver a los estudios. Casualmente, su hija, que también estudiaba en



el centro, se ofreció a estar con ella en los ratos libres y pausas de las clases, con el fin de que no se sintiera sola.

“Yo me acuerdo que los primeros días cuando entré al ciclo y vi que la alumna más mayor tenía 23 años y que luego estaba yo con cuarenta y pico me dije a mí misma: ‘¡Pero dios mío, ¿qué hago aquí?’. Incluso mi hija que también estudiaba en el centro me dijo que a la hora del recreo si yo quería se iba a dar un paseo conmigo para que no me sintiera mal ya que no conocía a nadie y siempre me ponía a dar vueltas alrededor del colegio fumándome un cigarro”.

No obstante, con el tiempo esas dudas se fueron disipando y consiguió integrarse en el resto del grupo, ya que al igual que en el caso de Ana, el resto de los compañeros/as mostraron solidaridad y compañerismo con ella en todo momento e hicieron lo posible para hacerla sentir una más del grupo. Ya en el segundo ciclo cursado en el mismo centro el choque inicial fue mucho menor al estar ya familiarizada con las instalaciones, el profesorado y la mayoría de los compañeros que al igual que ella decidieron continuar con el estudio de otro ciclo.

En cuanto a la adaptación académica, la participante 4 encontró también barreras que le costó superar. Como en los casos anteriores, la pérdida de hábito de estudio y la escasa familiarización con el renovado sistema educacional hicieron mella en su rendimiento académico y presentaron numerosas dificultades. Uno de los mayores inconvenientes a los que se refiere esta entrevistada es a la falta de tiempo. Al igual que el caso anterior de Ana, el hecho de realizar las tareas de la casa y cuidar de la familia entre otros, ahora debía dejar tiempo para asistir a clase y estudiar para las diferentes asignaturas. Este hecho contrasta con la mayor disponibilidad temporal del alumnado joven.

“El adaptarse al principio fue muy complicado porque ya no tienes la costumbre de tener una rutina de estudio. Además cuando eres adulto ya no es como antes que tienes todo el tiempo del mundo. Yo ahora estoy estudiando y me suena la lavadora y mira, qué quieres que te diga, yo tengo que parar para tender la lavadora y eso es una interrupción que los jóvenes no tienen. Y las mujeres tenemos la dificultad añadida de que somos amas de casa, yo cada vez que estoy estudiando tengo que escuchar constantemente ‘María, ¿dónde está esto?’ o ‘María, ¿qué pasa con la comida?’ y eso es evidentemente algo que de joven no me pasaba”.

En esta intervención la entrevistada 4 realiza una distinción interesante. Defiende el mayor esfuerzo que las mujeres adultas estudiantes deben realizar con respecto a los hombres. Según su criterio, la figura de la mujer, al estar socialmente estigmatizada como cuidadora doméstica, debe realizar tareas adicionales que un hombre desempleado en su misma situación no hace.

Por último, esta participante enfatiza en el hecho de que la diversidad de edad en el aula crea realidades totalmente opuestas entre el alumnado. Los jóvenes disponen de más tiempo que los adultos, sin embargo, deciden por lo general no aprovecharlo ya que aún no poseen la madurez suficiente para comprender la importancia que ello conlleva. En su caso, la participante 4 desearía haber estudiado cuando era joven con el fin de no verse en la situación en la que se encuentra actualmente. Esa sensación de arrepentimiento se podrá observar también otros varios casos de este estudio.

“Viendo a los estudiantes jóvenes hoy en día desde la perspectiva adulta, te das cuenta realmente de lo tonto que fuiste en el pasado y te da pena el hecho de que no hubieras aprovechado más el tiempo cuando tuviste la oportunidad. A veces te entran ganas de zamarrear a los niños y decirles: ‘¡Reacciona, que estás perdiendo el tiempo!’. Pero es que para ser sinceros, tienen



exactamente la misma actitud que yo tenía cuando era joven. Sí yo volviera a tener la oportunidad lo cambiaría todo y estudiaría”.

3. Aspectos afectivos

La participante 4 parte de una perspectiva positiva con respecto al estudio del inglés, ya que es consciente de la importancia y el carácter inmediato que tiene hoy en día para poder conseguir un puesto de trabajo, especialmente en el sector servicios. En este sentido comenzó afrontando su estudio de manera positiva y motivada, aunque las limitaciones y dificultades que encontró la llevaron a veces a cuestionarse su valía como estudiante. En este aspecto la entrevistada vuelve a incidir en las profundas diferencias entre el alumnado adulto y joven, y al contrario que los anteriores entrevistados, afirma que también entre el alumnado joven existe cierta desgana a la hora de adquirir una L2, como en el caso de sus propios hijos:

“La gente es que realmente no le da la importancia al inglés que tiene. Por ejemplo, mis hijos, que todavía tienen la capacidad de aprender idiomas de forma fácil, la desperdician por pereza porque simplemente no se sienten atraídos por el estudio y el aprendizaje. No se hacen una idea de lo importante e imprescindible es aprender inglés”.

Esta entrevistada ha perdido numerosas oportunidades de trabajo y no le han permitido optar a entrevistas por no saber inglés. Por tanto, desde una perspectiva realista, habiendo experimentado ella misma esta situación, no consigue entender por qué los adolescentes “no reaccionan” y comienzan a preocuparse por su futuro. Sin embargo aquí también adopta una postura empática y entiende que ella misma también tuvo esa misma actitud, con lo que se trataría de una simple cuestión de madurez. La pregunta que el profesorado debe realizarse es si esa menor madurez puede ser compensada con ciertas adaptaciones metodológicas que se acerquen más a los intereses del alumnado joven y aumenten su motivación, con el fin de que salgan lo suficientemente preparados en segundas lenguas extranjeras para desenvolverse en contextos internacionales.

En cuanto a lo referente al miedo al ridículo al participar en clase de inglés, la participante coincide con la mayoría de casos en afirmar que le daba vergüenza participar en público y hacer intervenciones o presentaciones en inglés. Sin embargo, y como lleva siendo la tónica habitual en el resto de los casos, la figura del profesor intervino y la ayudó considerablemente a superar sus temores:

“A mí me dio una vergüenza bárbara empezar a hablar inglés en clase delante de todas las personas. La razón es que los demás jóvenes tienen muchos más conocimientos y tienes pánico a que se rían de ti o a que piensen que eres una torpe. Entonces, un día el profesor me dijo: ‘¿quieres por favor olvidarte de lo que piensen los demás y hacerlo como tú sabes, que puedes hacerlo muy bien? Y era realmente eso, el hecho de que yo tenía ridículo y vergüenza, pero en realidad no lo hacía tan mal. Es todo el bloqueo mental”.

Al igual que el caso 1 (María), la participante 4 también habla de “bloqueo mental”. Es decir, se refiere a las barreras afectivas autoimpuestas que dificultan, ralentizan, y a veces, imposibilitan un aprendizaje de éxito provocadas por la desconfianza y la falta de seguridad que el alumnado adulto siente al estar rodeado de alumnado joven teóricamente mejor preparado.

4. Aspectos cognitivos

En relación a los aspectos biológicos y cognitivos, esta participante enfatiza la importancia de la edad a la hora de aprender idiomas. En especial, opina que si la edad a la que comienza una



persona a adquirir una segunda lengua es temprana, y que si el input recibido es constante y ofrece una exposición a la L2 práctica, el alumno tendrá muchas más facilidades a la hora de producir en inglés que una persona adulta que, como en su caso ha tenido escasa exposición en su etapa joven y pretende emprender el estudio de la lengua a una edad tardía. Por otra parte, también argumenta que a edades más tempranas se suele tener menor miedo al ridículo a la hora de utilizar la lengua, hándicap del que adolece el alumnado adulto en general.

“Es increíble cómo los niños pequeños se adaptan a los nuevos conocimientos y lo captan todo a la primera de cambio. Mis hijos y sobrinos desde pequeños se han educado en un colegio público bilingüe y desde un primer momento siempre han estado acostumbrados a dirigirse a su profesor en inglés. Por lo tanto, si una persona empieza desde edades tempranas aprender tendrá muchas más facilidades que nosotros los adultos que decidimos empezar ahora a esta edad de cero. Por otra parte, el adulto también tiene el inconveniente del qué dirán, por el contrario los niños no tienen vergüenza de nada y se arriesgan”.

5. Metodologías de enseñanza

Esta participante es también una ferviente defensora de las actividades y dinámicas amenas y prácticas en clase. Opina que la falta de base se puede practicar en casa con las herramientas que facilita el profesor y con el libro, pero que las clases *in situ* deberían estar relacionadas con la oralidad y la aplicación práctica de los contenidos con el fin de desenvolverse en inglés en un posible puesto de trabajo futuro. A continuación expone un ejemplo de una dinámica que le atrajo particularmente por su carácter colaborativo, activo, ameno y de focalización oral.

“Pues precisamente el otro día hicimos un juego que sirve perfectamente como ejemplo dónde trabajamos en grupos de 4 personas con las mesas colocadas juntas. Nos pusimos un papel en la cabeza con el nombre de un medicamento que los demás debían averiguar con las descripciones en inglés que dábamos. De esta forma practicas el oral y además en la especialización en la que estás estudiando. Creo que actividades así son las que deberían siempre hacerse”.

Aunque desconozca el término exacto en ciencias de la educación, la entrevistada 4 está defendiendo la técnica “flipped classroom” o aula invertida, por la cual se facilita una serie de herramientas teóricas al alumnado con el fin de que lo trabajen en casa y se deja el tiempo de clase para la ejecución de actividades prácticas, de aprendizaje ameno y cooperativo, con proyección real y que inciten a la reflexión del conocimiento y la resolución de dudas.

6. Destrezas

La entrevistada carece de base gramatical en inglés. Sin embargo, por su carácter autodidacta, trabaja por su cuenta para conocer los principios gramaticales más importantes. Por otra parte, también hay que destacar que el nivel de inglés exigido en ciclos formativos medios como el de Farmacia y Parafarmacia es mínimo y tampoco abarca gran cantidad de contenidos gramaticales. Lo que sí se exige es una gran capacidad comunicativa, ser capaz de interactuar oralmente en una conversación con un cliente sobre aspectos farmacológicos o de ventas relacionadas con la farmacia. Esta práctica es necesaria para aprobar la asignatura y es precisamente la que esta entrevistada encuentra más complicada al ser nueva en el estudio de la L2 inglés.

“Yo valoro profundamente que la clase se imparta inglés en su totalidad. Hay cosas que evidentemente se te escapan, en el sentido general del mensaje lo captas, lo que es muy bueno para hacer oído y perder el miedo al inglés. El problema radica en el nivel tan despereado de los estudiantes de la clase. Estamos empezando por lo básico, que es el verbo to be, sin embargo,



existen muchos compañeros que le están diciendo que baje el ritmo porque no se enteran, y aunque yo no me entere tampoco mucho creo que ralentizar el proceso de la clase no sería beneficioso porque así nunca avanzamos, y tenemos que estudiar y aprender inglés”.

En esta intervención, la entrevistada, ante todo pronóstico, defiende que el ritmo de la clase debería seguir en todo momento hacia delante aunque exista alumnado que no siga todos los contenidos, debido a que de otra forma el nivel se ralentizaría. La razón se debe a que el profesorado está utilizando en todo momento la lengua inglesa para explicar los contenidos gramaticales y léxicos de la asignatura sin realizar aclaraciones en español puntuales que puedan ayudar al alumnado más desventajado, hecho que resulta contradictorio al considerar el bajo nivel de los contenidos impartidos. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes y casos analizados en este estudio coinciden en afirmar que valoran y prefieren las clases impartidas en inglés en su totalidad, ya que se aumenta la exposición real y de calidad en la L2 y se mejoran las destrezas orales de producción y comprensión.

7. Propuestas y opiniones

Una de las reflexiones en las que más incide esta entrevistada es en la autocrítica al considerar que ella misma desaprovechó las oportunidades académicas que hoy en día está viendo desaprovechar a los jóvenes, entre ellos sus hijos. Desde una perspectiva más madura, la entrevistada es consciente del tiempo perdido pero está dispuesta a recuperarlo, aunque sea a una edad más avanzada.

“Si yo hubiese estudiado y me hubiese esforzado de joven, no estaría ahora en esta situación cada vez que recuerdo el esfuerzo que puso mi madre para que nosotras estudiáramos y lo que desaprovechamos esta oportunidad. Y ahora es esa precisamente la guerra constante que tengo con mis hijos para que estudien y no hagan como yo, dejen los estudios y se vean en mi misma situación. Es completamente necesario inculcarle a los niños que ahora es el momento, que no desperdicien el tiempo, porque lo que no hagan ahora, les costará mucho trabajo hacerlo en el futuro”.

La entrevistada 4 muestra gran empatía y comprensión por el alumnado joven, y opina que la competencia que ella encuentra actualmente con candidatos más jóvenes y preparados no es para nada injusto, si no que *“es ley de vida; lo que ya no es normal es que una persona de 50 años intente entrometerse en su camino de vida. Si yo me hubiese planteado las cosas de otra forma pues quizás ahora estaría en el mercado laboral y no estaría compitiendo con ellos”.* Con esta intervención la entrevistada deja claro que no es solo responsabilidad del profesorado el inculcar al alumnado el valor de la responsabilidad o transmitirles la importancia que tienen los estudios, sino que el entorno familiar debe colaborar con el académico con el fin de guiar al alumno/a por el camino que mejor se adapte a sus intereses y perspectivas laborales futuras.

8. Conclusiones

Contexto:

- La discontinuidad en los estudios de la participante 4 es un hándicap importante a considerar cuando se analiza su rendimiento académico.
- La falta de hábito en la rutina del estudio y el solapamiento de actividades que debe compaginar son unos de los componentes afectivos más importantes y determinan el nivel de frustración en este alumno.



- El motivo principal de reincorporación a los estudios es ampliar currículum y conseguir puntos para bolsas de trabajo.

Heterogeneidad de edad:

- La solidaridad entre el alumnado joven y adulto ha determinado positivamente la continuidad de esta alumna en el ciclo formativo.

- La entrevistada contempla la diversidad de edad provoca diferenciación de niveles en clase de L2 inglés que ralentiza el ritmo.

- La madurez que posee el alumnado adulto contrasta negativamente con el carácter más desentendido del alumnado joven.

Aspectos afectivos:

- El nivel inicial de motivación de la participante era muy bajo, debido principalmente a la situación laboral y económica en la que se encontraba, con claros efectos sobre su autoestima y seguridad en sí misma.

- La participante 4 atravesó un largo y arduo proceso de adaptación e inclusión en la clase de inglés de ciclos formativos, debido principalmente a la falta de adaptación social y la falta de pertenencia al grupo.

- La participante mostraba miedo al ridículo a la hora de intervenir en inglés.

Aspectos cognitivos:

- La escasa exposición temprana a la lengua extranjera influyó negativamente el rendimiento de la participante 4 en el aprendizaje de la L2 inglés.

- La falta de base gramatical y emprender el estudio de una segunda lengua a una edad avanzada supone un trabajo adicional que presenta numerosas limitaciones.

-Las dificultades en la adquisición de segundas lenguas a una edad tardía contrasta con la relativa facilidad y naturalidad con la que el alumnado joven se desenvuelve en los idiomas.

Metodologías:

- La entrevistada aboga por la ejecución de actividades dinámicas y orales en clase, además de la resolución de dudas, aislando los contenidos gramaticales para su estudio independiente.

Destrezas:

- Las destrezas que causan más dificultades son las orales: producción y comprensión oral.

- La entrevistada valora profundamente que la clase se imparta en inglés en su totalidad.

Opiniones:

- La participante muestra arrepentimiento por no haber aprovechado las oportunidades de estudiar que se le ofrecieron de joven.



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:
La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

- La participante no observa cambio en la actitud desentendida de la sociedad e insta al profesorado y la familia a trabajar conjuntamente.



➤ **Caso V: OLGA**

CASO V: OLGA

ALUMNA DEL C.E.S. SANTA MARÍA DE LOS ÁNGELES (MÁLAGA)

Ciclo formativo: *Ciclo Formativo Medio de Farmacia y Parafarmacia*

Edad: *47 años*

Género: *Mujer*

Situación laboral: *Desempleada*

Años de experiencia laboral: *7*

Fecha de nacimiento: *26/6/1968*

Lugar de nacimiento: *Málaga*

Años de experiencia con la lengua extranjera L2 (Inglés): *5*

Experiencia en otras lenguas extranjeras: *0*

ENTREVISTAD O/A	ETAPA	CICLO FORMATIVO	EXPERIENCIA EN L2 (INGLÉS)	EDAD	SITUACIÓN LABORAL	EXPERIENCIA LABORAL
ALUMNADO ADULTO						
ENT 5	<i>ALUMNA DE 2º CURSO</i>	<i>Ciclo Formativo Medio de Farmacia y Parafarmacia, Ciclo Formativo Medio de Auxiliar de Enfermería</i>	<i>5</i>	<i>47</i>	<i>D</i>	<i>7</i>



1. Contexto de caso:

El caso de Olga es similar al anterior analizado. Ambas son hermanas y estudian el mismo ciclo de Farmacia y parafarmacia en el mismo centro educativo. Al igual que en el caso de Sofía, la entrevistada 5 no prestó la atención necesaria a los estudios y solamente consiguió el título de secundaria obligatoria, anteriormente conocido como BUP. A partir de este momento, se dedicó por completo a formar una familia, casándose a la edad de 20 años y teniendo tres hijos en un periodo de cinco años. De este modo, su discontinuidad académica se debió fundamentalmente a su pérdida de motivación en los estudios y a las cargas familiares.

No obstante, años más tarde, cuando sus hijos tenían edad suficiente para ir al colegio, la entrevistada comenzó a retomar los estudios de una forma más autodidacta, aprendiendo con los libros de sus hijos. Al madurar y comprobar la importancia que tenían los estudios, lo cual intentaba inculcar a sus propios hijos, ella comenzó a estudiar con ellos y a ayudarles, particularmente en la asignatura de inglés. La entrevistada sostiene que todo el conocimiento previo y la base gramatical que tiene se lo debe a estudiar con ellos, ya que por ejemplo, en sus palabras “en verano le compraba a mis hijos los libros de repaso para que no se me aburrieran pero al final lo acababa haciendo todos yo”.

Alrededor de este tiempo comenzó a trabajar en la misma tienda de souvenirs en la que trabajaba su hermana, Sofía, quien la ayudó a encontrar dicho puesto. De forma similar, comenzó a establecer contacto con turistas y a practicar inglés, lo cual la ayudó más adelante al reincorporarse al estudio de ciclos formativos. Más tarde, perdió también su puesto de trabajo y, siguiendo los pasos de su hermana, decidió probar suerte en la bolsa de trabajo del SAS, aunque al tener completados estudios mínimos inferiores al caso 4, no ha trabajado nunca para el servicio público, con lo que decidió conseguir puntos adicionales a través de ciclos formativos.

Esta entrevistada ha cursado un total de tres ciclos formativos de dos años cada uno, algo sorprendente ya que casi ha topado con la oferta académica del centro Santa María de los Ángeles. Al igual que el caso 4, su afición por estudiar y su afán por ser contratada en un puesto digno han desatado esta “obsesión” por acumular títulos de ciclos formativos, aunque la naturaleza de los mismos sea desconexa en muchas ocasiones. El primer ciclo formativo que cursó fue un ciclo medio de Gestión y Administración, seguido de uno superior de Nutrición y Dietética y en el momento de la entrevista se encontraba cursado junto a su hermana farmacia y parafarmacia. Debido a la reciente modificación del sistema de ciclos formativos español, en los dos primeros ciclos no tuvo que cursar la asignatura de inglés y es en este último donde ha comenzado por primera vez con esta asignatura.



En este caso nos encontramos a una persona adulta desempleada que decidió anteponer su familia a sus estudios y su vida profesional, como muchas otras mujeres de su época. Una vez que los hijos se fueron haciendo más mayores sintió la necesidad de encontrar una profesión que pudiera ayudar en la economía familiar y que la mantuviera activa laboral y socialmente. Esta necesidad se vio acrecentada cuando su marido se quedó en paro, con lo cual lo que anteriormente se planteaba como una posibilidad ahora se contemplaba como una obligación con el fin de poder mantener a su familia.

En este sentido decidió seguir los pasos de su hermana: trabajaron en la misma tienda, realizaron cursos de formación similares y decidieron matricularse en ciclos formativos. Sin embargo, la situación de esta entrevistada es actualmente más crítica que la del caso de Sofía, ya que tiene menos años cotizados y necesita comenzar a trabajar de forma inmediata para poder optar en un futuro a una pensión de jubilación. La diferencia fundamental con el caso anterior de Sofía estriba en que la actual entrevistada no tenía ningún tipo de estudio superior hasta el momento de matricularse en ciclos formativos, con lo que es improbable que la requieran para el servicio público.

La necesidad de reincorporarse a los estudios se transformó progresivamente en una especie de afición, incluso podría decirse que de “adicción”, como ella misma refiere. En un periodo de cuatro años ha conseguido conseguir el título de un ciclo medio y uno superior, y considerándolo aún insuficiente, decidió matricularse en Farmacia y Parafarmacia. Resulta curioso observar como una persona que mostraba tan poco interés en el estudio a una edad joven, prefiriendo abandonarlos y centrándose en otras facetas de su vida, termine decidiendo comenzar a estudiar y conseguir certificaciones a una edad cercana a los 50 años.

Experta en el estudio de ciclos formativos, esta alumna no ha estado exenta de episodios críticos de frustración en los que se ha sentido tentada de abandonar, sobre todo por la gran diferencia de edad observada en clase y la falta de hábito en el estudio, también observado en los casos anteriores.

Esta alumna ha perdido toda esperanza de encontrar trabajo y ha optado esencialmente por no intentarlo, ya que es consciente de la enorme competencia que existe hoy en día con candidatos más jóvenes que incluso poseen estudios universitarios y conocimiento de lenguas extranjeras. En este sentido, prefiere esperar y acumular puntos para que la llamen del servicio público, ya que es aquí por el único medio donde no se realizar discriminaciones por edad.

“Yo sinceramente es que ni me planteo el hecho de buscar trabajo en el panorama en el que nos encontramos ahora. Con toda la competencia profesional que existe ni siquiera me atrevo. Mi única esperanza es permanecer en la bolsa de trabajo donde te llaman independientemente de tu edad; ya puedes tener 18 años o 60, lo que realmente cuenta son los puntos que tienes”.

2. Heterogeneidad de edad

La actitud general de esta entrevistada es mucho más positiva en cuanto a la heterogeneidad de edad en el aula. Como es lógico, al principio sintió temor al imaginarse como sería estudiar durante dos años en un grupo con alumnado adolescente y joven. Sin embargo, su hermana, que ya tenía experiencia en la materia, le aconsejó que lo intentara y decidió matricularse. Al igual que los casos 3 y 4 de Ana y Sofía, esta alumna se sintió acogida e integrada en el resto del grupo de forma automática, afirmando que existía solidaridad y espíritu de ayuda.

“Yo entré a los Ciclos Formativos por mi hermana así que ella ya estaba en el centro y me fue menos complicado adaptarme e incluirme en el grupo. En clase sí que tenía problema porque en



dietética eran todos muchísimo más jóvenes que yo, de hecho, yo era la mayor del grupo. Pero hay que ser sinceros y la verdad es que los niños me acogieron genial y acabé sintiéndome muy incluida como parte del grupo. Al principio tenía muchos prejuicios y siempre me preguntaba qué pensarían sobre mí y me costó bastante superar esta fase”.

El “qué pensarán” suele ser una de las preocupaciones más comunes entre el alumnado adulto debido a determinadas estigmatizaciones sociales. El hecho de existir una edad cultural y socialmente establecida para estudiar, contraer matrimonio, tener descendencia, etc. da lugar a parámetros de comportamiento establecidos difíciles de alterar. Por ello el adulto se siente tan fuera de lugar y presta tanta atención a la opinión ajena, incluso cuando la educación es un derecho universal para todos los ciudadanos, indistintamente de la edad.

Paralelamente a este miedo existe el conflicto de intereses y obligaciones entre el alumnado joven y el adulto. La participante 5 afirma que es frustrante no tener tiempo para compaginar ambas facetas de su vida, mientras los estudiantes jóvenes solo se deben a ello.

“El principal problema es que ahora no tienes vida. Vienes al colegio a estudiar de 8 a 15 horas, después tienes que ocuparte de la casa y de tus hijos con lo que de lunes a viernes estás completamente ocupada y luego el fin de semana y muchas de las noches son para estudiar... Entonces realmente es ahora cuando te replanteas lo que hiciste en el pasado y lo que en realidad te gustaría cambiar las cosas. Cuándo se es joven no eres consciente de la importancia de tus estudios y tu futuro, y es ahora cuando pagas las consecuencias”.

Al igual que en el caso de Sofía, es ahora al alcanzar la madurez cuando realmente asume el fallo cometido al no aprovechar la oportunidad y estudiar durante su juventud. La falta de tiempo y el agotamiento producido por el intento de compaginar las facetas familiar y académica dificultan el rendimiento en clase y contrastan con la aparente facilidad con la que progresa el alumnado más joven, lo que habitualmente crea conflictos en el ritmo que el profesorado sigue con la asignatura.

No obstante, y en contraposición al alumnado adolescente y joven, la entrevistada afirma que también existe un lado positivo al emprender la formación a esta edad, y es el sentimiento de responsabilidad que se adquiere conforme se van superando etapas en la vida. El adulto sabe lo que quiere y persigue sus metas con esfuerzo y dedicación, siendo ésta una de las bazas más importantes con las que juega

“Nosotros como adultos tenemos un objetivo mucho más claro y definido y vamos directamente a por él, y eso es algo de lo que los estudiantes jóvenes carecen”.

3. Aspectos afectivos

No se contemplan episodios de frustración o intento de abandono por parte de la entrevistada con respecto al aprendizaje de la lengua extranjera inglés. Este hecho se debe principalmente al nivel básico que se imparte en ciclos formativos medios, ya que normalmente se empieza desde cero, aunque el ritmo es rápido con el objetivo de cubrir la máxima cantidad de contenidos. Por otra parte, la entrevistada se considera una persona muy positiva y difícil de desmoralizar, con lo que la motivación en la clase de idiomas estuvo presente en todo momento. No obstante, sí que sintió temor en ocasiones por el hecho de que la clase se impartía en su totalidad en inglés, contradictoriamente al hecho de que se empezara desde cero:

“A mí ya me habían comentado que esta profesora hablaba toda la clase en inglés, y yo la verdad es que tenía bastante miedo. Y ahora sinceramente me cuesta bastante entenderla pero tengo



que comprender que es necesario y beneficioso para nuestra educación. Sin embargo, agradezco siempre que se me hagan aclaraciones en español después de cada parte en inglés”.

Es imprescindible que el alumnado adulto confíe en la eficacia de impartir la clase en la lengua meta, ya que de esta forma se habitúa el oído y la exposición oral continua mejora el resto de destrezas del idioma. Aun así, incide en la necesidad de aclaraciones intercaladas al español con el fin de facilitar la comprensión en clase y homogeneizar el ritmo de aprendizaje.

4. Aspectos cognitivos

Una de los aspectos en lo que la entrevista manifiesta haber tenido más problemas es con la capacidad de aprender nuevos contenidos sin utilizar constantemente la memoria. Por un lado, plantea que con la edad la capacidad de memorización falla; por otro lado, afirma que la única forma que ella conoce de aprender es mediante este medio, con lo que al reincorporarse a los ciclos tuvo que volver a aprender a aprender. Probó con nuevos métodos de estudio, herramientas de aprendizaje basadas en la ejemplificación y la práctica, casos reales, esquemas, diagramas, subrayado, etc.

“A mí lo que más me costó fue el cambio de hábitos de estudio. Anteriormente yo siempre tenía la costumbre de estudiar absolutamente todo de memoria, con lo que al empezar el ciclo me di cuenta que eso ya era imposible. Por otra parte con la edad la memoria ya te va fallando y comprendes que lo que hay que cambiar es cómo hacer las cosas”.

Aparte del empeoramiento de la capacidad memorística, la entrevistada notó que era mucho más complicado aprender nuevas estructuras gramaticales y sintácticas en una nueva lengua cuando una persona tiene ya tan arraigada su propia lengua materna. Por esta razón, por ejemplo, sus propios hijos, con los que ella se inició estudiando, tenían mucha más soltura que ella. Este hecho prueba de nuevo la veracidad de la hipótesis del periodo crítico estipulada por Lenneberg (1967).

Sin embargo, y haciendo alarde de su carácter positivo, la entrevistada sostiene que no hay que desmoralizarse, ya que con esfuerzo y sacrificio el alumnado adulto puede llegar a adquirir las competencias comunicativas necesarias para manejarse en la lengua especializada de su campo. En este caso el filtro afectivo que apoyaba Krashen (1981) se encuentra totalmente abierto y permite que fluya el conocimiento a través del aprendizaje, corroborando la hipótesis de que las barreras afectivas autoimpuestas por el alumnado adulto superan con creces cualquier dificultad determinada por el envejecimiento neurológico del aprendiz de lenguas.

“Es importante decir que es difícil, pero no imposible. Con dedicación y esfuerzo, y quitándote todas las trabas mentales que te creas por el miedo al ridículo y el qué dirán, se puede aprender inglés y todo lo que te propongas. Pero es más que todo la barrera que tú misma te creas la que lo hace todo imposible, no lo difícil que sea el inglés”.

5. Metodologías de enseñanza

En cuanto a lo referente a las metodologías de enseñanza de la L2, la entrevistada está completamente en contra de las clases basadas en la enseñanza de la gramática. Las considera inútiles y anticuadas. Paralelamente a la propuesta de Sofía de seguir la técnica del aula invertida, la participante apoya las clases amenas y dinámicas en las que se dé un aprendizaje de reflexión, resolución de dudas y puesta en práctica de los contenidos previamente estudiados individualmente.

El aprendizaje colaborativo y en grupos es un denominador común en todos los casos analizados, ya que prefieren practicar en pequeños círculos en lugar de participar en público en clase con la una interacción bidireccional profesor-alumno. Por último, menciona el aforo limitado de



clase como un beneficio que contraste con los 40 alumnos mínimos que existían en los antiguos grupos de BUP dónde ella estudió, en los que un aprendizaje individualizado y de calidad se volvía impracticable.

“La gramática es monótona, te aburre, es siempre lo mismo. Si existe la posibilidad de hacer juegos o dinámicas, de hacer la clase más amena con diálogos y conversaciones, y de hacer prácticas realistas, entonces esa es la metodología que se debería siempre seguir, al menos en ciclos formativos. También en las clases de ahora existe mucho menos alumnos que anteriormente. Tradicionalmente, había unos 40 alumnos por clase y hoy en día asistimos a clase unos 20, con lo que es mucho más fácil aprender y participar en clase de inglés. El aprendizaje es más personalizado y así ayuda mucho más”.

6. Destrezas:

En este apartado la participante es clara y concisa. Ella tiene interés en aprender lenguas, pero no considera que el tiempo del que dispone le posibilite el aprendizaje de las mismas. Encuentra numerosas limitaciones en la parte oral de la lengua y es consciente de que el único medio de mejorar es practicando y dedicándole tiempo adicional del que ella no dispone por sus cargas académicas y familiares. Al no realizar sus actividades de entretenimiento o lúdicas en inglés tampoco dispone de motivación lingüística en este ámbito, al contrario que el alumnado adolescente que se encuentra más expuesto por medio de medios de comunicación varios y entretenimiento varios. Por ello encuentra numerosas limitaciones a la hora de desenvolverse en las destrezas de producción y comprensión oral.

“Yo tengo mucho interés por aprender inglés, pero es que la parte oral es la que se me da peor, y creo que es fundamental para comunicar. La parte escrita se me da mucho mejor y me siento más cómoda. El inglés además dedica muchísimo tiempo y si quieres aprenderlo y estás decidido es porque dispones de los medios y el tiempo oportuno”.

7. Propuestas y opiniones

Al igual que en el caso de su hermana, la participante 5 insiste en la necesidad de inculcar a los jóvenes la relevancia que tiene conseguir una formación, acreditarse y seguir esa formación continua el resto de sus vidas. Esta alumna mantiene que no desea ver a sus hijos en su misma situación en un futuro, con lo que intenta constantemente recordarles que el futuro está en las decisiones que toman ahora. Por otro lado, el hecho de haber retomado los estudios a una edad tan avanzada lo suele utilizar como estrategia educacional y motivacional que sirve de ejemplo para sus hijos, como puede observarse a continuación:

“Si tus hijos ven todo el día cómo te esfuerzas estudiando sin parar, esto les motiva y les hace pensar que en realidad es importante y ellos mismos lo hacen”.

Por otro lado, el reincorporarse a estudios de ciclos con una diversidad de edad tan acusada le ha llevado a establecer relaciones sociales con personas mucho más jóvenes que la han ayudado a comprender la generación de sus hijos y mejorar sus técnicas educacionales en familia.

“Yo lo que me llevo de estos 4 años que he estado estudiando ha sido conocer a tantos compañeros jóvenes que me han hecho comprender y entender mucho mejor la generación de mis propios hijos. Me veían como una madre y en todo momento me hicieron sentir parte del grupo”.



El único problema que plantea de su experiencia en ciclos formativos, y en especial, de su trayectoria con la asignatura de inglés es el poco tiempo del que disponen para impartir la asignatura. En el ciclo de Farmacia y Parafarmacia, se dedica solo seis meses a la asignatura de inglés durante el segundo curso académico. Sin embargo, la carga de contenidos que se deben impartir corresponden a los de un año completo y los estudiantes se ven por lo general desbordados por la cantidad de conocimiento nuevo que deben procesar, especialmente en el caso de aquellos que nunca han trabajado con la L2 inglés.

“El problema de nuestro ciclo, es que se imparte inglés solamente en el segundo año durante 6 meses, lo que es completamente contraproducente porque vas a un ritmo muy rápido y no te da tiempo a asentar conocimientos”.

8. Conclusiones

Contexto:

- La discontinuidad en los estudios de la participante 5 es un hándicap importante a considerar cuando se analiza su rendimiento académico.
- La falta de hábito en la rutina del estudio y el solapamiento de actividades que debe compaginar son unos de los componentes afectivos más importantes y determinan el nivel de frustración en este alumno.
- El motivo principal de reincorporación a los estudios es ampliar currículum y conseguir puntos para bolsas de trabajo.

Heterogeneidad de edad:

- La solidaridad entre el alumnado joven y adulto ha determinado positivamente la continuidad de esta alumna en el ciclo formativo.
- La entrevistada contempla la diversidad de edad provoca diferenciación de niveles en clase de L2 inglés que ralentiza el ritmo.
- La madurez que posee el alumnado adulto contrasta negativamente con el carácter más desentendido del alumnado joven.

Aspectos afectivos:

- La participante posee en general una actitud positiva frente al aprendizaje, lo cual propicia la adquisición de conocimientos (Krashen).
- La participante muestra motivación por la impartición de la totalidad de las clases en inglés.

Aspectos cognitivos:

- La escasa exposición temprana a la lengua extranjera influyó negativamente el rendimiento de la participante 5 en el aprendizaje de la L2 inglés.
- La falta de base gramatical y emprender el estudio de una segunda lengua a una edad avanzada supone un trabajo adicional que presenta numerosas limitaciones.
- La disminución de la memoria es una clara consecuencia de retomar los estudios a una edad más avanzada.



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:
La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

- Las dificultades en la adquisición de segundas lenguas a una edad tardía contrasta con la relativa facilidad y naturalidad con la que el alumnado joven se desenvuelve en los idiomas.

Metodologías:

- La entrevistada aboga por la ejecución de actividades dinámicas y orales en clase, además de la resolución de dudas, aislando los contenidos gramaticales para su estudio independiente.

- La entrevistada encontró gran dificultad en aprender a aprender y dejar a un lado la utilización excesiva de las estrategias de memorización.

Destrezas:

- Las destrezas que causan más dificultades son las orales: producción y comprensión oral.

Opiniones:

- La participante muestra arrepentimiento por no haber aprovechado las oportunidades de estudiar que se le ofrecieron de joven.

- La participante no observa cambio en la actitud desentendida de la sociedad e insta al profesorado y la familia a trabajar conjuntamente.

- La limitación temporal de la asignatura de inglés en el ciclo formativo de Farmacia dificulta el aprendizaje de éxito de la misma.



➤ **Caso VI: Rocío**

CASO VI: ROCÍO

ALUMNA DEL C.E.S. SANTA MARÍA DE LOS ÁNGELES (MÁLAGA)

Ciclo formativo: *Ciclo Formativo Superior de Administración y Finanzas*

Edad: *48 años*

Género: *Mujer*

Situación laboral: *Desempleada*

Años de experiencia laboral: *24*

Fecha de nacimiento: *14/8/1967*

Lugar de nacimiento: *Madrid*

Años de experiencia con la lengua extranjera L2 (Inglés): *BUP/COU*

Experiencia en otras lenguas extranjeras: *0*

ENTREVISTAD O/A	ETAPA	CICLO FORMATIVO	EXPERIENCIA EN L2 (INGLÉS)	EDAD	SITUACIÓN LABORAL	EXPERIENCIA LABORAL
ALUMNADO ADULTO						
ENT 6	ALUMNA	<i>Ciclo Formativo Superior de Administración y Finanzas</i>	<i>Educación Secundaria</i>	48	D	24



1. Contexto de caso:

Esta participante es una alumna de 48 años matriculada en el ciclo superior de Administración y Finanzas, al igual que el caso de Olga y el posterior caso de Pilar (caso 7). Al pertenecer a un ciclo formativo superior ya modificado por el nuevo sistema educativo, la asignatura de inglés requiere unos conocimientos mínimos correspondientes a un nivel B1 de acuerdo al Marco Común de Referencia para las Lenguas. La carga lectiva es intensa, con cuatro horas semanales, superando así la carga del resto de asignaturas, con lo que la importancia que recae en esta materia es fundamental. Esta participante decidió matricularse en este ciclo con el fin de acreditarse y conseguir salir del desempleo. Sin embargo, a pesar de su gran nivel sociocultural, encontró numerosas limitaciones para superar la asignatura de inglés y adquirir una competencia comunicativa mínima que le permitiera desenvolverse en un puesto de trabajo.

La entrevistada posee los estudios básicos obligatorios de enseñanza secundaria y además el Curso de Orientación Universitaria (COU). En estos estudios tuvo sus primeros contactos con el inglés aunque a niveles muy bajos. Más adelante, al terminar de estudiar comenzó a trabajar inmediatamente y estuvo unos 24 años haciéndolo en puestos relacionados con la administración en diferentes empresas. Evidentemente en estos años perdió todo contacto con el inglés y olvidó todo lo que había aprendido durante la enseñanza obligatoria. Su empresa cerró después de hacer reajustes y a continuación se encontró trabajando como teleoperadora para poder mantenerse, pero este no era un trabajo que a la entrevistada le convenciera.



El paro y la necesidad de trabajar fueron los motivantes para reincorporarse a los estudios. Lo hizo en Administración y Finanzas porque era lo más parecido a la experiencia que había tenido trabajando durante más de dos décadas. La entrevistada comenzó con nada de nivel en inglés ya que había perdido todo contacto y el único conocimiento que tenía en el idioma era a través de sus hijas, al igual que en los casos de Juan y Olga (casos 2 y 5).

Por esta razón, la entrevista 6 afirma que su mayor dificultad la constituyó el volverse a habituar al estudio de la L2 inglés, con la dificultad añadida de que las clases se imparten con un nivel mínimo intermedio, con lo que la mayoría del conocimiento léxico y gramatical básico se da por sentado. Sin embargo, ella es plenamente consciente de la importancia de las lenguas extranjeras a la hora de encontrar trabajo, ya que, según su experiencia propia, en cualquier oferta de trabajo de auxiliar administrativo actual uno de los contenidos fundamentales por los que más excluyen a los trabajadores es el conocimiento del inglés, del cual se requiere un mínimo de B1, siendo un certificado B2 lo deseable. El no poseer una certificación lingüística ni los conocimientos para conseguirla a corto-medio plazo imposibilitan la búsqueda de un puesto de trabajo digno en su campo.



En esta situación se encuentra todo el alumnado entrevistado para este estudio al completo: son educados en un sistema en el que no se otorga demasiada importancia al estudio de las lenguas y en el que la exposición real a las mismas es escasa o nula, comienzan a trabajar y a formarse internamente en un determinada empresa, y tras dos o tres décadas trabajando pierden su puesto de trabajo por motivo de la crisis económica. Al encontrarse fuera del mercado laboral y al intentar buscar otro trabajo, se encuentran con una nueva realidad en el que las prioridades han cambiado, entre ellas, la relevancia de las lenguas extranjeras. El desafío de aprenderlas constituye una de las limitaciones más importantes para ellos a la hora de reincorporarse al estudio de ciclos formativos, como se verá a continuación.

Por lo general, esta entrevistada ha experimentado episodios de frustración relacionados con la falta de hábito de estudio en la asignatura concreta de inglés y en las destrezas de producción y comprensión oral. En el resto de las asignaturas no ha experimentado problema alguno y ha conseguido superar el primer año con resultados muy positivos.

Es necesario destacar el lugar en el que reside el alumnado analizado en este estudio: la Costa del Sol. Este lugar se trata de una zona costera que alberga numerosos núcleos poblacionales en línea de playa destinados por completo al turismo nacional e internacional y al sector servicios. En cualquier época del año es posible encontrar visitantes extranjeros que utilizan el inglés como medio de comunicación, independientemente de su nacionalidad, lo que da lugar a diferentes variantes, acentos, pronunciaciones, etc. Por esta razón, el trabajador español que está trabajando en sector servicios debe ser capaz de interactuar fluidamente en una conversación, con el fin de realizar su trabajo correctamente. Este contexto podría ser aplicable a muchas otras zonas españolas, siendo España una nación eminentemente turística, y ello lleva a una exposición lingüística continua que ha sido multiplicada en las últimas décadas.

La importancia del inglés crece continuamente y, como no podría ser de otra manera, tiene su reflejo en el sistema educativo, donde se refuerzan los contenidos de lenguas extranjeras y se propone ampliar el horario dedicado a ellas. Si extrapolamos esta situación al panorama de ciclos formativos, y mucho más concretamente, a la situación de los casos que atañen a este estudio, identificamos cierta falta de adaptación a este auge del inglés por parte del sector de la población de más de 40-50 años que no ha recibido input alguno en las lenguas y que ahora las necesitan para encontrar un nuevo puesto de trabajo.

“También hay que pensar en el sitio en el que vivimos. Málaga es una ciudad eminentemente turística y en cualquier trabajo, sobre todo en restauración, es imprescindible saber idiomas. Quién no sepa idiomas, está perdido”.

En el terreno social y en el área afectiva de frustración por falta de integración en el grupo, se comprueba que la participante 6 no presenta problemas de ningún tipo salvo en contextos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, como veremos a continuación:

2. Heterogeneidad en el factor edad

Las situaciones en las que la entrevistada 6 se ha sentido más ajena al resto del grupo y ha encontrado las mayores limitaciones en cuanto a su proceso de enseñanza-aprendizaje fueron en las clases donde se practicaban destrezas orales de inglés. En estos contextos la entrevistada se encontraba completamente aislada del resto del grupo ya que el alumnado joven entendía y seguía el ritmo de la clase sin ningún tipo de problema. El profesorado, al ver que la mayoría de su alumnado seguía los contenidos sin demasiada dificultad, continuaba impartiendo la clase e incluso acelerando el ritmo, con lo que la situación se convertía en un círculo vicioso en el que la entrevistada perdía



todo control de su aprendizaje. Al impartirse en inglés en su totalidad y no realizarse aclaraciones al español, esta participante se perdía constantemente y terminaba frustrándose.

“Yo siempre me he sentido incluida en el grupo. Los únicos puntos más débiles en los que me he sentido un poco más aparte han sido en la asignatura de inglés, en especial con actividades destinadas al listening y la oralidad. En estos casos me sentía completamente ajena al resto del grupo”.

Lo que la entrevistada insinúa con el término “inclusión” en esta intervención es la adaptación a las metodologías de enseñanza y el aprendizaje exitoso de los contenidos en comparación al resto del alumnado joven. En este sentido, no tuvo ninguna limitación, salvo en las destrezas orales de las clases de inglés. Por otra parte, si nos referimos por “inclusión” a la adaptación o incorporación de la entrevistada en el resto del grupo, a nivel social y cultural, ella manifiesta no haber tenido tampoco problemas en este sentido, sintiéndose acogida en todo momento por el resto de los compañeros, al igual que lo observado en los casos 1, 3, 4 y 5.

La entrevistada no ahonda en las diferencias motivacionales o de objetivos entre el alumnado joven y el adulto, como ha hecho hasta este momento cada uno de los casos analizados. Ella se refiere a la dificultad que la diferenciación de niveles lingüísticos provocados por la edad tiene para el profesorado. Por tanto, la entrevistada empatiza con el profesorado antes que con el propio alumnado adulto que es el verdadero protagonista de esta situación. En este sentido, manifiesta que admira el trabajo que el profesorado está realizando para mantener al grupo unido y que todo el alumnado avance. En su opinión, tener a todo el alumnado de diferentes edades y niveles en un mismo grupo conlleva una situación muy complicada; y por otra parte, separarlos en grupos diferentes también lo considera inviable. Con lo cual, la entrevista valora la labor que el profesorado está realizando y enfatiza en el hecho de que si el alumnado más desventajado en inglés muestra empeño y se esfuerza, todo conocimiento es alcanzable aunque conlleve más tiempo y práctica.

“Yo empatico mucho con el profesorado que se encuentra con una clase de diferentes edades y diferentes niveles. No considero una tarea fácil equilibrar la clase para que la gente no se pierda, la verdad es que es una tarea muy difícil. Es que no se puede poner juntos a niveles diferentes separarlos también lo veo un problema, entonces realmente me parece un reto el hecho de que los profesores intenten llevar una clase de diferentes edades de diferentes niveles. Aun así, considero que poco a poco se va consiguiendo y que el esfuerzo algunas veces supera la falta de conocimientos y habilidades que una persona mayor tenga. Lo importante es proponérselo”.

3. Aspectos afectivos

Al igual que la entrevistada 5, en esta participante no se han observado casos extremos de frustración en el aula de inglés debido a la consciencia que la participante tiene de la obligatoriedad y necesidad de tales estudios para su futuro laboral. Sin embargo, ha habido ocasiones en las que la impartición total de los contenidos en la lengua inglesa sin traducciones aclaratorias al español la han hecho sentirse un tanto perdida. No obstante, la entrevistada *“Siempre ha prestado mucha atención y el carácter obligatorio de aprender idiomas le ha hecho que siempre tenga motivación en seguir aprendiendo”.*

Resulta interesante señalar que, al igual que otros entrevistados, esta participante no muestra una motivación personal concreta en aprender lenguas, sino que la naturaleza de tal motivación es instrumental, teniendo en cuenta su posible utilización futura. A la mayoría de los adultos entrevistados no les gusta aprender lenguas extranjeras ni sienten un deseo personal propio al hacerlo. Tampoco lo disfrutaban especialmente, de ahí que no dediquen su tiempo libre a la exposición



de input en inglés como sí hacen los estudiantes más jóvenes. En el caso de la entrevistada 6, el inglés es una obligación académica y profesional que le conviene llevar a cabo correctamente:

“Yo no puedo decir que el inglés de por sí me motive. La única razón por la que los estudios es porque es completamente necesario, es obligatorio. A mí no me apetece estudiar inglés, simplemente debo hacerlo por esa necesidad social impuesta”.

Con respecto a lo referente al miedo al ridículo al participar en clase de inglés, la entrevistada defiende que este aspecto depende de dos factores diferentes. Por un lado se encuentra la personalidad propia de cada persona, ya que un alumno/a más introvertida siempre tendrá una menor predisposición a hablar en público independientemente de la lengua utilizada. Por otro lado los conocimientos que se tengan en la lengua meta en cuestión tienen un peso relevante, ya que determinan la confianza en sí mismo que pueda tener el alumnado e inciden directamente en el nivel de frustración y miedo al ridículo que puedan tener al participar en público.

“Eso va con el carácter de cada uno y no necesariamente con el inglés. Por ejemplo, una exposición que tuve que hacer para una de las asignaturas de comunicación del ciclo me fue muy bien, saqué un 9.5. Sin embargo, cuando tuve que hacer esa misma presentación en la asignatura de inglés pues evidentemente las habilidades fallan y lo haces mucho peor. Más que todo por nerviosismo al saber que, por mucho que te lo prepares, no está en hacerlo mejor o peor, sino en el conocimiento que tú tengas”.

En definitiva, puede afirmarse que la entrevistada 6 no ha sufrido episodios de frustración o pérdida de interés agudos en parte gracias a la ayuda del profesorado y de su carácter más confiado y emprendedor. Sin embargo, se deben tener en cuenta diversos factores que pueden llegar al alumnado adulto a sentirse aislado en clase, como son la falta de aclaraciones al español en las explicaciones y la abundancia de exposiciones orales en inglés.

4. Aspectos cognitivos

La entrevistada 6 incide directamente en la menor capacidad neurológica del alumnado adulto a la hora de adquirir conocimientos lingüísticos nuevos en comparación con la adquisición de lenguas a edades tempranas. En este sentido, afirma que a partir de cierta edad se hace inevitablemente más difícil captar, comprender y retener conocimiento. En el caso particular de las segundas lenguas, lo que el alumnado joven puede asumir en poco tiempo debido a su mayor rapidez cognitiva y su previo conocimiento en la materia, al adulto puede costarle mucho más tiempo y esfuerzo.

“Yo creo que nuestro cerebro, nuestras neuronas no están capacitadas para asimilar contenidos con 40 años. Simplemente no es lo mismo que cuando se hace en la adolescencia. Es que los niños pequeños son como esponjas y hoy en día están mucho mejor preparados. Por ello yo pienso que con los niños a edades tempranas pues se tiene más facilidad. Lo que a una persona joven puede suponerle media hora de trabajo para un adulto conlleva mucho más sacrificio”.

Sin embargo, al igual que la entrevistada 1 o la 5, esta participante también afirma que el alumnado adulto puede llegar a escudarse con frecuencia en dicha inferioridad biológica y en el hecho de que “los adultos ya no son como esponjas”, siendo en realidad el miedo o temor al fracaso lo que en realidad los coarta. Con el fin de adquirir un aprendizaje de calidad, el alumnado adulto debe abrir sus filtros afectivos y recibir la enseñanza de la lengua inglesa con optimismo y sin miedo al ridículo, intentando en este caso actuar con el desenfado y la naturalidad con la que lo hacen los aprendices de edades tempranas. Esta actitud, combinada con un esfuerzo y estudio considerables



deberían ser suficientes para adquirir un aprendizaje de éxito y permitir al alumnado adulto llegar a obtener las competencias necesarias para comunicarse en un ambiente anglosajón en su campo de trabajo.

“Considero que el adulto se excusa un poco en el hecho de que por ser mayor tiene menos facilidades, y sinceramente, si se quiere, se puede. Lo único que hay que hacer es esforzarse un poco más y tener tesón”.

La interferencia de la L1 en el aprendizaje del inglés no es un hecho que preocupe a la entrevistada 6. En cierta medida opina que pensar y traducir en español para poder expresarse en la lengua meta es un hecho inherente al alumnado adulto y que difícilmente podría cambiarse. En este momento le preocupan otros temas como entender el significado de los textos orales y escritos que recibe.

“Yo ahora mismo estoy en proceso de leer un texto y saber lo que significa. La verdad es que no me preocupa mucho tener que recurrir al español porque es algo inherente al adulto. Yo creo que es necesario traducir al español que sería muy complicado cambiar esa concepción de la noche a la mañana”.

Sin embargo, también admite que no es una dependencia abusiva y que la interferencia del español no es algo constante, sino que también es capaz de producir estructuras que ya han sido sistematizadas e internalizadas en su léxico y gramática.

5. Metodologías de enseñanza

La participante describe las metodologías de enseñanza utilizadas en clase de inglés como dinámicas, realistas y aplicadas al ciclo formativo en cuestión que se está cursando. Todo el vocabulario impartido está relacionado con la administración y las finanzas y normalmente no se tocan temáticas coloquiales o informales. Este tipo de clase especializada la considera “mucho más motivante y útil para su futuro”.

Por otro lado, se trata de un inglés mucho más participativo y centrado en los componentes orales. Se trabaja siempre en grupo intentando que hable todo el mundo y que se utilice el inglés como única lengua medio. También se intenta hacer todas las tareas en equipo; antes eso no ocurría en el sistema educacional español ya que todas las actividades eran individuales al estar todas relacionadas con la escritura. La entrevistada opina que el hecho de que las metodologías hayan evolucionado desde una perspectiva simplista, individual y conceptual a otra de carácter más dinámico, cooperativo y práctico “lo hace todo más ameno y divertido y es mucho más fácil aprender”.

Sin embargo, a pesar de todas las ventajas y facilidades que este nuevo sistema pueda ofrecer, y del carácter práctico e inmediato del que puedan gozar los enfoques comunicativos y reales, resulta asombroso que la participante afirme que, aunque sea menos beneficioso, se sienta más cómoda con el sistema de enseñanza tradicional:

“Sinceramente yo me siento más cómoda con el sistema de antes porque es con el que me he educado, aunque sepa que sea menos beneficioso. Ya a mi edad la asimilación de contenidos es mucho más complicada y eso hace que en clases en las que tienes que estar constantemente trabajando con el inglés oral pues me hagas sentirme más torpe y me salgan las cosas peor”.

A través de esta intervención se manifiesta la preferencia del alumnado adulto por las metodologías tradicionales, no por falta de comprensión de la eficiencia y los beneficios de las



actuales, sino por la falta de hábito existente que provoca que el adulto se sienta más confiado en contextos de aprendizaje más teóricos, con el uso de gramática, memorización de vocabulario y lectura y traducciones de textos como máximos exponentes.

6. Destrezas

Por lo general, y de forma opuesta al resto del alumnado entrevistado, la participante 6 no ha tenido problemas por la base gramatical. En este caso, si ella veía que iba un poco por detrás del resto del grupo, simplemente estudiaba en casa contenidos adicionales que reforzaran su nivel. De hecho, ella disfrutaba estudiando gramática ya que era donde en realidad se sentía cómoda.

“Yo me siento mucho más cómoda con contenidos gramaticales y de léxico, contenidos que puedo repasar y estudiar en casa sin necesidad de tener talento innato para ello o juventud y frescura para captarlo todo al vuelo”.

El estudio de la gramática requiere un comportamiento más pasivo y cualquiera tipo de alumnado, independientemente de la base inicial que tenga o la edad, puede llegar a dominar las bases gramaticales que rigen un idioma. No obstante, al hablar de las destrezas orales sí que se requiere una mínima experiencia de práctica y una motivación personal hacia el estudio de la lengua, algo que los estudiantes jóvenes por lo general muestran. Para esta participante, las destrezas orales constituyeron su mayor dificultad, ya que consideraba que, aparte de no gozar de un talento innato para ello, había sufrido una discontinuidad académica de 24 años que había lastrado sus habilidades cognitivas.

“En cuanto a nivel gramatical y de vocabulario no me ha supuesto mucho trabajo ni dificultad porque estudiando y repasando todo el mundo puede tener más o menos el mismo nivel independientemente de la edad. Sin embargo en las partes orales sí que me veía mucho más verde y mis compañeros tenían más tablas debido a su edad y su mayor contacto con el idioma en su etapa educativa. Además ellos no habían tenido un parón de 24 años como yo”.

La participante culpa esencialmente al sistema educativo tradicional del hecho de que el alumnado adulto no consiga seguir el ritmo de las clases de inglés actuales en materia de destrezas orales de comprensión y producción, ya que desde niños no han recibido ninguna exposición real a la lengua, en concreto en Listening y Speaking y a una edad adulta es muy complicado iniciarse en el estudio de una lengua. Tradicionalmente no existía la costumbre de utilizar grabaciones orales o de hablar inglés en clase, e incluso en numerosas ocasiones el profesor de inglés no era un experto en la materia, sino un profesor al que se le atribuía la tarea de impartir clases de inglés, con la consecuente disminución de la calidad educativa que conlleva no tener a un profesional experto en la materia que imparte.

La participante aporta una sugerencia muy práctica y útil en numerosas ocasiones que puede ayudar a aquel alumnado que se encuentre en desventaja. La estrategia consiste en aportar las transcripciones de los textos orales con los que se trabaja en clase para evitar que el alumno/a se pierda.

“Sinceramente creo que los problemas que tengo con el Listening y el Speaking se deben fundamentalmente al hecho de que nuestro sistema educativo no ha prestado nunca atención a estas destrezas tradicionalmente. Creo que también es necesario aportar las transcripciones de las audiciones con el fin de que el alumnado no se pierda”.

7. Propuestas y opiniones



Además de la sugerencia expuesta arriba sobre la necesidad de proveer al estudiante de transcripciones que le ayuden a seguir las clases orientadas a las destrezas de comprensión oral, la entrevistada alude al aspecto dinámico y colaborativo de las actividades ejecutadas en clase como un factor primordial a tener en cuenta para aumentar la motivación del alumnado de forma homogénea.

“El hecho de que no sea todo tan teórico es la mejor estrategia que ya se está realizando en los ciclos de hoy en día. Que sea todo más ameno, más participativo, que incluya dinámicas de clase, etcétera”.

La utilización de actividades de proyección práctica parece ser uno de los mejores cambios metodológicos que se están realizando en clases de idiomas de ciclos formativos, aunque este hecho contraste con la preferencia de esta participante por la comodidad que aportaban los hábitos de estudio en los que fue educada. Podría decirse que en teoría resulta más conveniente, pero en la práctica dichas metodologías incomodan al alumnado adulto y le hacen estar a cada momento en estado “de alarma”.

8. Conclusiones

Contexto:

- La discontinuidad en los estudios de la participante 6 es un hándicap importante a considerar cuando se analiza su rendimiento académico.
- La falta de hábito en la rutina del estudio es uno de los componentes afectivos más importantes y determinan el nivel de frustración en este alumno.
- El motivo principal de reincorporación a los estudios es ampliar currículum y conseguir una acreditación superior que la capacite para acceder a puestos de trabajo de su campo.
- La zona geográfica en la que se encuentra prioriza la necesidad de adquirir nuevos conocimientos como el inglés.

Heterogeneidad de edad:

- La solidaridad entre el alumnado joven y adulto ha determinado positivamente la continuidad de esta alumna en el ciclo formativo.
- La entrevistada enfatiza con el profesorado que lidia con la dificultad que la diferenciación de niveles lingüísticos provocados por la edad provoca en clase de inglés.
- La heterogeneidad en el factor edad tiene su máxima influencia negativa en clases de inglés centradas en destrezas orales, debido a la diversidad de niveles existentes.

Aspectos afectivos:

- La participante posee en general una actitud positiva frente al aprendizaje, lo cual propicia la adquisición de conocimientos (Krashen).
- Esta participante no muestra una motivación personal concreta en aprender lenguas, sino que la naturaleza de tal motivación es instrumental y derivada de la obligatoriedad y utilidad de las mismas.



- La participante destaca la existencia de barreras biológicas como un excusa perfecta tras la cual el alumnado adulto se excusa para no aprender lenguas extranjeras.

Aspectos cognitivos:

- La escasa exposición temprana a la lengua extranjera influyó negativamente el rendimiento del participante 2 en el aprendizaje de la L2 inglés.

- La falta de base gramatical y emprender el estudio de una segunda lengua a una edad avanzada supone un trabajo adicional que presenta numerosas limitaciones.

- La interferencia de la L1 no supone ningún problema y la participante lo considera un hecho inherente al alumnado adulto.

- Las dificultades en la adquisición de segundas lenguas a una edad tardía contrasta con la relativa facilidad y naturalidad con la que el alumnado joven se desenvuelve en los idiomas.

Metodologías:

- La entrevistada aboga por la ejecución de actividades dinámicas y orales en clase, además de la resolución de dudas, aislando los contenidos gramaticales para su estudio independiente.

- La entrevistada admite sentirse más cómoda con las metodologías tradicionales aunque éstas resulten ser menos beneficiosas para su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Destrezas:

- Las destrezas que causan más dificultades son las orales: producción y comprensión oral.

Opiniones:

- La participante aboga por utilizar transcripciones escritas para los textos orales utilizados en clase.

- La participante defiende la utilización de aclaraciones en español puntualmente en clase de inglés.



➤ **Caso VII: PILAR**

CASO VII: PILAR

EX ALUMNA DEL C.E.S. SANTA MARÍA DE LOS ÁNGELES (MÁLAGA)

Ciclo formativo: *Ciclo Formativo Superior de Administración y Finanzas*

Edad: *49 años*

Género: *Mujer*

Situación laboral: *Empleada*

Años de experiencia laboral: *17*

Fecha de nacimiento: *9/10/1966*

Lugar de nacimiento: *Málaga*

Años de experiencia con la lengua extranjera L2 (Inglés): *BUP y COU*

Experiencia en otras lenguas extranjeras: *0*

ENTREVISTAD O/A	ETAPA	CICLO FORMATIVO	EXPERIENCIA EN L2 (INGLÉS)	EDAD	SITUACIÓN LABORAL	EXPERIENCIA LABORAL
ALUMNADO ADULTO						
ENT 7	EX ALUMNA	<i>Ciclo Formativo Superior de Administración y Finanzas</i>	<i>Secundaria obligatoria</i>	49	E	17



1. Contexto de caso

El presente historia es de gran interés desde el punto de vista de la reinserción laboral. La participante 7, de 49 años, estuvo interrumpidamente trabajando durante 17 años, compaginándolo con el cuidado de su familia. Una vez que la crisis económica se agudizó decidió comenzar a estudiar inglés con el fin de mejorar sus perspectivas laborales. Sin embargo, los resultados no fueron los esperados, ya que se frustró y abandonó los estudios al año de comenzarlos. Fue al matricularse al ciclo formativo de Administración y Finanzas donde realmente se vio realizada, y tal fue el esfuerzo y los resultados positivos que obtuvo que recientemente ha sido contratada por el mismo centro escolar para cubrir un puesto de auxiliar administrativo. Este es un claro ejemplo de los beneficios que puede tener decidir reincorporarse a los estudios y formarse de nuevo.

La entrevistada cursó sus estudios de BUP y COU y al terminar se matriculó de Empresariales en la Universidad. Pero al tercer año de estudios falleció su padre y tuvo que comenzar a trabajar en la empresa de su tío, con lo cual, al no poder alternar la universidad con el trabajo dejó los estudios y empezó a trabajar. La empresa se dedicaba a la informática y a la captación de datos y durante 6 años desempeñó un puesto de auxiliar administrativo en la Secretaría de dicha empresa. Su empresa era internacional y era una de las que más gestionaba en el sector, sin embargo, a finales de los noventa hubo una pequeña crisis en el sector y afectó muchísimo a la empresa. A pesar de ser valorada dentro de la empresa, finalmente tuvieron que prescindir de ella. A partir de este momento estuvo interrumpidamente trabajando en varias empresas, trabajando dos años y quedándose en paro otros dos.



Al cabo del tiempo, los dueños de la misma empresa que tuvo que prescindir de ella la volvieron a llamar ya que habían abierto recientemente otra empresa en Málaga. Fue en este lugar donde estuvo trabajando ocho años más. Sin embargo, en este momento comenzó la crisis económica y terminó perdiendo el trabajo de nuevo. Durante el año 2012 necesitó un tiempo para reorganizar su vida y plantearse lo que quería hacer a partir de ese momento, y decidió probar suerte con los idiomas, matriculándose en el nivel B1 de inglés por Cambridge.

Es necesario destacar que, a diferencia del resto de alumnos entrevistados, la participante 7 sí tenía cierta base de inglés, ya que siempre le ha interesado los idiomas. No obstante, se vio forzada a abandonar el curso ya que se encontraba completamente perdida y no captaba nada en clase, ya que el ritmo iba muy rápido en consonancia con el resto de alumnado adolescente entre el que se encontraba.

En este momento se decidió a comenzar a estudiar el ciclo superior de Administración y Finanzas “un poco a la desesperada porque yo ya no podía estar parada en mi casa sin hacer nada”. La entrevistada necesitaba “aprender, formarse, hacer algo”. Por otra parte, toda la experiencia que ella poseía venía dada por los años trabajados en varias empresas como auxiliar administrativo, sin embargo no tenía ningún certificado o título que acreditara oficialmente tal experiencia.



En este caso nos encontramos a una adulta desempleada que, como otros numerosos casos, cuenta con una larga experiencia pero ningún título acreditativo. Es por esta razón por la que el adulto recientemente desempleado en tiempos de crisis económica se encuentra en una situación tan crítica, ya que el escaso empleo que existe lo consiguen jóvenes candidatos que normalmente cuentan con formación universitaria (graduados y postgraduados), acreditaciones de lenguas extranjeras y que están dispuestos a trabajar con sueldos inferiores a su formación con el fin de adquirir experiencia. En esta situación, el adulto está fuera de todo juego, con lo que la única solución es renovarse, formarse, cambiar de estilo de vida.

Por otra parte, es curioso observar como una alumna adulta con un gran nivel sociocultural que ha tenido una base de lengua inglesa aceptable durante la enseñanza secundaria y tres años de carrera intenta ir a clases de inglés durante un año y termina desmotivándose de tal forma que debe abandonar. Este hecho demuestra que no solo el alumnado adulto de bajo nivel sociocultural, o aquel que no ha obtenido ningún tipo de exposición previa a la lengua tiene el riesgo de fracasar en su aprendizaje. De hecho, existen también casos en los que a personas como la candidata 7 le afecta dicha heterogeneidad de edad en clase de idiomas y el ritmo prácticamente imposible de seguir debido a las limitaciones en las destrezas de comprensión y expresión oral.

Contrasta de igual forma el inglés impartido en clases destinadas a certificaciones de idiomas y las clases de inglés impartidas en ciclos formativos. Al centrarse más en la práctica real y en la especificidad de la lengua en estos últimos, la entrevistada tuvo una experiencia más positiva y consiguió seguir el ritmo de la clase sin problemas, llegando a destacar incluso en aquellas destrezas en las que fallaba anteriormente.

La participante 7 es plenamente consciente del carácter imprescindible del conocimiento y la acreditación del inglés en el mercado laboral actual. Destaca el hecho de que su primera intención al quedarse desempleada fuera inscribirse a un curso intermedio de inglés en lugar de formarse primeramente en su especialización para conseguir un certificado que le permitiera encontrar trabajo. Este hecho demuestra que la participante 7 considera el aprendizaje del inglés mucho más importante que cualquier otro complemento de formación a la hora de reinsertarse en el mundo laboral.

“Al cabo de los años, me di cuenta que este idioma se hace cada vez más importante y fue entonces cuando decidí matricularme en un curso de inglés para sacarme el certificado B1. Me costó muchísimo trabajo, primero para coger el ritmo de estudio, ya que era lo primero que hacía desde hacía dos décadas en cuestión de estudios y además de la manera de impartirlo”.

Sin embargo, al abandonar este curso por motivos de frustración con respecto a la heterogeneidad de edad y las nuevas metodologías lingüísticas actuales, la participante 7 se decidió a matricularse en un ciclo formativo superior. Resulta curioso, incluso metafórico el hecho de que la reincorporación a estos estudios le haya planteado grandes oportunidades a esta entrevistada. De hecho, y nunca mejor dicho, fue a través de esta educación por la que consiguió acceder a un puesto de trabajo como secretaria en el mismo centro de estudios, lugar desde el cual nos atendió en esta entrevista.

“He aprendido muchísimo, me he formado. Y lo mejor de todo, es que después de 3 años en paro, al terminar mis estudios de ciclo formativo de Administración y Finanzas, recibí una llamada del mismo colegio para trabajar como secretaria del centro así que fíjate, ha sido el mismo estudio y la reincorporación a la vida académica la que me ha dado directamente el trabajo que tanto ansiaba. Qué paradójico todo”.

2. Heterogeneidad en el factor edad



La entrevistada objeto de este caso atravesó numerosas dificultades de origen afectivo cuando decidió volver a estudiar después de veinte años de discontinuidad académica. Al matricularse en un nivel intermedio de inglés con alumnado que mayoritariamente estudiaba bachillerato o algún estudio universitario, la participante se sintió aislada del grupo desde el primer momento, tanto social como académicamente. El resto del alumnado presentaba una mejor base oral y se desenvolvían sin aparentes dificultades en este tipo de actividades en clase. Al ser la totalidad del curso impartido en la lengua meta y al focalizarse en tareas y actividades dinámicas y colaborativas que potencian la interacción oral en todo momento, la alumna comenzó a frustrarse al comprobar que sus habilidades orales no eran suficientes para seguir el ritmo del resto del grupo. Por esta razón decidió abandonar dichos estudios y comenzó a plantearse incorporarse a estudios de ciclo formativo.

“Yo al principio venía con mucho miedo y reticencia porque no sabía lo que me iba a encontrar y si va a poder formar parte del grupo, si iba a poder sentirme integrada. La verdad es que me preocupaba este tema. Sin embargo, conforme el tiempo pasó empecé a encontrarme mucho mejor en el grupo y a adaptarme con el resto de los compañeros. Evidentemente era consciente de que no iba a poder tener la confianza y la comodidad que ellos tenían entre ellos pero problemas sociales no he tenido ninguno”.

Como resulta evidente, la entrevistada se planteó serias dudas sobre si matricularse o no, ya que no deseaba que su situación de frustración con la anterior experiencia académica se repitiera. Los inicios fueron duros, pero al igual que la mayoría de entrevistados analizados, consiguió sentirse incluida en el grupo y adaptarse a las rutinas del ciclo formativo. Por otra parte, matiza que como alumnado adulta no es posible sentir el nivel de comodidad e inclusión que siente el alumnado joven, pero es suficiente para continuar adelante y no perder la motivación.

La entrevistada destaca varios factores derivados por la diferencia de edad que lastran el ritmo de aprendizaje de ambos tipos de alumnado y además pueden llevar a conflictos dentro del grupo. Por un lado, argumenta que el alumnado adulto posee un tipo de motivación completamente diferente a la de los jóvenes, como ya argumentaban los anteriores participantes, con diferentes objetivos e intereses en clase. Al igual que el caso 2 de Juan, con el que compartía clase, Pilar afirma que el alumnado adulto presenta más madurez y responsabilidad en cuanto a sus obligaciones, sabe lo que quiere y no va a clase a perder el tiempo, sino a aprovecharlo, ya que lo ve como una necesidad prioritaria en su vida. Similarmente a lo que defendían los participantes 1 y 3, la entrevistada argumenta que el adulto debe emplear mucho más esfuerzo y tiempo en sus estudios; sin embargo, tiempo es precisamente de lo que carece, ya que compaginar varias facetas en la vida conlleva una gran limitación horaria y ello frustra al adulto. Por último, al igual que en el caso 2 de Juan, argumenta que el alumnado joven aún no es consciente de la importancia de adquirir una formación adecuada para mejorar las perspectivas laborales futuras.

“Yo creo que la diferencia fundamental radica en la motivación que tiene uno y otro. Los adultos ya tenemos una cierta madurez y lo que tenemos que hacer, nos lo proponemos y lo sacamos. Y eso es porque realmente tenemos la necesidad de hacerlo. Además, no tenemos suficientemente tiempo para hacerlo, con lo cual tienes que esforzarte mucho más y empeñarse al máximo. Los niños están un poco más dispersos, la mayoría lo hacen porque les obligan los padres. Todavía no ven la necesidad de que eso es enriquecedor para uno”.

Estas diferencias fundamentales derivadas de la edad plantean diversos problemas afectivos y académicos a la hora de impartir los contenidos de la asignatura, como ya argumentaba Juan. En el caso particular del inglés, estas diferencias acrecientan las limitaciones a las que se debe enfrentar el adulto. Por lo general, el alumnado joven contempla la asignatura de inglés como un pasatiempo, una



material llevadera y fácil cuyos contenidos han repetidos en numerosas ocasiones en previas etapas educativas donde pueden adquirir una actitud un tanto más relajada y distendida. Dicha comodidad en clase, y dicha percepción de entretenimiento con la materia de inglés contrastan con un adulto realmente agobiado que lucha por seguir el ritmo y comprender el idioma, el cual percibe más como una obligación y un deber para ampliar su experiencia. La motivación es, por tanto, completamente diferente en relación a la heterogeneidad de edad.

Por último, en cuanto al emprendimiento en el aprendizaje del inglés, el adulto no se siente inclinado a practicar la lengua fuera del horario de clase, ya sea por restricciones temporales o preferencias personales. Por el contrario, el alumnado joven está expuesto a un input constante en la lengua meta, lo cual le facilita la superación de los contenidos en el aula de inglés.

“Los niños hoy en día están muy preparados porque se empapan constantemente de canciones, videojuegos, series y películas en inglés y lo entienden todo mucho mejor al estar tan acostumbrados diariamente. Eso nosotros los adultos no lo hacemos nunca”.

3. Aspectos afectivos

La participante 7 ha atravesado dos etapas afectivas diferentes en cuanto al aprendizaje de la lengua inglesa. La primera coincide con el periodo en el que se inscribió a un curso de inglés de nivel B1 con el que procuraba asentar una buena base y conseguir una acreditación. Como ya ha sido explicado anteriormente, el nivel de frustración fue tal que se vio obligada a abandonar dichos estudios. La participante habla de un bloqueo afectivo continuo que le impedía adquirir conocimientos en clase de idiomas. Se sentía cohibida por el mayor manejo de los estudiantes más jóvenes y esto no hacía sino aumentar su ansiedad y su nivel de auto exigencia.

“Sinceramente las dejé por la mera frustración que tenía al no avanzar ni aprender absolutamente nada, con los estudiantes jóvenes siempre captándolo todo al vuelo y yo detrás, atrasada todo el tiempo. El inglés es algo a lo que hay que dedicar mucho tiempo. Entonces, al ver que yo no seguía el ritmo y que la gente joven estaba mucho más adelantada que yo preferí dejarlo antes de que me entrara más presión o incluso un cuadro de ansiedad. Me bloquee completamente”.

Sin embargo, al comenzar los estudios de ciclos formativo a la entrevistada 7 le fue considerablemente mejor. Al ser una rutina más continuada, de seis horas diarias durante ciclos días a la semana, y al adquirir confianza y costumbre en los compañeros, profesorado, instalaciones, etc, el estado de presión de esta alumna fue disminuyendo y por ello permitiendo la paulatina adquisición de conocimientos. Una vez la alumna consiguió desbloquear el filtro afectivo que le impedía abrirse al conocimiento, fue capaz de adaptarse al resto del grupo, a las metodologías de enseñanza y a los diversos contenidos lingüísticos, destacando incluso en algunas de las destrezas.

“Yo creo que todo está en la mente, que todo se debe al bloqueo que tú mismo te pones a la barrera de la vergüenza y el ridículo. Y eso no lo sienten los jóvenes de hoy en día, entonces yo me planteo que será porque ellos han sido educados de forma diferente”.

Paralelamente a esta línea de pensamiento, la entrevistada también alude al miedo al ridículo al intervenir en inglés como un factor estrechamente relacionado a la mayor edad del alumnado. Razona que su generación, al haber sido educada en metodologías lingüísticas más tradicionales y al no tener profesionales especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras, encuentra una gran barrera afectiva al utilizar el inglés de forma oral, ya que temer que su –supuestamente- peor pronunciación pueda ser objeto de burla o crítica entre el resto de sus compañeros más jóvenes. Este sentimiento de “amor propio” tan común entre todos los entrevistados marca una clara tendencia que



debe ser contemplada de forma individualizada por el profesorado de idiomas. Este último debe aclarar que cometer errores y aceptar correcciones es parte fundamental del aprendizaje de las lenguas extranjeras, y que no se puede pretender empezar aprendiendo con un nivel experto de pronunciación o base gramatical. El tiempo y la práctica es esencial y el error debe contemplarse como un beneficio, no como un objeto de frustración o vergüenza.

“Pues yo creo que mi generación, al no haber estudiado contenidos orales y al no haber sido preparados correctamente en el idioma cuando estudiamos en el pasado, ahora tenemos un miedo al ridículo tremendo a utilizar el idioma. El hecho de expresarte en inglés es un problema, porque crees que los demás jóvenes se van a reír de ti. Entonces tú mismo te cohíbes”.

Por último, la entrevistada afirma que a pesar de las dificultades que conlleva el aprendizaje de lenguas a su edad, ella insiste en continuar aprendiendo con el fin de acreditarse y mejorar sus posibilidades profesionales. Acepta que a su edad se enfrenta a limitaciones como pérdida de memoria o ansiedad, pero se encuentra dispuesta a afrontar el reto y a conseguir ser una usuaria competente de la lengua meta. Puede parecer demasiado dura consigo misma al referirse a su “torpeza”, sin embargo su empeño en el inglés parece ser una cuestión también influenciada por la intención de demostrarse a sí misma que puede aprender como el resto del alumnado.

“Yo tengo una motivación muy clara. Lo tengo muy claro. Quiero seguir aprendiendo inglés. Es simplemente demasiado imprescindible como para dejarlo de lado y yo voy a sacar tiempo como sea para dedicarme a ello, a pesar de la edad con la falta de memoria, la torpeza y la ansiedad”.

4. Aspectos cognitivos

Al igual que los entrevistados 1, 4, 5 y 6, esta participante sostiene que la capacidad de memorizar se va perdiendo paulatinamente con la edad, hasta el punto que actualmente le cuesta mucho más trabajo en términos de esfuerzo y horas de dedicación a los contenidos que hace unos años podía asimilar fácilmente en menos tiempo. En el caso particular del aprendizaje del inglés, este hecho incide directamente en la capacidad de adquirir nuevo léxico y expresiones, ya que el alumnado adulto necesita mucho más tiempo para afianzar conocimientos y utilizarlos propiamente.

“A mí me cuesta mucho más retener ahora mismo todo lo que estoy aprendiendo. A ver, retenerlo, lo retienes. Sin embargo, tienes que emplear el doble o el triple de tiempo que empleabas cuando eras más joven”.

Por otra parte, la entrevistada también incide en la necesidad de traducir absolutamente todo el input en inglés que recibe, con lo que la interferencia de la L1 es un factor relevante en esta situación. Este es un proceso arduo, ya que se necesita realizar una doble tarea: en primer lugar decodificar la información recibida mediante la traducción al español para su comprensión; en segundo lugar, al utilizar el español para el output, el mismo proceso debe realizarse pero a la inversa: traducir la información al inglés teniendo en cuenta posibles fallos gramaticales o sintácticos. Este proceso lleva tiempo e imposibilita mantener un discurso fluido, siendo la interacción oral la destreza más afectada por la interferencia de la L1. Entre las consecuencias derivadas de este proceso destacan: dudas continuas, interrupciones, uso intercalado de la L1, autocorrección excesiva, poca atención a la pronunciación y la entonación, pérdida de inmediatez, etc.

“Yo siempre tengo que traducir en la cabeza todo lo que me están diciendo. Luego tengo que traducir lo que quiero decir al inglés y después decirlo en alto con cuidado para no cometer fallos



de gramática. Por lo tanto, es un proceso muy lento y si estoy en una conversación pues me siento muy torpe y empiezo a ponerme nerviosa, con lo cual, ya no avanzo. Yo no puedo pensar en inglés”.

5. Metodologías de enseñanza

La entrevistada adopta una postura bastante crítica al referirse a la educación recibida en su anterior etapa académica. Califica la enseñanza tradicional del inglés como “vergonzosa”, con contenidos poco reales y prácticos y con una exposición nula con respecto a las destrezas orales. Critica además la capacitación del profesorado que impartía dichas clases y argumenta que la transición entre las anteriores metodologías y las existentes actualmente ha sido muy positiva. Es cierto que en el sistema educacional español tradicional, el profesorado solía cubrir un amplio espectro de materias que impartía según la necesidad, con lo que no era extraño encontrar a un profesor de lengua castellana o historia impartiendo también la asignatura de inglés. El hecho de suplir a un profesional de la enseñanza de inglés con personal de otras materias resta calidad al proceso de enseñanza-aprendizaje y el alumnado no recibe input de calidad ni exposición real a la lengua. Este hecho contrasta con la preparación actual que el alumnado español está recibiendo, no solamente en centros con departamentos dedicados únicamente al inglés y docentes preparados, si no con programas bilingües que posibilitan la impartición de otras clases en inglés.

“Remontándonos a mi etapa académica anterior, el inglés que me dieron en la educación secundaria era una vergüenza, porque no había profesionales adecuados para impartir esta asignatura. Eran profesores de otras materias que se habían preparado un poco con el libro un rato antes de la clase y lo soltaban todo. No tenían una pronunciación correcta y toda la clase giraba en torno a estudiar, teoría pura, gramática y a estudiar. Además era una gramática muy básica y muy mal dada”.

Por otra parte, la entrevistada valora que el inglés actual que se imparte en los ciclos formativos se haga de una forma práctica y real, con actividades que representen situaciones reales que se dan en la vida laboral.

“También valoro el hecho de que se me enseñe lo que me voy a encontrar en el trabajo, es decir, que se imparta el inglés destinado a la rama profesional en la que estás estudiando”.

6. Destrezas

El nivel mínimo de inglés exigido en los ciclos formativos vuelve a ser un tema controvertido en este caso ya que la entrevistada comenta que el nivel de las actividades relacionadas con las destrezas orales realizadas en clase tienen un nivel demasiado alto para seguir el ritmo, teniendo en cuenta además que cuentan con lenguaje especializado y estructuras gramaticales elevadas. Admite que bastantes alumnos/as se pierden en clase y que se debería bajar el nivel de aquellas actividades relacionadas con destrezas que no han sido correctamente trabajadas en el sistema educativo tradicional y que como consecuencia han dejado al alumnado poco o nada preparado, como en el caso de la entrevistada 7.

“El tema en los ciclos formativos es que el nivel inicial es un B1, con lo que es muy difícil entender las audiciones. Si se bajara un poco el nivel de los listening habría más posibilidades de que se siguiera el ritmo y no se perdiera tanta gente. Yo pienso que el Reading y el Writing se me dan mucho mejor que el Speaking y el Listening. Dicen que cuando eres más joven eres más esponja y captas mejor este tipo de cosas. Pero yo, al no haber tenido esta doctrina de enseñanza y esa atención a las partes orales el idioma, pues por eso hoy en día se me da tan mal”.



Por último, y siguiendo la dinámica del resto de entrevistados, las destrezas orales de comprensión y producción siguen siendo las que más dificultades causan y donde el alumnado adulto, en particular la entrevistada 7, encuentran más limitaciones de aprendizaje.

7. Propuestas y opiniones

La formación obtenida por esta entrevistada es esencialmente positiva. Afirma haber adquirido nuevos conocimientos y preparación práctica para desempeñar su labor con más calidad al terminar los estudios. Sin embargo, recomienda al profesorado de inglés seguir renovando sus dinámicas y metodologías de enseñanza, las cuales están en buena dirección, pero siempre pueden mejorarse ciertos factores. Por ejemplo, dejar atrás la tradicional dependencia de los contenidos gramaticales y de la presencia del examen como uno valor evaluador para centrarse en formas de aprender más prácticas y relevantes para la vida laboral diaria, que los formen como profesionales de su rama específica.

“A mí con dinámicas me gustaría, con juegos...No estar sentado con el libro delante simplemente estudiando. Que sí, evidentemente es importante también, pero no lo debe ser todo. Pero la mayoría del tiempo con actividades amena, dinámicas... La participación en grupo es muy importante también”.

En definitiva, la experiencia de reincorporación a los estudios ha sido ciertamente motivante para la entrevistada, la cual es la única perteneciente a los casos de este estudio que se encuentra trabajando actualmente en un puesto de su propia rama, reinsertándose en el mundo laboral paradójicamente en el mismo centro donde dos años antes decidió reinsertarse en el mundo académico.

8. Conclusiones

Contexto:

- La discontinuidad en los estudios de la participante 7 es un hándicap importante a considerar cuando se analiza su rendimiento académico.
- La falta de hábito en la rutina del estudio es uno de los componentes afectivos más importantes y determinan el nivel de frustración en este alumno.
- La entrevistada decidió reincorporarse a los estudios probando con el inglés como primera opción, en lugar del ciclo formativo.
- La participante decide emprender estudios de ciclo con el objetivo de conseguir una certificación que secunde su experiencia laboral.
- La participante se encuentra empleada en el mismo centro donde decidió reincorporarse a los estudios de ciclo formativo.

Heterogeneidad de edad:

- La heterogeneidad de edad en el aula de inglés supone una desventaja para el ritmo de aprendizaje del alumnado adulto.
- La heterogeneidad en el factor edad tiene su máxima influencia negativa en clases de inglés centradas en destrezas orales, debido a la diversidad de niveles existentes.



- Las diferencias motivacionales y la perspectiva y actitud frente a la asignatura de inglés por parte de alumnado adulto y joven constituyen una barrera de aprendizaje.

Aspectos afectivos:

- El abandono de la primera etapa académica de la entrevistada viene determinado por motivos de frustración derivados de la heterogeneidad de edad en el aula de inglés.

- La participante destacan la existencia de barreras biológicas como una excusa perfecta tras la cual el alumnado adulto se excusa para no aprender lenguas extranjeras.

- La participante declara sufrir miedo al ridículo al participar en clase de inglés, motivado por la deficiente educación recibida en el sistema educativo tradicional.

- El nivel de motivación de la participante en continuar aprendiendo la lengua meta es alto, ayudado por un gran esfuerzo y dedicación.

- La participante no se expone por su cuenta a input en inglés por falta de tiempo, costumbre e interés.

Aspectos cognitivos:

- La escasa exposición temprana a la lengua extranjera influyó negativamente el rendimiento de la participante 7 en el aprendizaje de la L2 inglés.

- La falta de base gramatical y emprender el estudio de una segunda lengua a una edad avanzada supone un trabajo adicional que presenta numerosas limitaciones, especialmente en las destrezas orales.

- Existe una clara dependencia de la traducción a la L2 con el fin de comunicarse en L2.

- Las dificultades en la adquisición de segundas lenguas a una edad tardía contrasta con la relativa facilidad y naturalidad con la que el alumnado joven se desenvuelve en los idiomas.

Metodologías:

- La entrevistada aboga por la ejecución de actividades dinámicas y orales en clase, además de la resolución de dudas, sin incidir tanto en los contenidos gramaticales.

- La entrevistada siente indignación por la educación en idiomas recibida por el sistema educativo tradicional y valora las nuevas metodologías de enseñanza de la L2.

Destrezas:

- Las destrezas que causan más dificultades son las orales: producción y comprensión oral.

- El nivel mínimo recomendado en inglés para acceder al estudio de ciclos formativos es demasiado alto para comprender actividades basadas en textos orales.

Opiniones:

- La participante defiende la utilización de actividades que se centren en la práctica real y en la formación de alumnado en contextos laborales.



➤ **Caso VIII: CARMEN**

CASO VIII: CARMEN

ALUMNA DEL C.E.S. SANTA MARÍA DE LOS ÁNGELES (MÁLAGA)

Ciclo formativo: *Ciclo Formativo Medio de Farmacia y Parafarmacia*

Edad: *46 años*

Género: *Mujer*

Situación laboral: *Desempleada*

Años de experiencia laboral: *22*

Fecha de nacimiento: *3/9/1969*

Lugar de nacimiento: *Málaga*

Años de experiencia con la lengua extranjera L2 (Inglés): *0*

Experiencia en otras lenguas extranjeras: *0*

ENTREVISTAD O/A	ETAPA	CICLO FORMATIVO	EXPERIENCIA EN L2 (INGLÉS)	EDAD	SITUACIÓN LABORAL	EXPERIENCIA LABORAL
ALUMNADO ADULTO						
ENT 8	<i>ALUMNA DE 2º CURSO</i>	<i>Ciclo Formativo Medio de Farmacia y Parafarmacia</i>	<i>0</i>	<i>46</i>	<i>D</i>	<i>22</i>



1. Contexto de caso

El caso de Carmen es el de una profesional de la delineación desempleada desde hace cuatro años, afectada directamente por la crisis inmobiliaria del país que finalmente derivó en la coyuntura económica. El caso de esta entrevistada es especialmente crítico ya que ella tuvo que cambiar completamente de campo de especialización. Al no poder encontrar ningún puesto de trabajo de su especialidad –la más afectada por la crisis económica– decidió dar un giro completo a su carrera y comenzar con el estudio de ciclos formativos de la rama biosanitaria, habiendo completado en primer lugar el ciclo medio de Auxiliar de Enfermería y cursando actualmente el ciclo medio de Farmacia y Parafarmacia.

La entrevistada comenzó sus estudios de EGB como cualquier otro estudiante. Según afirma, el profesorado no estaba tan especializado como actualmente, con lo que la entrevistada no recibió una base gramatical de inglés adecuada. Por otra parte, según ella argumenta, las destrezas orales eran completamente inexistentes. Al terminar la educación obligatoria, la participante decidió cursar un ciclo de formación profesional de delineación. En tal ciclo también se impartía la asignatura de inglés, pero según comenta la entrevistada “el hándicap era realmente que no te enseñaban inglés real y de calidad, ya que el mismo profesor de lengua era por ejemplo el quedaba inglés y no estaba realmente cualificado para ello”.

Inmediatamente después de concluir la Formación Profesional, la entrevistada comenzó a trabajar en el sector de delineación con un arquitecto, con el que estuvo 22 años trabajando y con el que adquirió toda su experiencia profesional. El problema, argumenta, es que durante todo este tiempo perdió todo el contacto con la lengua meta, ya que su trabajo se podía desempeñar sin problema sin la necesidad de idiomas. Por otra parte, tampoco solía practicar por su cuenta ya que no era una materia que le interesara demasiado.



Actualmente se encuentra en paro con 46 años, en un sector que se encuentra prácticamente inactivo desde que comenzó la crisis económica. Hoy en día, afirma, los técnicos, peritos y arquitectos terminan sus estudios con nociones de delineación y son ellos los que son contratados para desempeñar el puesto que la entrevistada estaba desempeñando. Por esta razón la entrevistada decidió cambiar su trayectoria laboral por completo y probar suerte en el ámbito fitosanitario.

“Hoy en día, los estudios de delineación están muertos y los pocos que quedan prefieren contratar a un arquitecto con un contrato de prácticas. Yo con 46 años, por mucha experiencia que tenga el sector, no puedo competir con eso”.

De esta manera comenzó con el ciclo formativo medio de auxiliar de enfermería. Fue durante el periodo de prácticas cuando comprobó la importancia que tiene aprender y usar una lengua extranjera en un puesto de trabajo desempeñado en una región tan turística como la Costa del Sol. Al desempeñar sus prácticas en un hospital, comprobó que había muchos pacientes extranjeros que eran incapaces de comunicarse en español y por ello “fue en esa situación cuando me di cuenta de la importancia que tiene el idioma en mi trabajo ya que siempre te piden inglés para cualquier puesto”. A través de esta experiencia la entrevistada tomó consciencia de la importancia de aprender idiomas extranjeros, ya que aunque un trabajador sea muy bueno, si falta la capacidad de comunicación entre cliente y consumidor, el trabajo nunca podrá ser realizado con éxito.



A diferencia del resto de los entrevistados, esta participante se encuentra en una situación un tanto más complicada ya que debe cambiar por completo de campo de especialización a una edad avanzada. Tras más de dos décadas dedicándose al mundo de la arquitectura y la delineación, al ser un campo especialmente afectado por la crisis económica en nuestro país, la entrevistada se vio obligada a adaptarse a dichas limitaciones y cambiar de profesión. A este hecho se añade una dificultad añadida: la entrevistada tuvo que actualizar sus fosilizados conocimientos de la lengua meta y adaptarse a las nuevas metodologías de enseñanza de las lenguas basadas en el enfoque comunicativo y empírico.

Como se verá a continuación, al igual que el resto de casos analizados, los inicios fueron muy complicados desde el punto de vista social y académico y los episodios de frustración eran habituales, especialmente en la asignatura de inglés aplicado a la farmacia y parafarmacia, donde el contenido lingüístico aplicado al ámbito biosanitario es completamente necesario.

2. Heterogeneidad en el factor edad

La participante 8 afirma que existen diferencias fundamentales entre el alumnado joven y adulto que lastran o ralentizan el aprendizaje ambos. Las diferencias metodológicas y de calidad de enseñanza entre el sistema educativo actual y el tradicional suponen la mayor limitación a la hora de impartir la asignatura de inglés en un grupo de edad mixta. Existen niveles muy diferentes, alumnado que no tiene base gramatical frente a un alumnado con nivel experto, alumnado que no puede seguir el ritmo de los textos orales frente a aquel que está acostumbrado a una exposición a la lengua constante y alumnado que se siente completamente desmotivado ante la asignatura frente a otro que muestra interés por el contexto anglosajón y desea formarse con el fin de conseguir acreditaciones.

Ante esta diversidad de edad y niveles en clase de inglés, el profesorado selecciona aquellas actividades y metodologías más apropiadas que puedan abarcar las necesidades e intereses de todo el alumnado. Sin embargo, las diferencias son a veces abrumadoras para los participantes, como en el caso de Carmen:

“En inglés, la gente está mucho más preparada ahora. Yo veo a chavalas de 17 o 20 años que saben inglés y defenderse perfectamente pero a la gente de mi edad la veo completamente desfasada y esas diferencias se empiezan a notar mucho. Entonces yo me frustro al ver que el inglés y el conocimiento que yo tengo no va acompasado con el resto de mis compañeros y el ritmo que llevan”.

En el presente caso de Carmen se da una circunstancia no vista hasta ahora. La participante se siente frustrada y con un gran sentimiento de culpabilidad por creer que debido a ella el ritmo de la clase es considerablemente más lento, impidiendo de esta manera que el resto de alumnado con más conocimientos pueda seguir formándose a un ritmo un poco más dinámico. En este sentido, considera que el resto de alumnado aprendería mucho más si ella no perteneciera al grupo, con lo que de esta manera se acrecienta el sentimiento de alienación con respecto al grupo y la completa integración no es posible. Por tanto, puede afirmarse que la frustración en el aula de inglés viene determinada por dos motivos diferentes en el caso de la entrevistada 8: por una parte, la frustración relativa al desnivel de inglés y el mayor trabajo para la adquisición de nuevos contenidos lingüísticos –especialmente en las destrezas orales- y por otro, la frustración proveniente por el sentimiento de culpabilidad derivada de la posible ralentización del ritmo de la clase ocasionada por dicho desnivel.

“Me afecta muchísimo porque me siento culpable por mis compañeros que tienen más nivel. A veces considero que es responsabilidad mía y que debería apuntarme a una academia o algo así para poder igualar a mis compañeros. Pero por tiempo y dinero me es imposible. Pero lo cierto es



que me afecta muchísimo el hecho de que por mi culpa el ritmo de la clase vaya más lento y mis compañeros no aprendan tanto como aprenderían sin mí”.

Por otra parte, la entrevistada destaca las diferencias entre ambos tipos de alumnado en relación al tiempo disponible para dedicar a los estudios. Entre otros factores, el desnivel de idiomas viene determinado por el tiempo empleado para su práctica, y el alumnado adulto, al disponer de menos tiempo que el alumnado joven, va a un ritmo inevitablemente más lento.

Al igual que el resto de los entrevistados, la participante 8 afirma que tiene una restricción de tiempo importante y que siente una presión constante por incorporarse de nuevo a trabajar. En el caso del alumnado joven esta presión es mucho menos acusada, ya que tienen la tranquilidad de tener toda una vida por delante y no tienen cargas económicas o familiares.

“Yo no puedo perder más tiempo, yo me tengo que poner a trabajar ya, no puedo estudiar más. Ellos pueden ir más relajados porque no tienen la presión de tener que ponerse a trabajar, ellos tienen más tranquilidad. Saben que están en casa, que no les va a faltar de nada. Cualquier alumno dispone de tiempo para estudiar pero yo me tengo que poner a estudiar por la noche porque tengo que llevar una familia y una casa y eso es algo de lo que el joven no tiene que preocuparse”.

3. Aspectos afectivos

Debido principalmente a la falta de experiencia en la lengua inglesa y en la educación deficiente recibida en etapas formativas anteriores a la actual, la entrevistada afirma haberse llegado a sentir frustrada en clase de inglés y tentada de abandonar el ciclo debido a dicha asignatura. Uno de los factores que más le afectada es el sentimiento de culpabilidad por ralentizar el ritmo de clase, por sus continuas interrupciones para aclaraciones de dudas o repeticiones y su necesidad de asimilar los contenidos de forma más pausada. Por otra parte, otro de los factores que afectaban negativamente a su nivel de motivación era el hecho de que el profesorado hablaba en inglés en todo momento en clase, con lo que ella se sentía perdida en todo momento y no se encontraba cómoda con las destrezas orales de producción y comprensión.

“La verdad es que cuando tú entras en clase por primera vez y ves que la profesora habla inglés durante toda la hora, tú te encuentras como diciendo ‘¿pero qué dice esta mujer?’ Entonces estoy súper perdida porque no me entero de nada nunca. Además es que es muy lioso, porque nada se escribe cómo se pronuncia y viceversa”.

La pronunciación vuelve a ser una de las limitaciones más importantes para el alumnado adulto, ya que no tienen la costumbre de una exposición al inglés temprana ni practican por su cuenta. De esta forma adaptar las estructuras lingüísticas mentales con el fin de comprender y producir oralmente se torna más complicado.

Al contrario de lo que defienden la mayoría de los entrevistados, la participante 8 afirma que el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera no radica en el esfuerzo que el alumnado dedique a estudiar o practicar –aunque sí admite su utilidad-, sino a la predisposición natural que la persona en cuestión posea hacia las lenguas. De acuerdo a su opinión, aprendería lenguas extranjeras el alumno/a que poseyera un talento especial para este fin.

“Con otras asignaturas puedes sacarlo estudiando, pero con el inglés es que ves que te fijas unas metas y simplemente no las puedes alcanzar por mucho que te esfuerces. Yo creo que sí está en ti el que se te ven bien los idiomas, tendrás éxito. Si no tienes eso dentro, te puedes dar por perdida.



Y sobre todo cuando tú ves que tus compañeros van avanzando y que tú te quedas atrás, pues eso es lo que más desmotiva”.

La participante admite el carácter inevitable que tiene cometer errores en clase e incluso reconoce el beneficio que aportan las correcciones al respecto. Sin embargo, se autodefine como una persona tímida a la que no le gusta participar en clase, menos si es en una materia en la que carece de conocimientos suficientes. Por esta razón, muestra habitualmente miedo al ridículo cuando debe intervenir en clase, lo que nunca se da de forma voluntaria, sino motivado por la insistencia del profesorado para que participe.

“Yo siempre he sido una persona muy tímida, es algo que está en mi carácter, no lo puedo evitar. Siempre que tengo que intervenir en clase, porque nunca lo hago voluntariamente, lo hago con los dedos cruzados por temor a equivocarme. Encima me perjudico a mí misma porque no me abro y así no aprendo. Yo sé que si me confundo pues me van a corregir y punto, pero aún tengo miedo al ridículo”.

Esta afirmación coincide con la de casos como el número 6, en los que el miedo al ridículo no solo viene determinado por el desconocimiento de la asignatura de inglés en particular sino por el carácter más o menos extrovertido del individuo en cuestión.

4. Aspectos cognitivos

La participante objeto de este caso práctico opina que la edad más avanzada del alumnado adulto ralentiza el proceso de aprendizaje de lengua y lo imposibilita en ciertos aspectos, como en el caso de destrezas orales. Argumenta que ya posee unas estructuras lingüísticas mentales muy marcadas siendo complicado adaptarse a otras nuevas totalmente diferentes. Las dificultades que encuentra en las estructuras escritas vienen determinadas por el orden de la frase, la morfología de adjetivos y adverbios, las bases gramaticales relativas a los tiempos verbales y la ortografía. En cuanto a la parte oral, la pronunciación sigue siendo uno de los inconvenientes más limitantes, siendo incapaz de mantener una conversación fluida sin interrumpirse constantemente.

Por otra parte, argumenta que dichas limitaciones son menos notorias en el alumnado joven, ya que se encuentra más acostumbrado a su exposición y tiene unas bases lingüísticas mentales más flexibles. Se adaptan mejor al cambio y son capaces de producir en la L2 inglés con más fluidez y menos dudas.

“Nosotros es que pensamos ya de otra manera, tenemos otras estructuras. Al avanzar en edad, el pensar de forma diferente es complicado y sobre todo en otro idioma como el inglés. El hecho de meterte otra forma de hablar y de pensar diferente supone un hándicap para el alumnado adulto sobre todo si comparte aula con gente adolescente que tiene otras características totalmente diferentes. La tranquilidad que puede tener un chico de 18 o 20 años no es la tranquilidad que yo tengo en clase de inglés”.

Por ello, para la entrevistada 8 ya no es solo una cuestión de limitaciones neurológicas por falta de hábito en las lenguas extranjeras, sino que afirma que las limitaciones en el aprendizaje están también relacionadas con la diferente forma de pensar que tiene el alumnado adulto.

Por otra parte, y en sintonía con el resto de sus compañeros adultos, Carmen debe recurrir constantemente a la L1 con el fin expresarse en la lengua meta. Al igual que explicaba las participantes 6 y 7, se trata de un doble proceso en el que la traducción mental al español se vuelve imprescindible con el fin de poder comunicarse adecuadamente. La interferencia de la L1 puede



resultar también ser positiva, cuando las similitudes entre las dos lenguas resultan en output correcto y comprensible. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones ralentizan la comunicación y llevan a errores comúnmente conocidos como “falsos cognados”, en los que el significado pretendido no se acerca al real producido. Se debe limitar la interferencia y el uso del español a la hora de aprender inglés, el cual debe adquirirse a base de práctica, sistematización, repetición y familiarización de expresiones y frases en la lengua meta.

“Yo soy de las que necesita verlo escrito todo, traducirlo en mi cabeza y saber lo que significa para poder expresarme y utilizar el inglés. En todo momento recorro al español para poder continuar al inglés. Primero tengo que pensar lo que me han preguntado en inglés, traducirlo al español, pensar mi respuesta en español, traducir mi respuesta al inglés y por fin decirlo. Este es un proceso muy lento y yo misma soy consciente de que estoy ralentizando y aprendizaje. Yo lo sé, pero es que es mi cerebro el que ya está hecho de esa forma y no puedo cambiarlo”.

5. Metodologías de enseñanza

La entrevistada 8 parece valorar positivamente las nuevas metodologías de enseñanza impartidas actualmente en las clases de inglés, aunque éstas dificulten su aprendizaje, puedan frustrarla o se acentúen las diferencias entre el alumnado. El aprendizaje basado en el enfoque comunicativo y de acción puede actuar como un arma de doble filo en aquellos contextos comunicativos en los que los niveles del alumnado son demasiado desparejos. Sin embargo, parecen ser bien recibidos por un alumnado que ha carecido tradicionalmente de un input de calidad, práctico y real. Por otra parte, el aprendizaje cooperativo parece ser una de las elecciones predilectas del profesorado, lo cual es también muy bien recibido por el alumnado, que considera una ventaja trabajar en pequeños grupos en los que se pueda practicar oralmente la lengua de forma más discreta, obtener impresiones y retroalimentación del resto de miembros del grupo y aprendizaje proveniente de fallos y correcciones.

“Yo creo que las estrategias que utiliza el profesorado hoy en día son las mejores que se pueden llevar a cabo y que contrastan profundamente con las tradicionales que se hacían antaño. Por ejemplo, se utilizan mucho los juegos, las dinámicas de grupos, etcétera. Creo que el trabajar con el compañero es lo mejor que se puede hacer porque se intercambian muchas impresiones y se mejora en todos los sentidos, tanto en el académico como en el social”.

En el terreno relacionado con la especialidad de las lenguas, la entrevistada aboga por una enseñanza relacionada al completo con la rama en la que se está formando, en este caso farmacia y parafarmacia. Por ello, una enseñanza del inglés focalizada en léxico relacionado con enfermedades, síntomas, farmacología, anatomía y servicio y atención al cliente es una opción más razonable que la de volver a repasar la base gramatical de estructuras. Por otro lado, especializarse en la L2 de dicha rama incrementa las posibilidades de tener éxito en entrevistas de trabajo y conseguir un puesto relacionado con la atención al cliente, debido a la gran cantidad de turistas en la región.

“Creo que es muy beneficioso para poderte insertar en el mundo laboral y demostrar tus conocimientos de inglés. De cara al cliente o al paciente es completamente necesaria la comunicación y en este sentido, saber inglés aplicado a tu rama es un plus”.

6. Destrezas

En el caso de las destrezas orales, como se ha podido comprobar en todos los casos de alumnos adultos, la entrevistada 8 manifiesta que siente un bloqueo mental completo cuando debe expresarse en inglés, con lo que simplemente permanece en silencio u opta por hablar en español,



con lo que el aprendizaje es limitado o nulo. Por otra parte, argumenta que el aprendizaje de las destrezas orales es dinámico, activo y requiere de tiempo y práctica para su adquisición. En cambio, las destrezas escritas pueden mejorarse mediante el estudio, la memorización y son de carácter más pasivo y receptivo, además de no contemplar episodios de frustración por posibles intervenciones públicas. Son por tanto las destrezas predilectas por esta entrevistada, con las cuales se siente más cómoda.

“Sin duda, las destrezas que más me cuestan son las relacionadas con la pronunciación. Porque al fin y al cabo, la gramática y el vocabulario te puedes poner y estudiarlos pero en el tema de pronunciación y Listening no hay manera. Yo es que sinceramente me bloqueo cuando tengo que expresarme en inglés o entender a alguien que me habla en inglés. En esta situación simplemente me cierro automáticamente sin poder hacer nada para evitarlo. Y es que me frustro realmente por quedarme tan bloqueada”.

No obstante, la entrevistada es consciente de la mayor importancia de las destrezas orales para un futuro puesto laboral y argumenta que es imprescindible saber dirigirse a sus pacientes en su lengua nativa. Sin embargo, a sabiendas de este hecho, la entrevistada no muestra un fuerte interés a la hora de practicar la lengua o seguir estudiándola en un futuro. Teóricamente comprende el carácter prioritario del idioma pero paradójicamente no muestra intención de por medios para aprenderlo.

7. Propuestas y opiniones

La actitud de la entrevistada 8 con respecto al inglés es generalmente negativa. Afirma que si le hubieran dado a elegir habría optado por no aprenderlo, ya que considera más importante el esfuerzo que la recompensa. El ciclo formativo en general parece haberle beneficiado en los terrenos social y académico, sin embargo esta percepción se ha visto enturbiada por las dificultades que el estudio de la L2 inglés le ha entrañado. En general se encuentra de acuerdo con las nuevas metodologías y apuesta por el enfoque comunicativo y colaborativo, sin embargo afirma que en la mayoría de ocasiones se frustra y preferiría no haber estudiado la lengua.

“La verdad es que me ha beneficiado muchísimo. Lo único es que el inglés me ha costado muchísimo trabajo. Yo sé que es muy beneficioso para mi futuro pero si me hubiesen dado a elegir, la verdad es que no sé si hubiera escogido estudiarlo o no porque es mucho más el esfuerzo que la recompensa”.

8. Conclusiones

Contexto:

- La discontinuidad en los estudios de la participante 8 es un hándicap importante a considerar cuando se analiza su rendimiento académico.
- La falta de hábito en la rutina del estudio es uno de los componentes afectivos más importantes y determinan el nivel de frustración en este alumno.
- La participante decide emprender estudios de ciclo con el objetivo de cambiar de trayectoria profesional.

Heterogeneidad de edad:

- La heterogeneidad de edad en el aula de inglés supone una desventaja para el ritmo de aprendizaje del alumnado adulto.



- La heterogeneidad en el factor edad tiene su máxima influencia negativa en clases de inglés centradas en destrezas orales, debido a la diversidad de niveles existentes.
- Las diferencias motivacionales y la perspectiva y actitud frente a la asignatura de inglés por parte de alumnado adulto y joven constituyen una barrera de aprendizaje.
- La participante 8 afirma que tiene una restricción de tiempo importante y que siente una presión constante por incorporarse de nuevo a trabajar.
- Existe un gran sentimiento de culpabilidad al ralentizar el ritmo de trabajo de la clase por su falta de conocimientos.

Aspectos afectivos:

- La participante declara sufrir miedo al ridículo al participar en clase de inglés, motivado por la deficiente educación recibida en el sistema educativo tradicional.
- El nivel de motivación de la participante en continuar aprendiendo la lengua meta es bajo, ya que considera que el esfuerzo realizado supera las posibles recompensas.
- La participante no se expone por su cuenta a input en inglés por falta de tiempo, costumbre e interés.
- Uno de los motivos más relevantes de frustración es la impartición de la clase en inglés en su totalidad.

Aspectos cognitivos:

- La escasa exposición temprana a la lengua extranjera influyó negativamente el rendimiento de la participante 8 en el aprendizaje de la L2 inglés.
- La falta de base gramatical y emprender el estudio de una segunda lengua a una edad avanzada supone un trabajo adicional que presenta numerosas limitaciones, especialmente en las destrezas orales.
- Existe una clara dependencia de la traducción a la L1 con el fin de comunicarse en L2.
- Las dificultades en la adquisición de segundas lenguas a una edad tardía contrasta con la relativa facilidad y naturalidad con la que el alumnado joven se desenvuelve en los idiomas.

Metodologías:

- La entrevistada aboga por la ejecución de actividades dinámicas y orales en clase, además de la resolución de dudas, aunque dichas dinámicas la frustren.
- La entrevistada valora las nuevas metodologías de enseñanza de la L2, independientemente de la frustración que le producen.

Destrezas:

- Las destrezas que causan más dificultades son las orales: producción y comprensión oral.
- La entrevistada manifiesta que siente un bloqueo mental completo cuando debe expresarse en inglés, con lo que simplemente permanece en silencio u opta por hablar en español



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:
La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

Opiniones:

- La participante argumenta que el esfuerzo realizado en esta asignatura no compensa la recompensa que aporta su aprendizaje.



➤ **Caso IX: CRISTINA**

CASO IX: CRISTINA

EX ALUMNA DEL C.E.S. SANTA MARÍA DE LOS ÁNGELES (MÁLAGA)

Ciclo formativo: *Ciclo Formativo Medio de Farmacia y Parafarmacia*

Edad: *44 años*

Género: *Mujer*

Situación laboral: *Empleada*

Años de experiencia laboral: *20*

Fecha de nacimiento: *28/11/1971*

Lugar de nacimiento: *Málaga*

Años de experiencia con la lengua extranjera L2 (Inglés): *1*

Experiencia en otras lenguas extranjeras: *Francés*

ENTREVISTAD 0/A	ETAPA	CICLO FORMATIVO	EXPERIENCIA EN L2 (INGLÉS)	EDAD	SITUACIÓN LABORAL	EXPERIENCIA LABORAL
ALUMNADO ADULTO						
ENT 9	<i>EX ALUMNA</i>	<i>Ciclo Formativo Medio de Auxiliar de Enfermería y Ciclo Formativo Medio de Farmacia y Parafarmacia</i>	<i>1</i>	<i>44</i>	<i>E</i>	<i>1</i>



1. Contexto de caso:

Esta participante pertenece también al campo de especialización biosanitario y, al igual que la entrevistada 7, tiene la suerte de estar trabajando actualmente tras haber realizado los estudios de ciclo formativo medio de Auxiliar de Enfermería y Farmacia y Parafarmacia. La entrevistada cursó su último año de estudios formativo en el año académico 2013-2014. Tras este momento ha conseguido trabajar eventualmente para el Servicio Andaluz de Salud y finalmente está empleada en una residencia de ancianos como auxiliar de enfermería.

La entrevistada comenzó estudiando EGB pero abandonó los estudios a la edad de 14 años, ya que no encontraba motivación en los mismos. Posteriormente comenzó los estudios de auxiliar de administrativo, que tradicionalmente se impartían en cuatro años: dos años estaban destinados a materias básicas comunes y otros dos a materias especializadas. En cuanto al estudio de la lengua extranjera inglés, la participante afirma que *“el colegio en mi pueblo solamente ofertaba la asignatura de francés con respecto a los idiomas y evidentemente pues no podríamos estudiar inglés”*, con lo que el nivel que posee en esta lengua era nulo. Más adelante, en los estudios de administración sí que tenían un profesor de inglés durante los dos primeros años, pero al igual que lo observado en otros casos, éste docente era perteneciente a otras materias y solo impartía gramática y listas de vocabulario para su memorización, todo de forma muy básica.

“El profesor no explicaba absolutamente nada. Y como todos los años se daba lo mismo pues nos pasábamos los apuntes unos a otros y no aprendíamos nada; no estábamos motivados”.

Al terminar sus estudios de administrativo comenzó a trabajar en una asesoría, donde estudio por un periodo de 12 años. Sin embargo, tuvo que abandonar por motivos familiares. Posteriormente, trabajó para otra asesoría durante 4 años así como para la Junta de Andalucía. Como ella misma afirma, *“fue un no parar de trabajo en trabajo prácticamente sin cobrar el paro ya que eran buenos tiempos”.*



Ya cuando se encontraba trabajando en el último puesto laboral comprendió que la situación económica no iba nada bien. Una vez terminado el contrato le comunicaron que ya no podrían contratarla más, con lo que desde entonces estuvo en el paro. Por otra parte, al agudizarse la crisis económica ya no la requerían de la bolsa de trabajo del SAS, con lo que optó por volver a estudiar con el fin de mejorar sus perspectivas laborales y subir su posición en bolsa.

El sueño que siempre había tenido la entrevistada era estudiar la carrera de enfermería y en un principio se planteó realizar los estudios de bachillerato para poder hacer la selectividad. Sin embargo, rechazó esta posibilidad por el miedo que le suponía la asignatura de inglés, ya que no tenía ninguna experiencia en la materia. Esa es la razón por la que decidió matricularse en un ciclo de enfermería –donde aún no se requería el inglés de forma obligatoria–. Fue en el segundo ciclo de Farmacia y Parafarmacia donde sí cursó esta materia.

La entrevistada ha perdido numerosas oportunidades laborales por el hecho de no tener conocimientos de inglés. Absolutamente todo el personal de la sanidad privada debe poseer conocimientos medios de inglés, ya que como ella argumenta, “para ser celador el inglés va por delante ya que todo el personal que trabaja en hospitales, incluso hasta las limpiadoras, deben tener conocimientos de inglés”. La entrevistada es conocedora de esta necesidad y la intenta inculcar a sus hijos cada día. No obstante, la participante consiguió encontrar de nuevo trabajo en una residencia de ancianos después de cuatro años en desempleo, algo que no hubiera podido conseguir si no hubiera decidido reincorporarse a los estudios.



2. Heterogeneidad en el factor edad

En sintonía con el resto de entrevistados, la participante 9 siempre ha mostrado reticencia a matricularse en estudios postobligatorios en los que la mayoría del alumnado es adolescente o joven, especialmente debido a la asignatura de inglés.

En cierto punto decidió matricularse en la Escuela Oficial de Idiomas pero abandonó a los pocos meses al no sentirse incluida en el resto del grupo y al ser incapaz de adaptarse a las metodologías de enseñanza. La utilización del inglés para impartir la clase la desmotivaba, ya que al no haber tenido contacto alguno con el idioma en su etapa educativa anterior, se veía en clara deficiencia con respecto al resto del alumnado en clase.

“Estuve matriculada en la escuela de idiomas pero tras un mes me tuve que desmatricular porque era imposible entender nada, el profesor solamente hablaba en inglés desde el primer momento y la hora y media que estaba allí en clase era completamente perdida”.

De esta forma se observa un claro paralelismo entre todos los entrevistados, los cuales argumentan que parte de la culpa de su falta de nivel actual en idiomas es el sistema educativo tradicional deficiente en el que se han formado y que no prestaba atención alguna al componente real y práctico de las lenguas. Además, varios de los casos fueron alumnos que no tuvieron la posibilidad de estudiar inglés en el colegio, siendo el francés la única lengua extranjera ofertada, como en el caso de Cristina.

Por otra parte, la entrevistada admite que la diferencia de edad fue muy motivante en el resto de asignaturas, y que fue al alcanzar la edad adulta cuando realmente empezó a mostrar el interés que nunca tuvo de adolescente en formarse. Consiguió forzar relaciones sociales estables que la apoyaban y ayudaban en cada momento y en general considera la diversidad de edad como un factor enriquecedor en lugar de un elemento ralentizador del aprendizaje. Sin embargo, en la asignatura de inglés admite que la diferenciación de edad suponía diferenciación de niveles lingüísticos y este hecho sí que planteó numerosos problemas afectivos y académicos en el aula.

“Hay que partir del punto de que actualmente tengo mucha más motivación que cuando estudiaba con dieciséis años. Es que ha sido un cambio radical. Por esa razón siempre pones más empeño en adaptarte a la asignatura. Es cierto que en inglés es más complicado ya que la diferencia de edad supone una diferencia de nivel. Pero en realidad en el resto de asignaturas la diferencia de edad fue muy motivadora”.

3. Aspectos afectivos

La entrevistada admite haber abandonado los varios cursos de inglés que ha emprendido en su vida. El último caso fue el de la Escuela Oficial de Idiomas, en el que abandonó tras pocos meses ya que no entendía las explicaciones en la lengua meta. Este hecho puede resultar contradictorio, ya que a diferencia de los ciclos formativos, donde cualquier candidato puede matricularse independientemente de su nivel de inglés (se recomienda un mínimo de nivel B1, sin embargo, esta información es de carácter orientativo, no obligatorio), en las Escuelas Oficiales de Idiomas el alumnado es dividido por niveles diferenciados de acuerdo al Marco Común de Referencia para las Lenguas. Sin embargo, las pruebas de acceso con el objetivo de determinar el nivel son solamente escritas, con lo cual no se evalúan las destrezas orales del alumnado y la clase de inglés presenta también desnivel en cuanto a tales destrezas. La entrevistada comenzó en el primer año, donde se supone que nadie tiene nivel y se comienza desde cero. Sin embargo, su ritmo de aprendizaje era



mucho más lento que el resto del alumnado que, siendo más joven, tenía ciertas nociones de la lengua meta a través de nuevas tecnologías, cultura y entretenimiento.

La participante 9 emprendió dicho curso con motivación e interés en aprender. Sin embargo, la falta de tiempo para practicar acabó por separarla del resto del alumnado más joven que, aunque partiera aproximadamente del mismo nivel, fueron avanzando más rápido al disponer de más tiempo debido a la ausencia de cargas familiares y laborales. De esta manera, la entrevistada fue quedándose atrás con respecto al grupo hasta que llegó el momento en el que se sentía perdida, donde no se veía capaz de seguir progresando. Fue en este momento cuando decidió abandonar.

“Yo en realidad tengo muchas ganas de aprender así que si me gasto un dinero en un curso evidentemente lo emprendo con ganas. Los cursos de inglés que he realizado, cuando se enseñaba con actividades amenas como canciones pues siempre tenías más motivación pero sí que es cierto que el alumnado adulto requiere mucho más tiempo de aprendizaje que en realidad no posee, ya que por lo general debe cuidar de una familia y compaginar los estudios con otras facetas de la vida. Entonces yo la motivación la tengo desde el principio pero más tarde al ver que me atasco y atasco pues empiezo a frustrarme Y al final termino abandonando”.

Por otra parte, la entrevistada no se refiere al concepto de “miedo al ridículo”, sino que se refiere a una sensación más relacionada con la inhibición o cohibición a la hora de participar delante de alumnado que supuestamente posee más nivel. La participante se siente con menos reflejos lingüísticos debido a la edad y no se atreve a intentar pronunciar ni formular frases con sentido. Por lo general termina hablando en español o bromeando con comentarios como “no tengo ni idea” o “yo el inglés para qué lo quiero”. Esta actitud es típica entre el alumnado adulto que no se atreve a arriesgarse a practicar y aprender de los errores y normalmente limita el output y el feedback que puedan recibir del mismo que beneficia enormemente su aprendizaje. El único terreno donde parecen sentirse cómodos realmente es en las destrezas orales, pero éstas las practican en casa con la ayuda constante de un diccionario y de traductores en línea, con lo que el aprendizaje real es muy limitado.

“Además el hecho de estar en una clase con personas que saben más que tú te hace sentir un poco mal. Al menos a mí personalmente me corta bastante y prefiero no participar en clase. Me cohibe. Yo ya me veo un poco torpe y el hecho de olvidarte de las palabras y que los demás sepan más que tú me hace sentir un poco frustrada. Yo para decir un disparate mejor me callo”.

En sintonía a la teoría de Krashen (1985), mientras aún exista un filtro afectivo que inhiba el aprendizaje de calidad no podrá existir un output de éxito. Y este filtro afectivo parece ser la mayor barrera existente para el aprendizaje de inglés por parte del alumnado adulto, independientemente de las restricciones naturales provenientes de una edad más avanzada.

4. Aspectos cognitivos

La entrevistada 9 realiza un apunte interesante al afirmar que la influencia de la edad avanzada en la adquisición de idiomas incide directamente en la capacidad de atención del adulto. La participante no habla de capacidades memorísticas, sino que justifica la menor retención de conocimientos lingüísticos y la peor predisposición a aprender lenguas extranjeras a la incapacidad de mantener la atención de forma constante. Argumenta que a una edad más joven se retienen los conceptos más rápidamente al estar el cerebro “más alerta”, y que de alguna forma cuando la persona es más joven su cerebro se encuentra preparado para la adquisición de nuevas lenguas. De esta forma, compara su aprendizaje de la lengua meta con el de sus hijos, los cuales empezaron a aprender desde una edad muy temprana y son capaces de comprender series de televisión o canciones en inglés sin ningún problema, pudiendo enfrascarse en una conversación en la lengua



meta a nivel avanzado. La participante desearía tener la misma capacidad, sin embargo, argumenta que conforme el paso de los años las facultades de aprendizaje se van perdiendo, en su mayor parte por la pérdida de la capacidad de atención y del estado “de alerta”.

“Hombre yo ya veo que con la edad se me olvida muchísimas más cosas, me encuentro muchas más dificultades que antes. Si es solamente tener que decir “Thank you” y preguntarme constantemente ‘cómo se decía’, ‘cómo se decía’. Eso antes no me pasaba. Yo creo que simplemente los adultos tienen menos capacidad de mantener la atención. Mis hijos por ejemplo tienen más capacidad para los idiomas y no sé por qué, supongo que su cerebro simplemente está mejor preparado por ser más joven. Las canciones mismo por ejemplo se las aprenden en nada”.

Con respecto al tema de la interferencia de la L1 en el aprendizaje del inglés y del uso excesivo de la traducción literal, la entrevistada explica su razonamiento con una metáfora muy interesante. Afirma que ella en todo momento debe estar segura que lo que está diciendo en inglés. Para ello, debe traducirlo mentalmente, de forma literal, del español al inglés antes de expresarlo. La participante compara este proceso con el de la transición de la moneda estatal de la Peseta al Euro. De la misma forma que ella debe calcular lo que se gasta actualmente en pesetas para comprender lo que en realidad significa, debe también traducir los mensajes al español para tener confianza con lo que está diciendo. A través de este ejemplo metafórico, la entrevista da a entender que el adulto debe sentirse seguro con el contenido que está trabajando en todo momento, y que la capacidad de riesgo e improvisación que existe en el alumnado joven se pierde al cumplir más edad. Necesitan saber en todo momento lo que están diciendo, y para ello precisan una traducción exacta del mensaje con el fin de obtener esa comodidad. Por ello, la interferencia del español al inglés es común entre aquel alumnado adulto que no ha recibido input de calidad a edades tempranas.

“Siempre tengo que traducir en mi mente todo en español para poder tener la confianza de que lo sé decir en inglés. Eso por ejemplo también me pasa con las pesetas y los euros ya que yo por ejemplo todavía tengo que pensar en pesetas para poder saber lo que estoy manejando en euros. Pues lo mismo me pasa con el inglés. A mí no me duele lo que me estoy gastando hasta que no lo sé en pesetas; por esa misma razón necesito una comparativa constante con el español para poder expresarme en inglés”.

5. Metodologías de enseñanza

En relación al terreno de las metodologías idóneas a utilizar en clase de inglés, la participante se refiere, al igual que el resto de participantes, a técnicas de enseñanza dinámicas y prácticas que tampoco ignoren el contenido gramatical, ya que es necesario para afianzar conocimientos. Por otra parte, ella comprende la dificultad que entraña para el profesorado un aula de edades y niveles tan desparejos y defiende que una de las mejores estrategias para paliar dichas limitaciones es la focalización en tareas dedicadas al entorno laboral donde van a trabajar. De esta forma, en clase de auxiliar de enfermería, por ejemplo, sería apropiado impartir nociones de inglés relacionadas con procedimientos quirúrgicos, enfermedades, partes del hospital, farmacología, etc.

“Mantener la motivación en una clase de diferentes edades y niveles es una tarea muy difícil. Sinceramente utilizaría juegos, actividades amenas, todo siempre muy actualizado, Siempre utilizando una aplicación real de lo que vamos a ver en un futuro en nuestra vida laboral con vocabulario de enfermería como enfermedades, medicamentos, procesos quirúrgicos, partes del hospital, etcétera”.

Por otro lado, la entrevistada admite que el aprendizaje de inglés en grupo no le beneficia lo que ella desearía, y que su clase de inglés ideas sería aquella realizada con un profesor particular, ya



que argumenta que necesita una atención personalizada constante en los conocimientos que requieren más refuerzo, en especial en las destrezas orales. De esta forma, también evitaría el sentimiento de inhibición que experimenta al participar en clase delante de sus compañeros jóvenes.

“Para mí una clase particular sería la mejor opción ya que necesito una atención extra que no recibiría en una clase normal de diferentes niveles. Una clase así con una atención más personalizada sería lo ideal para mí ya que yo necesito machacar mucho más las estructuras. Yo creo que el alumnado adulto necesita clases más personalizadas y luego a lo mejor una sesión conjunta de vez en cuando donde pueda practicar el oral”.

Por último, reconoce que precisa de una repetición constante de las estructuras aprendidas y enfatizar en los contenidos gramaticales. De nuevo nos encontramos con otro adulto que se siente más seguro y confiado si se fortalecen los conocimientos gramaticales. Esto demuestra que este tipo de alumnado no es capaz de aprender por sistematización natural de contenidos en la lengua meta, usando la improvisación y el parafraseo, sino que requiere de unos conocimientos teóricos perfectos para sentirse confiado a la hora de producir oralmente. Sin embargo, este momento nunca llega, ya que nunca llegar a sentirse completamente preparados y si lo están, la falta de práctica oral conlleva una falta de fluidez en el habla que no se ve de ninguna forma compensada por una mayor perfección lingüística en las estructuras utilizadas.

“Yo sinceramente necesito mucha repetición y pausas para afianzar conocimientos. También me vendría muy bien repasar todos los puntos gramaticales desde el principio con el fin de tener una base sólida. Todo siempre paso a paso y sin prisas”.

6. Destrezas

En el apartado de las destrezas de la lengua extranjera la participante 9 realiza una distinción entre las destrezas escritas. Afirma que la destreza de producción escrita le supone más dificultad que la comprensión. Este hecho se debe a que no dispone del vocabulario y las estructuras gramaticales necesarias para la correcta elaboración de textos escritos. Por otra parte, las destrezas orales siguen siendo las más conflictivas. Destaca su completa incapacidad para articular una sola frase con coherencia en inglés y las limitaciones para comprender los textos orales. Por último, la entrevistada destaca su preferencia por estudiar inglés con textos escritos ya que se siente mucho más cómoda y es una actividad más pasiva que invita a la reflexión. Sin embargo, comprende que la metodología más beneficiosa es la impartida actualmente a través del enfoque comunicativo y de acción.

“Pues sobre todo encuentro dificultades en la escritura ya que no sé expresarme correctamente en el idioma el vocabulario necesario. Leer me cuesta un poco menos de trabajo. Y bueno, ya las partes orales ni las comentamos porque yo nunca he sido capaz de decir una sola frase en inglés, por fuerte que parezca. Y los Listenings son una pesadilla para mí ya que no entiendo absolutamente nada. Yo personalmente preferiría aprender solamente con textos escritos ya que me siento más cómoda ante la presencia y ayuda de un papel”.

7. Propuestas y opiniones

En consonancia con el resto de sus compañeros adultos, la entrevistada 9 argumenta que siempre se ha arrepentido del hecho de no haber estudiado inglés anteriormente. Este hecho contrasta con la educación nula o deficiente recibida tradicionalmente, ya que en ocasiones el adulto simplemente no disponía de los medios ni los profesionales adecuados para recibir input de calidad. De esta manera el alumnado adulto entra en un bucle sin solución: por un lado, desearían haber sido formados en inglés desde edades tempranas con el fin de no encontrarse en la situación actual, pero



por otro lado el sistema educativo no facilitaba los medios. Aun así, la entrevistada se culpa argumentando que quizá ella debería haberse esforzado más o aprender por su cuenta. En todo caso, esta participante es una de los tres adultos analizados en este estudio que se encuentra actualmente trabajando gracias a su reincorporación a estudios de ciclo formativo.

“Yo siempre me he arrepentido de no haber comenzado a estudiar inglés antes porque veo que no saber este idioma es una gran limitación. Quizá debería haberme esforzado un poco más, no lo sé, el caso es que no saberlo me has supuesto muchos problemas”.

8. Conclusiones

Contexto:

- La discontinuidad en los estudios de la entrevistada 9 es un hándicap importante a considerar cuando se analiza su rendimiento académico.
- La falta de hábito en la rutina del estudio es uno de los componentes afectivos más importantes y determinan el nivel de frustración en este alumno.
- La participante decide emprender estudios de ciclo con el objetivo de cambiar de trayectoria laboral en la que probar suerte además de ascender puntuación en bolsas de trabajo.
- La exposición al inglés de la entrevistada durante su etapa académica anterior ha sido nula con profesionales docentes de otras materias.
- La participante se encuentra empleada gracias a la reincorporación a dos ciclos formativos diferentes.
- Parte de la razón de su falta de nivel actual en idiomas es el sistema educativo tradicional deficiente en el que se ha formado y que no prestaba atención alguna al componente real y práctico de las lenguas

Heterogeneidad de edad:

- La heterogeneidad de edad en el aula de inglés supone una desventaja para el ritmo de aprendizaje del alumnado adulto.
- La heterogeneidad en el factor edad tiene su máxima influencia negativa en clases de inglés centradas en destrezas orales, debido a la diversidad de niveles existentes.
- La entrevistada abandonó sus estudios de idiomas por su poca disponibilidad horaria a la hora de practicar inglés, lo que acentuaba diferencias entre edades.

Aspectos afectivos:

- El abandono de la primera etapa académica de la entrevistada viene determinado por motivos de frustración derivados de la heterogeneidad de edad en el aula de inglés.
- La participante declara sentirse cohibida al participar en clase de inglés, motivado por la deficiente educación recibida en el sistema educativo tradicional.
- La participante no se expone por su cuenta a input en inglés por falta de tiempo, costumbre e interés.



- La participante se autoimpone un filtro afectivo que inhibe el aprendizaje idóneo de la L2 inglés.

Aspectos cognitivos:

- La escasa exposición temprana a la lengua extranjera influyó negativamente el rendimiento de la participante 9 en el aprendizaje de la L2 inglés.

- La falta de base gramatical y emprender el estudio de una segunda lengua a una edad avanzada supone un trabajo adicional que presenta numerosas limitaciones, especialmente en las destrezas orales.

- Existe una clara dependencia de la traducción a la L2 con el fin de comunicarse en L2.

- Las dificultades en la adquisición de segundas lenguas a una edad tardía contrasta con la relativa facilidad y naturalidad con la que el alumnado joven se desenvuelve en los idiomas.

Metodologías:

- La entrevistada aboga por la ejecución de actividades dinámicas y orales en clase, además de la resolución de dudas, nunca sin olvidar los contenidos gramaticales.

- La entrevistada opina que las clases particulares serían su mejor opción a la hora de aprender inglés, ya que necesita una constante atención individualizada.

Destrezas:

- Las destrezas que causan más dificultades son las orales: producción y comprensión oral.

- Entre las destrezas escritas, la entrevistada encuentra más limitaciones en la producción, ya que carece de léxico y base gramatical suficiente.

Opiniones:

- La participante desearía haber recibido input inglés desde edades tempranas y se culpa por una posible falta de esfuerzo por su parte.



➤ **Caso X: DIEGO**

CASO X: DIEGO

EX ALUMNO DEL C.E.S. SANTA MARÍA DE LOS ÁNGELES (MÁLAGA)

Ciclo formativo: *Ciclo Formativo Medio de Auxiliar de Enfermería*

Edad: *48 años*

Género: *Hombre*

Situación laboral: *Empleado*

Años de experiencia laboral: *20*

Fecha de nacimiento: *31/1/1968*

Lugar de nacimiento: *Málaga*

Años de experiencia con la lengua extranjera L2 (Inglés): *BUP y COU*

Experiencia en otras lenguas extranjeras: *Francés*

ENTREVISTAD O/A	ETAPA	CICLO FORMATIVO	EXPERIENCIA EN L2 (INGLÉS)	EDAD	SITUACIÓN LABORAL	EXPERIENCIA LABORAL
ALUMNADO ADULTO						
ENT 10	<i>EX ALUMNO</i>	<i>Ciclo Formativo Medio de Auxiliar de Enfermería y Ciclo Formativo Medio de Farmacia y Parafarmacia</i>	<i>0</i>	<i>48</i>	<i>E</i>	<i>20</i>



1. Contexto de caso

El participante 10 es un ex alumno del ciclo formativo de Farmacia y Parafarmacia y del ciclo medio de Auxiliar de Enfermería de 48 años. Es uno de los tres ex alumnos entrevistados en este estudio que se encuentran trabajando actualmente gracias a la reincorporación a la etapa académica a una edad tardía. Al igual que en los casos 8 y 9 de Carmen y Cristina, este participante también se vio obligado a cambiar de trayectoria profesional matriculándose en un ciclo formativo totalmente diferente a lo que había desempeñado laboralmente hasta ese momento.

Diego realizó sus estudios de BUP y COU en su Jaén natal. Al terminar sus estudios, y al no tener motivación suficiente para comenzar una carrera universitaria, Diego comenzó a estudiar una Formación Profesional de Auxiliar de Administrativo que lo situó en el mercado laboral nada más completar dicho curso. Estuvo trabajando en este sector durante más de dos décadas hasta que se quedó en paro en el año 2009 por motivo de la crisis económica, y estuvo buscando trabajo durante más de dos años hasta que comprendió que no podría encontrar nada en su situación y a su edad.

Al estar inscrito en la bolsa de trabajo del Servicio Andaluz de Salud como conductor, administrativo, etc. decidió realizar un ciclo formativo biosanitario con el fin de especializarse en la materia y obtener puntos para dicha bolsa. De esta manera, consiguió matricularse en el ciclo medio de Auxiliar de Enfermería y más tarde, de Farmacia y Parafarmacia, cambiando por completo su trayectoria laboral.

El entrevistado 10 declara haber sido siempre una persona muy activa y dinámica que necesitaba de un aliciente laboral. Por ello, el hecho de estar inactivo laboralmente durante dos años le sumió en una depresión y consumió su autoestima, con lo cual los inicios en el ciclo formativo no fueron nada fáciles debido a su predisposición afectiva inicial. Por esta razón, “a la desesperada”, según él mismo argumenta, inició esta nueva etapa académica con la esperanza de poder encontrar trabajo en este nuevo sector laboral.



Como se puede comprobar en el caso de Diego, las motivaciones del alumnado adulto para iniciar los estudios de ciclo formativo siguen siendo similares. Por un lado, se encuentra el deseo de hacer alguna actividad de provecho en su mayor tiempo libre, algún quehacer que los mantenga ocupados con la sensación de no estar inactivos en casa y manteniendo la consciencia tranquila de estar intentando poner solución a su estado actual. Por otro lado encontramos la motivación por cambiar completamente de campo de especialización y ampliar el abanico de posibilidades para reinsertarse en el mercado laboral. Al ser cursos de uno o dos años, los ciclos formativos permiten al alumnado especializarse de forma relativamente rápida sin necesidad de volver a repetir estudios básicos o ir a la Universidad. Por último, varios casos adultos admiten matricularse en ciclos formativos para escalar posiciones en determinadas bolsas de trabajo públicas, con lo que este hecho también es fundamental a la hora de analizar la decisión del alumnado de retomar los estudios y romper con la discontinuidad académica.

Es necesario comentar que Diego tiene numerosas cargas familiares. En el momento de quedarse desempleado, tenía dos hijos en edad infante y otro en camino, con lo que la situación era crítica ya que su mujer no trabajaba y solo percibían una ayuda mínima que no le bastaba para seguir adelante. El participante se sentía por ello culpable durante su etapa académica, ya que según afirma “se sentía mal por estar estudiando rodeado de niños sin problemas de nuevo en el cole mientras su familia estaba en esa situación”. Por esta razón el tiempo era determinante para este participante y deseaba completar sus estudios con el fin de probar suerte de nuevo en la búsqueda de trabajo.

Con respecto a la asignatura de inglés, Diego admite haber tenido siempre numerosos problemas de adaptación a las metodologías basadas en enseñanzas comunicativas y reales ya que proviene de un sistema educativo anclado a la vieja usanza en cuestión de lenguas extranjeras. Por otra parte, afirma, solo tuvo la posibilidad de estudiar francés en enseñanza secundaria (en su primer ciclo de Auxiliar de Administración sí le impartieron un año de inglés), con lo que la exposición a la L2 ha sido prácticamente nula hasta que retomó los estudios de ciclos.

2. Heterogeneidad en el factor edad

La adaptación a las nuevas metodologías de enseñanza de idiomas actuales y la falta de tiempo necesario para compaginar los estudios con la familia y la búsqueda de trabajo fueron las barreras más limitantes para este alumno que contrastaban más con el alumnado joven. Por esta razón, al matricularse en el ciclo sentía cierta reticencia y desconfianza ya que temía sentirse fuera de lugar y no adaptarse al resto del grupo. Sin embargo, su sorpresa fue mayúscula cuando al matricularse en el ciclo encontró a numerosos adultos en su misma situación; profesionales desempleados a los que la crisis económica había afectado especialmente y que, como él, se habían matriculado en el mismo ciclo motivados por los mismos intereses. Una de sus compañeras de clase fue la participante 9, con la cual entabló una gran amistad.

“Al llegar a clase las primeras semanas me sorprendí porque me encontré numerosos adultos matriculados en mi clase también que por la crisis se habían visto en paro y habían puesto a estudiar ciclos formativos. Entonces me di cuenta que la realidad de la formación profesional había cambiado de la noche a la mañana increíblemente con respecto a cuando lo hice yo”.

De esta forma el entrevistado expone como la realidad educativa ha evolucionado en los últimos años, hecho motivado en su mayor parte por la crisis económica y el desempleo que afecta a España. El adulto recurre cada vez más a la formación como salida a sus problemas laborales. Se trata normalmente de un alumnado que no mostraba interés por los estudios cuando era adolescente,



frecuentemente abandonando los estudios para comenzar a trabajar. Este tipo de actitud era más frecuente tradicionalmente, ya que el mayor crecimiento económico motivaba a la población a comenzar a trabajar y ganarse un sustento. Con el tiempo esta tendencia se ha invertido y el adulto está comenzando a comprender el carácter imprescindible que posee obtener una formación académica que secunda una trayectoria laboral. Y esta tendencia se refleja en la heterogeneidad de edad encontrada en los ciclos formativos actuales.

Sin embargo, el carácter heterogéneo de edad en el aula no afectó al participante 10, que lo contempló como un aspecto enriquecedor académica y socialmente hablando. El factor importante a tener en cuenta es el hecho de que esta diversidad de edad provocó un enriquecimiento recíproco. El participante se beneficiaba de la ayuda del alumnado joven mientras que este último también acudía a él para dudas y problemas.

“La diferencia de edad en mi caso no me molestó en ninguna de las asignaturas. De hecho, estábamos completamente integrados todos los adultos en clase. La gente joven venía, me preguntaba, y todo era recíproco. Yo creo que esa diversidad la verdad que nos beneficia a todos. Es una experiencia que yo la recuerdo como muy positiva y bonita”.

Sin embargo, el participante 10 sí que encontró limitaciones provocadas por dicha diversidad de edad en clase de inglés. Él mismo afirma que fue incapaz de adaptarse a las metodologías de enseñanza del inglés y se seguir el ritmo de la clase apropiadamente, ya que el resto de estudiantes tenían mucha más base y estaban más acostumbrados al idioma. Sin embargo, obtuvo mucha ayuda por parte del profesorado y de aquellos adultos estudiantes como el caso 9 de Cristina quien, al igual que él, afrontaban los mismos problemas.

“La asignatura de inglés es la parte más complicada. Yo llevaba mucho tiempo sin estudiar y eso fue un gran hándicap... Llegas, te acostumbras y hasta que te adaptas a las nuevas metodologías y pautas que se imparten los profesores pues es un gran trabajo de esfuerzo y sacrificio, sobre todo en una asignatura tan ajena a nuestra cultura como es el inglés. Es todo volver a empezar, y todos los inicios son muy largos. Pero tienes que mentalizarte y pensar que tu trabajo ahora mismo es ese. Al principio la verdad es que me costó bastante. Yo además vengo de la generación que tuvo que estudiar francés obligatoriamente en el colegio”.

El participante 10 se refiere a los contenidos de la asignatura de inglés como “ajenos a él y a su cultura”, con lo que al igual que el caso 9 de Cristina, no pueden encontrar la sensación de comodidad que pueda experimentar en las demás asignaturas. En cambio, debe mantener siempre un estado de alerta que aumenta su ansiedad en clase y propicia su reticencia ante dichos conocimientos.

3. Aspectos afectivos

El participante 10 afirma haber sido siempre honesto consigo mismo y con su nivel de conocimientos en las determinadas materias. Él siempre ha admitido no poseer buen nivel de inglés y ese conocimiento le llevó a admitir sus errores y su falta de comprensión en la lengua meta con más filosofía. Por otra parte, él era plenamente consciente de la importancia de los idiomas en la costa como destino turístico y vacacional para extranjeros y admite emprender el estudio del inglés con interés y motivación, independientemente de los diversos episodios de frustración que haya podido experimentar en el proceso. El aspecto que más le frustra es comprobar la diferencia existente entre su proceso de aprendizaje y el del alumnado más joven. El participante considera injusto que empleando mucho más esfuerzo y empeño en la asignatura sus resultados sean menos efectivos que los de sus compañeros jóvenes que emplean menos horas de trabajo.



“A mí no me ha afectado mucho porque siempre he sido muy sincero y nunca he dicho que supiera inglés. Pero sí que me motiva aprenderlo porque en es un instrumento esencial a la hora de aprender idiomas en la costa. Aunque yo siempre he visto que el idioma me ha costado mucho trabajo y cada vez que veo a las personas alrededor mía aprendiendo sin problemas me frustra un poco y me pregunto porque pasa esto”.

Como se ha comentado anteriormente, el entrevistado experimentó además cierta ansiedad durante el transcurso del año académico al ver que la situación económica familiar era paupérrima y que él, que en ese momento era el único que podía suministrar un sueldo a su casa se encontraba de vuelta en el instituto formándose. El entrevistado sintió entonces cierta sensación de culpabilidad ya que tenía la sensación de estar perdiendo el tiempo o pasando un buen rato en unos tiempos tan duros. Este hecho probó a ser infundado ya que actualmente, gracias a los ciclos estudiados, el participante 10 se encuentra trabajando en una residencia de ancianos como auxiliar de enfermería y farmacia.

Otra de las barreras afectivas que el entrevistado afirma afrontar es la autoimpuesta. Él mismo afirma bloquearse ante el estudio del inglés porque se siente inferior a los demás y tiende a infravalorarse. Una de las consecuencias de este autobloqueo del filtro afectivo es –el ya comentado en otros casos- miedo al ridículo a la hora de participar en clase delante de sus compañeros. En estos casos afirma tener temor a quedar en evidencia por sus pobres conocimientos de la lengua meta.

“Yo creo que me infravaloro y me creo una barrera yo mismo por el miedo que le tengo. Soy consciente de que hay que tener valor para esto y colaborar en clase pero es que no me atrevo. Por ejemplo, un miedo que siempre he tenido es hacer siempre el ridículo en clase cuando colaboro, entonces hacerlo en inglés es mucho peor.”.

5. Aspectos cognitivos

Es curioso como comprobar como cuando al adulto se le pregunta si cree que su avanzada edad influye en la adquisición de nuevas lenguas siempre se refieren al mismo ejemplo: la facilidad con la que sus hijos –la nueva generación- aprenden inglés en contraposición con su ritmo de aprendizaje.

Un aspecto muy enriquecedor para este estudio es el hecho de que en el momento de la ejecución de la entrevista, la mayoría de los adultos se encontraban estudiando al mismo tiempo que lo hacían sus hijos. Muchos de ellos manifiestan comprender mucho mejor a sus descendientes ahora que se encuentran en su misma situación. Muchos otros lo utilizan como estrategia educativa para infundir interés en los estudios a sus hijos mediante su ejemplo. Otros, simplemente, se quedan anonadados por la facilidad que las nuevas generaciones muestran a la hora de aprender segundas lenguas.

Debido a los nuevos programas bilingües implantados en diversos centros de estudios andaluces, a la exposición más temprana de los estudiantes a las lenguas meta y a las nuevas metodologías de enseñanza de las mismas, las nuevas generaciones parecen desenvolverse en la L2 sin problemas, llegándoles incluso a gustar y considerándolo como una afición. Internet, redes sociales, videojuegos, aplicaciones, música, cine, televisión, etc. Todos estos medios aportan una exposición a la L2 continua que el alumnado joven consume continuamente, beneficiándose de su edad más apta para la adquisición de conocimientos lingüísticos.

Sin embargo, las generaciones más adultas no han estado necesariamente sometidas a tal input y existen casos en los que la formación lingüística es muy limitada, potenciada por una



formación deficiente décadas atrás. Para este sector de la población, comenzar de cero con el estudio de un idioma a los 50 años requiere un esfuerzo mucho mayor con el fin de asimilar estructuras y adaptarse a los aspectos lingüísticos, pragmáticos y culturales de la nueva lengua, además de un tiempo prolongado de práctica del que no disponen.

“Es verdad que sí tú ahora esa edad comienza a aprender inglés no es lo mismo que empezar desde pequeño. Ahora cuesta más. A nivel de edad, a mí ahora me cuesta mucho más trabajo que si hubiera empezado pronto como lo hice con el francés. Además, la culpa también la tienen los cambios de métodos, ahora la metodología ha cambiado mucho más a mejor. Y a mí estudiar con esta metodología desde pronto me habría ayudado mucho”.

5. Metodologías de enseñanza

El entrevistado alude a las diferencias existentes entre los métodos tradicionales de enseñanza y los empleados actualmente en clase de segundas lenguas. Por un lado recalca la contradicción existente en el hecho de que tradicionalmente solo se impartiera la asignatura de francés como segunda lengua y que actualmente se vea en la obligación de aprender también inglés. Argumenta que tradicionalmente no se exigían contenidos prácticos orales y que las metodologías a seguir eran puramente teóricas y descriptivas. Hoy en día la importancia radica en la capacidad de comunicarse y hacerse entender en un contexto real. Los contenidos gramaticales siguen siendo relevantes, pero juegan un papel secundario reservado al perfeccionamiento y coherencia del discurso oral y escrito. De cualquier forma, la exposición a los idiomas tradicional no tienen comparación con las metodologías basadas en la comunicación existentes actualmente, y este hecho hace mella en el proceso de enseñanza-aprendizaje en aulas de edad diversa.

Por otra parte, el participante 10 realiza una matización muy importante al señalar que no toda la culpa recae sobre el profesorado que impartía lenguas extranjeras, sino que el responsable, en todo caso, sería el sistema educativo que, siguiendo las necesidades sociales y laborales de antaño, no otorgaba la importancia necesaria que tienen las lenguas, un hecho que sí se daba en otros países extranjeros, de ahí la general inferioridad lingüística de los españoles de cara al panorama internacional.

“Me acuerdo con mi profesora de antes que lo único que se hacía era gramática y más gramática, leer texto y escribir. Y eso era en francés. Ahora, sin embargo, conozco a mucha gente que van a la escuela de idiomas y me comenta que es más que todo oral, comunicarte y que se te entienda, con lo cual las cosas han cambiado muchísimo y creo que son para mejor. Y eso no tiene nada que ver con lo que yo aprendí. Tampoco creo que haya que echarle toda la culpa al profesorado, pero el mayor fallo lo ha tenido el sistema académico en el que hemos estudiado. Los métodos hacen mucho”.

Hoy en día resalta el papel del profesorado como “guía del conocimiento” en lugar de fuente de instrucción teórica. De acuerdo a los métodos actuales, el profesorado aporta las herramientas que el alumnado puede utilizar y actúa monitoreando la actuación de los estudiantes, aportando retroalimentación, realizando aclaraciones y resolviendo dudas cuando es preciso. El entrevistado muestra sorpresa por la cantidad de nuevos métodos y estrategias de enseñanza existentes hoy en día desde etapas de enseñanza tempranas, a las cuales desgraciadamente él no tuvo acceso, limitando sus posibilidades una vez alcanzada la edad adulta y volviéndose dichos requisitos lingüísticos necesarios para prosperar en el mundo laboral.

“Yo ahora tengo a las hijas pequeñas y cada vez que voy a tutoría y me hablan de los diferentes métodos y estrategias que utilizan los profesores yo me quedo anonadado porque la verdad



es que eso nunca se ha visto anteriormente en el sistema educativo español. No nos hemos podido beneficiar de esas metodologías y ahora estamos pagando las consecuencias. En aquella época era todo muy 1,2,3, ahora el profesor es simplemente un guía”.

6. Destrezas

En consonancia al resto de los alumnos adultos entrevistados, el participante 10 afirma que no disponen de una exposición al inglés lo suficientemente amplia como para poder expresarse oralmente en inglés y entablar una conversación fluida. Por otro lado, la necesidad de una repetición constante de los contenidos se torna necesaria para una adecuada sistematización de las estructuras, lo cual a veces no es posible por el ritmo más acelerado que sigue el resto de la clase. El tiempo disponible para la práctica de las estructuras orales supone otra restricción y hacen de dichas destrezas las más limitantes y complicadas para el alumnado adulto:

“No tenemos la suficiente exposición a la lengua como para aprender a hablar y tener una conversación normal o hacernos entender así que sin duda las destrezas que peor se me dan son las orales. El inglés supone además un aprendizaje a muy largo plazo. Es decir, tú te tienes que poner a escuchar una y otra vez hasta que lo entiendas. Y tiene que transcurrir meses y meses hasta que puedas observar una mejora. Además, cuando eres adulto ya no dispones de tanto tiempo como cuando eras joven y eso, más que la edad avanzada, supone uno de los mayores hándicaps para aprender inglés”.

7. Propuestas y opiniones

El alumno 10 menciona de nuevo el proceso de aprendizaje de sus hijas y muestra completa admiración por la forma en que aprenden, los métodos utilizados y los efectos positivos que tienen sobre su output, acrecentado por la mayor facilidad que conlleva la adquisición de lenguas en edades tempranas. El mismo argumenta que si el adulto pudiera librarse del bloqueo mental que aporta la edad en cuanto a la adquisición de segundas lenguas – “encorsetamiento mental”, como él mismo denomina- la situación sería idónea para comenzar desde cero con mejores perspectivas de aprendizaje.

“Yo es que veo a mis niñas aprender inglés y me asombro de la facilidad que tienen. Entonces, si yo pudiera librarme de todo el encorsetamiento que tengo en la cabeza y todas las estructuras formadas que ya tengo en español pues sería genial para aprender desde cero, pero claro, eso ya no se puede hacer. Aprender el inglés de forma más limpia. Sin tanta preocupación. Me gustaría aprender inglés como un niño”.

Afortunadamente, el entrevistado consiguió un empleo como cuidador de ancianos gracias a la experiencia adquirida en los dos ciclos formativos. No obstante, sigue sin utilizar la L2 en su entorno laboral y ha abandonado su estudio por sentirse incapaz para ello.

8. Conclusiones

Contexto:

- La discontinuidad en los estudios del participante 10 es un hándicap importante a considerar cuando se analiza su rendimiento académico.

- La falta de hábito en la rutina del estudio es uno de los componentes afectivos más importantes y determinan el nivel de frustración en este alumno.



- El participante decide emprender estudios de ciclo con el objetivo cambiar de trayectoria profesional y conseguir puntos para las bolsas de empleo.
- El participante se encuentra empleado gracias a la experiencia adquirida durante la reincorporación académica.

Heterogeneidad de edad:

- La heterogeneidad de edad en el aula de inglés supone una desventaja para el ritmo de aprendizaje del alumnado adulto.
- La heterogeneidad de edad en el resto de las asignaturas ha resultado ser enriquecedor cultural, académica y socialmente para el entrevistado.
- La heterogeneidad en el factor edad tiene su máxima influencia negativa en clases de inglés centradas en destrezas orales, debido a la diversidad de niveles existentes.
- El entrevistado encontró un gran apoyo en el resto de alumnos adultos que se encontraban en su misma situación.

Aspectos afectivos:

- El participante destaca la existencia de barreras biológicas como una excusa perfecta tras la cual el alumnado adulto se excusa para no aprender lenguas extranjeras.
- El participante declara sufrir miedo al ridículo al participar en clase de inglés, motivado por la deficiente educación recibida en el sistema educativo tradicional.
- El participante no se expone por su cuenta a input en inglés por falta de tiempo, costumbre e interés.
- El participante declara sentirse frustrado por la relativa facilidad con la que el resto de alumnado adquiere conocimientos en la L2 en relación al esfuerzo efectuado.

Aspectos cognitivos:

- La escasa exposición temprana a la lengua extranjera influyó negativamente el rendimiento del participante 10 en el aprendizaje de la L2 inglés.
- La falta de base gramatical y emprender el estudio de una segunda lengua a una edad avanzada supone un trabajo adicional que presenta numerosas limitaciones, especialmente en las destrezas orales.
- Las dificultades en la adquisición de segundas lenguas a una edad tardía contrasta con la relativa facilidad y naturalidad con la que el alumnado joven se desenvuelve en los idiomas.
- El entrevistado ve en las nuevas generaciones un ejemplo latente de su superioridad neurológica a la hora de aprender idiomas.

Metodologías:

- El entrevistado siente indignación por la educación en idiomas recibida por el sistema educativo tradicional y valora positivamente las nuevas metodologías de enseñanza de la L2.



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:
La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

- El entrevistado valora el papel actual del profesorado como guía educacional y lo exculpa del deficiente sistema educacional tradicional al que ha sido sometido el alumnado adulto.

Destrezas:

- Las destrezas que causan más dificultades son las orales: producción y comprensión oral.
- El entrevistado no se siente confiado en dichas destrezas por la falta de exposición real anterior.

Opiniones:

- El participante defiende la existencia de un “encorsetamiento mental” o bloqueo en los adultos que le impide adquirir input de calidad en inglés.



➤ **Caso XI: LAURA**

CASO XI: LAURA

ALUMNA DEL C.E.S. SANTA MARÍA DE LOS ÁNGELES (MÁLAGA)

Ciclo formativo: *Ciclo Formativo Medio de Gestión y Administración*

Edad: *40 años*

Género: *Mujer*

Situación laboral: *Desempleada*

Años de experiencia laboral: *12*

Fecha de nacimiento: *8/7/1975*

Lugar de nacimiento: *Málaga*

Años de experiencia con la lengua extranjera L2 (Inglés): *BUP y COU*

Experiencia en otras lenguas extranjeras: *Francés*

ENTREVISTAD O/A	ETAPA	CICLO FORMATIVO	EXPERIENCIA EN L2 (INGLÉS)	EDAD	SITUACIÓN LABORAL	EXPERIENCIA LABORAL
ALUMNADO ADULTO						
ENT 11	ALUMNA	<i>Ciclo Formativo Medio de Gestión y Administración y Ciclo Formativo Medio de Comercio y Marketing</i>	<i>Educación Secundaria</i>	40	D	12



1. Contexto de caso

La entrevistada 11 realizó sus estudios obligatorios satisfactoriamente e incluso completó también estudios postobligatorios de bachillerato. Tras 12 años de experiencia laboral y perder su puesto de trabajo como resultado de la crisis económica, la participante ha decidido probar suerte de nuevo en el estudio de ciclos formativos con el objetivo de ampliar su espectro laboral y conseguir puntos para las bolsas de trabajo públicas. Una de sus mayores motivaciones al matricularse en el ciclo formativo medio de Gestión y Administración es que impartían la asignatura de inglés de forma obligatoria, y la participante deseaba mejorar su nivel a toda costa con el fin de obtener más posibilidades de optar a un puesto de trabajo de calidad.

Tras sus estudios postobligatorios, a la edad de 18 años comenzó una Formación Profesional de Comercio y Marketing tras la cual empezó a realizar prácticas en un conocido centro comercial. Debido a su iniciativa ante el aprendizaje y la formación continua, la entrevistada siempre se encontraba dispuesta a realizar cursos organizados por el INEM. Tiempo después, consiguió trabajo en un despacho de abogados donde hizo las veces de administrativa, secretaria, recepcionista, trabajando con los juzgados y organizando la documentación.

Sin embargo, en el año 2013, por motivo de la crisis económica, le comunicaron que ya no le podrían renovar el contrato y se quedó desempleada con casi 40 años. Al estar inscrita en la bolsa del SAS, le recomendaron que se matriculara en algún ciclo formativo con el fin de obtener puntos y ascender en bolsa, y así lo hizo. Al tener experiencia de más de 10 años en administración, decidió matricularse en el ciclo formativo medio de Gestión y Administración, ya que por otro lado necesitaba el título que apoyara su experiencia laboral en el sector. Uno de los detalles que más destacan en esta entrevistada fue el hecho de que una de las principales razones de matricularse en el ciclo fue por la obligatoriedad de estudiar inglés. Al contrario del resto de entrevistados, a pesar de haber olvidado la mayor parte de los contenidos lingüísticos aprendidos en la educación obligatoria y el bachillerato, Laura concibió este hecho como una oportunidad única para reciclarse y poder adquirir conocimientos de la lengua que más tarde pudiera aplicar en su puesto de trabajo.



La entrevistada 11 pertenece al grupo de alumnos adultos entrevistados que aún no ha concluido su experiencia académica en este centro y que no sabe si se resolverá su situación laboral a corto o largo plazo. Mientras el grupo de ex alumnos comenta su experiencia de forma anafórica al momento del habla, comentando sus vivencias con más perspectiva y madurez, el grupo de adultos aún estudiante del centro se centran más en su experiencia actual en los estudios y las esperanzas y perspectivas que poseen ante el futuro.

Al ser un tanto más joven que la media del resto de entrevistados, la participante 11 recibió una base de inglés un tanto más aceptable, mejorada también por el hecho de poseer estudios de bachillerato. Sin embargo, el principal problema que experimentó la entrevistada fue el olvido de los contenidos léxico y gramaticales de la lengua por no practicarla durante más de dos décadas. Esta situación es muy común entre alumnado adulto que si recibió exposición temprana a las lenguas extranjeras pero que han sufrido una discontinuidad educativa y una falta de formación, reciclaje y práctica tan amplia que vuelven a encontrarse en un nivel básico de conocimiento.

La entrevistada era consciente de la importancia que había adquirido el inglés durante todos los años que ella estuvo empleada, sin embargo nunca tuvo que utilizarlo en su trabajo. Fue al perder su empleo y comenzar a buscar un nuevo puesto cuando comprendió que sin una certificación de idiomas, viviendo en una zona costera, sería demasiado complicado encontrar un trabajo decente. De esta manera, una de las mayores motivaciones que tenía al matricularse en el ciclo formativo fue la obligatoriedad de asistir a cinco horas semanales de clases de inglés, lo cual concebía como una oportunidad única con la que podría finalmente retomar sus estudios de la lengua meta y optar a una certificación futura que le permitiera reinsertarse en el mundo laboral.

Sin embargo, como se podrá observar en los siguientes apartados, la entrevistada encontró numerosas limitaciones con el idioma debido a la pérdida de hábito en las metodologías de inglés. A diferencia del resto de alumnos entrevistados que no tuvieron exposición real o comunicativa a las lenguas metas, la entrevistada 11 si tuvo la oportunidad de recibir input de cierta calidad (fue a principio de los años noventa cuando comenzó a tomarse consciencia de la importancia de un enfoque comunicativo en el aula de inglés). Su problema más grave residía en el hecho de que había perdido todo contacto con dichas metodologías y con la lengua en general. Por este motivo le resultó tan complicado adaptarse de nuevo y recordar conocimientos.

“Lo más complicado fue recordar. Es decir, adaptarme a cómo se estudia y volver, en el caso de inglés, a acostumbrarme a la estructura y el vocabulario del idioma. No me costó excesivamente volver al colegio tanto como acostumbrarme de nuevo a trabajar con inglés. [...] Yo necesitaba un profesor, alguien que me orientara y me dijera si lo estoy haciendo bien. El problema ha sido el tiempo tan largo que no he estado en contacto con la lengua. Es decir, desde el bachillerato no he tocado el inglés en ningún momento”.

2. Heterogeneidad en el factor edad

Laura es especial ya que difiere parcialmente en algunos de los comentarios más generalizados del resto de alumnado adulto. Principalmente, la participante argumenta que ella considera una oportunidad óptima tener la asignatura de inglés obligatorio en el ciclo formativo. Es necesario aclarar que los ciclos medios suelen comenzar el estudio del inglés desde cero para luego ir progresando con más rapidez. En este sentido, la entrevistada se sentía cómoda ya que podía ir recordando los contenidos olvidados por una discontinuidad académica tan larga.



Conforme al aspecto de la heterogeneidad de edad, la entrevistada no se sintió amenazada en ningún momento. Por el contrario, se sentía en clara superioridad en la mayoría de las materias ya que argumentaba que su mayor experiencia en el campo, unida al mayor esfuerzo y responsabilidad que posee el alumnado adulto y que lo diferencia del joven la ayudaban en todo momento y considera que destacaba en las mayoría de asignaturas, a excepción del inglés, cuyo ritmo era generalmente más lento que el resto del alumnado, especialmente en destrezas orales.

“Yo sinceramente opino que el alumno más mayor es el que más experiencia tiene y eso afecta solamente positivamente a cómo se desenvuelve en clases. El hecho de tener más tablas por mi experiencia laboral me ha ayudado mucho a tener éxito en mis estudios, mucho más del que tenía cuando era joven e inexperta. Yo pongo todo mi empeño en hacer las cosas bien y en aprender lo que no he aprendido hasta ahora”.

En este sentido, la entrevistada afirma que incluso llegó a ser un ejemplo a seguir para el resto de alumnado más joven. Su mayor sentido de la responsabilidad y su contante atención a los estudios fue motivo de admiración del resto de compañeros, que la tomaron como un apoyo. En este sentido, en el terreno social, la heterogeneidad de edad no parece haber afectado de ninguna forma a esta adulta, ya que no solo se ha sentido integrada en el grupo, sino que su mayor edad y experiencia incluso la han llevado a adquirir una posición de liderazgo con respecto al resto de los compañeros más jóvenes.

“Si alguien necesita ayuda, apuntes, alguna explicación o apoyo el resto de compañeros están ahí para lo que sea. La verdad es que no encontrado ningún tipo de mal rollo y no me he sentido excluida por tener más edad, sino todo lo contrario. Los niños me ven más como una madre y muchos de ellos se pegan más a mí porque se sienten protegidos. Me siento muy arropada”.

En los aspectos relacionados con las diferencias entre el alumnado adulto y el joven, la entrevistada sí muestra estar de acuerdo con las posiciones tomadas por el resto del alumnado adulto. Opina que ella tiene unos objetivos fijos muy marcados que persigue a toda costa ya que no puede permitirse perder el tiempo de ninguna manera. Tiene una clara motivación y muestra responsabilidad y esfuerzo con respecto a los estudios, prestando atención en clase en todo momento y preocupándose por su proceso de aprendizaje. La entrevistada también muestra motivación por emprender tareas y actividades adicionales, como en la asignatura de inglés, debido a su interés constante por continuar formándose y mejorar su currículum académico. Dicha presión no muestra tenerla el alumnado más joven, cuyo esfuerzo y sentido de la responsabilidad es más comedido.

“Yo creo que me lo tomo mucho más en serio que el resto de mis compañeros más jóvenes tengo otras prioridades y otras necesidades más inmediatas. Yo tengo mis objetivos muy claros y se lo que quiero hacer. Yo necesito sacarme mi título, hacer las prácticas y reinsertarme en el mundo laboral lo antes posible”.

3. Aspectos afectivos

Por lo general, el nivel de motivación de esta participante ha sido alto y constante durante el curso académico que lleva estudiando en el centro. Su filtro afectivo, al contrario que el resto de los participantes, se encuentra completamente abierto y la entrevistada está motivada por aprender nuevos conocimientos, sin ningún tipo de temor. En la asignatura de inglés se siente un tanto más insegura. Sin embargo, afirma que el hecho de retomar el estudio de la lengua lo considera enriquecedor y está dispuesta a aprender. Afirma encontrar dificultades en la asignatura de inglés, sin embargo estas se ven eclipsadas por sus ganas de continuar formándose y sus expectativas de



conseguir un puesto de trabajo. Por otro lado, el hecho de que en ciclos formativos medios no se exija ningún nivel mínimo para comenzar le aporta tranquilidad y comodidad en clase.

“Yo empecé muy motivada en clase porque el inglés es algo que me hace mucha falta y siempre lo he querido aprender. Además, el punto positivo es que el inglés en los ciclos medios se comienza desde cero. En este sentido, tuve la oportunidad de comenzar a forjar una base sólida y empezar con buen pie. A veces se hace cuesta arriba pero las ganas de aprender, formarte, adquirir experiencia para la bolsa y el hecho de que haya prácticas al final del ciclo me motiva mucho más que las dificultades que se puedan encontrar”.

Se puede afirmar que la entrevistada 11 encarna todas las actitudes positivas ante la reincorporación en ciclos formativos y en especial, hacia la asignatura de inglés, que debería poseer todo el alumnado adulto con el fin de tener una idónea predisposición al conocimiento.

Con respecto al aspecto del miedo al ridículo a la hora de participar en clase de inglés, la entrevistada muestra una actitud lógica al argumentar que los errores son necesarios para aprender correctamente y que ésta es precisamente la razón principal por la que decidió reincorporarse a los estudios, para formarse y conseguir una certificación. En este sentido, cometer errores es necesario e incluso beneficioso y no comprende que el alumnado pueda mofarse o mantener una opinión negativa de aquel alumno/a que tenga menos conocimientos.

“Pues la verdad es que no tengo miedo al ridículo porque yo hago lo que puedo y cada uno hace lo que puede. Entre los alumnos jóvenes sí que hay muchas risas y comentarios pero yo estoy aquí para aprender y además dicen que de los errores se aprende. Si lo hago mal, que se me corrija; si lo hago bien, pues estupendo”.

En conclusión, no se observan limitaciones afectivas de relevancia en este caso ni actitud pesimista o derrotista ante el aprendizaje de inglés. Los niveles de autoestima y ansiedad en clase tampoco representan ningún problema. Por este motivo se puede afirmar que el filtro afectivo es inexistente y que esta participante no se autoimpone barreras que impidan el adecuado aprendizaje. No obstante, sí que afronta limitaciones en cuanto a las destrezas orales como se verá en próximos apartados; sin embargo, estos aspectos parecen ser derivados de una educación tradicional menos centrada en dichas destrezas, la pérdida de hábito y práctica en la lengua meta después de una larga discontinuidad académica y la interferencia de la L1.

4. Aspectos cognitivos

La participante 11 prefiere no caer dentro de la clasificación de alumnado de edad más avanzada. Ella admite que aún está lo suficientemente activa neuronalmente como para adquirir una nueva lengua, a pesar de que el gran hiato académico juegue en su contra. De esta manera, argumenta que el alumnado de más edad que ella puede comenzar a tener dificultades con la memoria o al adquirir nuevas estructuras en otra lengua. Ella, por su parte, defiende estar aun en plena capacidad de aprender, lo cual se ve aumentado por el mayor esfuerzo, responsabilidad y experiencia que le aporta la madurez.

“Puedo comprender que los alumnos de más edad encuentren muchas más dificultades memorizando, aprendiendo nuevos conceptos, familiarizándose con nuevas propuestas de enseñanza como informática o idiomas. Sin embargo, yo aún tengo 40 años y me siento totalmente activa neuronalmente y lo que es más importante, con muchísimas ganas de aprender”.



Resulta complicado determinar una edad aproximada tras la cual el alumnado comienza a perder facultades para aprender inglés. Tampoco sería preciso calcular el mínimo de años de inactividad académica que conllevarían limitaciones de aprendizaje. Es en esta parte del estudio donde nos planteamos qué diferencia exactamente a esta entrevistada con el resto de participantes si en realidad solo se diferencian diez años y por qué la entrevistada 11 posee un componente afectivo más idóneo para el aprendizaje. Este hecho viene dado por dos razones principales:

- En primer lugar, existen las *razones individuales*, por las cuales la personalidad positiva y dinámica de una persona concreta puede hacer girar la balanza a favor del aprendizaje.
- En segundo lugar, existen *razones educacionales*, por las cuales el alumnado que ha recibido más formación inicial (por ejemplo, estudios de bachillerato) con una metodología más centrada en la importancia comunicativa de las segundas lenguas tendrá más posibilidades de adquirir la lengua meta independientemente de la edad. En este sentido, solo es necesaria una diferencia de edad de una década para experimentar un cambio metodológico completo en la enseñanza de idiomas, que fue el periodo de transición a principios de los años noventa.
- En tercer lugar, existen las *razones contextuales*, por las cuales las cargas familiares, laborales y económicas inciden de forma directa en el aprendizaje a una edad tardía. En este caso en particular, es necesario mencionar que la participante 11 no tiene cargas familiares de ningún tipo y goza de una situación económica holgada, por lo que goza de más tiempo para dedicarse al estudio.

En general, podría afirmarse que la diferencia observada entre Laura y los participantes restantes se debe a las tres razones arriba mencionadas, las cuales no libran a la entrevistada 11 de estar exenta de ciertas limitaciones que afectan a todo el alumnado adulto por igual. En este sentido, la participante también debe lidiar con la interferencia de la L1 en el aprendizaje de la L2, ya que no se considera capaz de producir en inglés sin antes realizar una traducción exacta de lo que debe comunicar, con lo que se ralentiza el proceso comunicativo y es complicado conseguir fluidez en la interacción.

“La verdad es que tengo que recurrir constantemente al español, porque para construir una frase en inglés tengo que traducir previamente toda la estructura al español para poder enterarme”.

5. Metodologías de enseñanza

La entrevistada 11 argumenta que en el tiempo en el que ella estudió inglés ya se impartía la asignatura siguiendo en su mayor medida lo mismos patrones metodológicos. Sin embargo, existen dos diferencias fundamentales entre las metodologías de su etapa educacional y las actuales existentes en ciclos formativos. Por un lado, la especificidad en el campo de la Gestión y Administración es una característica que solo se encuentra en ciclos formativos con el fin de formar al alumnado en sus respectivos campos de trabajo. Por otro lado, la incidencia actual existente en la oralidad del inglés y en basarse en una metodología comunicativa es algo que tradicionalmente era difícil encontrar. Este último hecho también depende del ritmo de renovación del profesorado.

Por lo general, si un docente no se recicla en las nuevas metodologías y no se replantea nuevas técnicas de enseñanza durante su carrera, decidiendo en su lugar centrarse en las mismas dinámicas hasta su jubilación (hecho no extraño en el sistema educativo español), el alumnado que deba seguir su clase seguirá anclado a metodologías antiguas y a una exposición real insuficiente independientemente de los tiempo que corran. Si por el contrario, el alumnado coincide con un docente que apueste por reciclarse y enseñar la lengua meta de acuerdo a las nuevas necesidades



sociales y laborales existentes hoy en día, la exposición será de más calidad y el aprendizaje del alumnado más ventajoso.

“Ahora en ciclos formativos el inglés es mucho más especializado. Yo eso lo veo bien hasta cierto punto, es decir, si una persona se decide dedicar al sector extranjero, pues le puede venir muy bien este tipo de clases. Sin embargo, en mi caso, yo prefiero estudiar inglés convencional para tener una buena base y defenderme de forma general. En clase siempre tenemos que hablar en inglés. Se nos hace participar muchísimo y continuamente se utiliza el inglés en clase”.

Sin embargo, la entrevistada afirma encontrar más útil la enseñanza de contenidos más generales con el fin de poder desenvolverse en contextos más amplios. Una vez teniendo una mejor base oral, considera correcto especializarse en la materia en cuestión. Este hecho es rebatido por la mayoría de entrevistados, que consideran que es necesario salir del inglés convencional que tanto tiempo se lleva trabajando y centrarse en estructuras nuevas que resulten beneficiosas para una futura trayectoria académica.

6. Destrezas

En este punto la entrevistada sí parece coincidir con el resto de casos al afirmar que las destrezas que más dificultad le supone son las orales. En especial, destaca las limitaciones encontradas con la comprensión oral, ya que necesita repetir constantemente los textos orales con el fin de captar el tema principal y comprender su significado. Por otra parte, dentro de la producción oral, la pronunciación supone un gran hándicap para la entrevistada, la cual argumenta que se escribe completamente diferente a como se pronuncia y que este hecho la confunde enormemente.

En este sentido destaca el poco hábito que se tenía tradicionalmente en clase de inglés para usarlo oralmente. Aunque las técnicas utilizadas eran ya relacionadas con el enfoque comunicativo, faltaban profesionales que fueran capaces de hablar de forma nativa y aportar un input de calidad.

“Para mí la parte del inglés que más problemas me ocasiona es la pronunciación. En inglés se escribe de forma diferente a lo que se pronuncia y eso es lo más difícil del mundo. Por otra parte, la pronunciación nunca se ha tenido en cuenta en niveles de bachillerato, por ejemplo. En clase normalmente nunca se hablaba inglés, entonces no tengo la práctica necesaria para distinguir sonidos y me es muy complicado expresarme correctamente yo misma en el idioma. Antes todo era escribir, escribir y escribir, pero ahora el profesorado enfatiza mucho más en la pronunciación”.

7. Propuestas y opiniones

La participante 11 defiende que las dinámicas grupales que propicien el aprendizaje cooperativo son las idóneas en clase de inglés. Afirma que trabajar en clase de inglés con el resto de compañeros enriquece el grupo y beneficia el aprendizaje, ya que se comparten opiniones, se aprende de errores y se obtiene retroalimentación. La entrevistada argumenta que la diversidad del grupo enriquece la colaboración y el aprendizaje y supone una fuente de motivación para el alumnado que aprender la lengua meta.

“Pues trabajar sobre todo con muchas dinámicas, con muchos juegos, que se trabaje también con otros compañeros de clase es súper importante. Se necesita dinámicas amenas y lúdicas para motivar al alumnado, tanto adulto como adolescente. Además unos pueden opinar de una manera, otros de otra y eso enriquece muchísimo la clase, conoces las opiniones de todo el mundo y eso es bueno. Además se intenta en todo momento hablar en inglés lo que beneficia muchísimo al alumnado”.



Con respecto a la diferenciación de niveles que conlleva la diversidad de edad, la entrevistada argumenta que lo que el profesorado debe hacer simplemente es repetir contenidos y aclarar dudas continuamente hasta que la totalidad del alumnado sistematice las estructuras. Este hecho conlleva restricciones de tiempo que imposibilitan un ritmo constante, sin embargo la entrevistada las plantea como la mejor opción.

“También es que es complicado tener un aula que se adapte a tus medidas porque hay que tener en cuenta que cada uno en un nivel diferente. Entonces en este sentido, lo que el profesorado debe hacer es repetir y repetir y repetir hasta la saciedad”.

8. Conclusiones

Contexto:

- La discontinuidad en los estudios de la participante 10 es un hándicap importante a considerar cuando se analiza su rendimiento académico.
- La falta de hábito en la rutina del estudio supuso el mayor hándicap en la reincorporación a los estudios de esta alumna.
- El participante decide emprender estudios de ciclo con el objetivo cambiar de trayectoria profesional y conseguir puntos para las bolsas de empleo.
- La participante seleccionó el ciclo de Gestión y Administración por su gran motivación en aprender inglés, entre otros aspectos.
- La participante había experimentado una larga discontinuidad académica que le hizo olvidar la mayoría de contenidos de la lengua meta aprendidos en anteriores etapas educativas.

Heterogeneidad de edad:

- La heterogeneidad de edad en el aula de inglés no ha supuesto una desventaja para el ritmo de aprendizaje de la alumna.
- La heterogeneidad de edad en las asignaturas ha resultado ser enriquecedor cultural, académica y socialmente para la entrevistada.
- La heterogeneidad en el factor edad tiene su máxima influencia negativa en clases de inglés centradas en destrezas orales, debido a la diversidad de niveles existentes.
- La entrevistada se sintió completamente integrado por el resto del alumnado, adoptando incluso una posición de liderazgo.

Aspectos afectivos:

- El participante niega la existencia de barreras biológicas como una excusa perfecta tras la cual el alumnado adulto se excusa para no aprender lenguas extranjeras.
- El participante declara no sufrir miedo al ridículo al participar en clase de inglés, ya que prefiere aprender de los errores y la retroalimentación obtenida.
- La participante muestra una motivación general positiva frente a la reincorporación al estudio de ciclos, y en especial, por retomar el estudio del inglés.



- El filtro afectivo de la entrevistada está completamente abierto, lo que facilita la adquisición de aprendizaje.

Aspectos cognitivos:

- La entrevistada argumenta no sufrir restricciones de aprendizaje de lenguas por influencia de la edad.

Metodologías:

- La entrevistada encuentra las metodologías actuales útiles y centradas mayoritariamente en la oralidad.

- La entrevistada proviene de una etapa educativa en la que se estaban instaurando ya las dinámicas comunicativas en clase de inglés.

Destrezas:

- Las destrezas que causan más dificultades son las orales: producción y comprensión oral.

Opiniones:

- La participante opina que el profesorado debe beneficiarse de la diversidad en clases de ciclos y propiciar dinámicas colaborativas grupales



➤ **Caso XII: AMALIA**

CASO XII: AMALIA

ALUMNA DEL C.E.S. SANTA MARÍA DE LOS ÁNGELES (MÁLAGA)

Ciclo formativo: *Ciclo Formativo Medio de Gestión y Administración*

Edad: **46 años**

Género: *Mujer*

Situación laboral: *Desempleada*

Años de experiencia laboral: **3**

Fecha de nacimiento: *15/3/1969*

Lugar de nacimiento: *Málaga*

Años de experiencia con la lengua extranjera L2 (Inglés): **2**

Experiencia en otras lenguas extranjeras: **0**

ENTREVISTAD O/A	ETAPA	CICLO FORMATIVO	EXPERIENCIA EN L2 (INGLÉS)	EDAD	SITUACIÓN LABORAL	EXPERIENCIA LABORAL
ALUMNADO ADULTO						
ENT 12	<i>ALUMNA</i>	<i>Ciclo Formativo Medio de Gestión y Administración</i>	2	46	<i>D</i>	3



1. Contexto de caso

El caso de Amalia destaca principalmente por la motivación que le llevó de nuevo a reincorporarse al estudio de ciclos formativos. Similarmente a los participantes 6 y 7, esta participante decidió matricularse, además de para mejorar sus perspectivas laborales, para servir de ejemplo a sus dos hijas, las cuales no querían estudiar y se justificaban en el hecho de que si la participante 12 nunca había estudiado, ellas tampoco debían hacerlo.

Desde pequeña la entrevistada nunca se ha sentido atraída por los estudios. De hecho, al terminar séptimo curso de EGB los abandonó para comenzar a trabajar como limpiadora, con lo que el periodo de escolarización de esta estudiante ha sido de menos de diez años, el mínimo establecido legalmente.

Ya de muy joven contrajo matrimonio y tuvo a sus dos hijas, a las que se dedicó plenamente mientras su marido trabajaba. Contradictoriamente a las decisiones que ella había tomado en su vida, siempre intentó instaurar en sus hijas el interés en los estudios y en formarse de forma continua. Sin embargo, desde la adolescencia, mostraron un tremendo rechazo hacia la vida académica y amenazaban con abandonar los estudios constantemente apoyándose en las decisiones que su propia madre tomó en su pasado.

“Cuando ellas se hicieron más mayores y llegaron a la adolescencia me decían que no querían estudiar y yo las obligaba porque sabía lo importante que era. Pero ellas siempre me respondían: ‘pues tú nunca has querido estudiar así que yo también tengo el derecho de no querer hacerlo’. Y dije yo ‘¿sí? pues ahora mismo me matriculo en la ESA para que veas que yo también puedo estudiar y tú también lo hagas’.

De esta forma, la primera toma de contacto con la reincorporación a los estudios fue a modo de estrategia educacional, con el fin de demostrar a sus hijas que ella podía esforzarse también y formarse.



Una vez terminados sus estudios de secundaria, la entrevistada sintió curiosidad por seguir formándose y decidió matricularse en el ciclo formativo de Gestión y Administración. Paradójicamente, su propia hija, que no quería seguir estudiando, al ver a su propia madre tomar la iniciativa y matricularse, decidió hacer el mismo y actualmente asisten juntas a clase. Paralelamente, la entrevistada declara sentirse en la necesidad de obtener un certificado académico con el fin de encontrar un empleo con el que pueda seguir cotizando y conseguir una pensión de jubilación en el futuro. Por otro lado, al igual que otros entrevistados, la participante 12 también se encuentra inscrita en bolsas de trabajo públicas, con lo que el estudio de ciclos aumentaría su puntuación y tendría más posibilidades de desempeñar un cargo público.

En este caso en particular, se podrá observar en profundidad las diferencias generacionales entre el alumnado, representadas paradójicamente por una madre y una hija que decidieron matricularse juntas en el mismo ciclo, asistiendo a la misma clase. De esta forma, se observarán las diferentes motivaciones, perspectivas e intereses que atañen a estas dos franjas de edad desde una perspectiva más personal y familiar.



Como es lógico, la falta de estudios mínimos y la discontinuidad académica de la entrevistada, unidos a un nivel sociocultural medio-bajo, tienen una clara incidencia en el aprendizaje de la lengua meta. La entrevistada afirma no haber prestado nunca atención al inglés, el cual nunca le ha interesado. Hoy en día se arrepiente de no haber aprovechado las oportunidades que le brindaba la formación académica, ya que la participante encuentra numerosas limitaciones para adaptarse a las dinámicas de clase y además se siente alienada dentro de un grupo de edades y niveles tan heterogéneo.

El choque inicial fue abrumador para la participante 12. Se encontraba incómoda en una clase rodeada de adolescentes (la edad media de los ciclos medios se reduce en comparación a la de los ciclos superiores). Por otra parte, no encontró apoyo por parte de su familiar y allegados, que la instaban a abandonar ya que consideraban prácticamente imposible que una empresa la contratara a su edad y sin experiencia. Sin embargo, decidida a encontrar un empleo estable y a servir de ejemplo para sus hijas, decidió permanecer en el ciclo.

“Lo que más me afectó fue el tema de la edad. Yo me veía con 46 años rodeada absolutamente por niños de 18 o 20 años, si llegaban. Pero mi motivación principal era que me saliera un trabajo así que quería luchar por ellos. Y también por el ejemplo que podía darle a mis hijas. Sin embargo, todo el mundo me decía que no iba a encontrar trabajo, que no me esforzaré volviendo a los estudios tan vieja porque no iba a servir para nada. Familia y amigos me decían ‘pero si encuentran a una chavala pues evidentemente van a coger a la más joven antes que a ti’. Pero a mí me daba igual”.

2. Heterogeneidad en el factor edad

La entrevistada afirma no sentirse integrada en el resto del grupo por razones directamente derivadas de la diferencia de edad. Argumenta no tener nada en común con el resto del alumnado joven, ya sea en objetivos y aficiones, y tampoco presentan los mismos niveles de motivación y de compromiso hacia la asignatura. De esta manera, la participante admite relacionarse únicamente con la otra alumna adulta del grupo, de la cual nunca se separa. En este sentido, la entrevistada está marginándose ella misma del resto del grupo, creando barreras sociales que considera infranqueables e inevitables debido al abismo generacional.

“Sinceramente no me siento nada integrada. Porque son personas demasiado jóvenes y no tenemos absolutamente nada en común, ni objetivos ni aficiones. Al entrar conocí a una compañera de clase que tiene 35 años y le dije ‘tú no vayas a faltar ningún día que vamos a ir siempre juntas’ y ella me dijo ‘y tú tampoco por favor’ y desde entonces somos inseparables y vamos juntas siempre. Pero con el resto de la clase pues no tenemos nada en común”.

Con respecto al conocimiento de inglés, la participante afirma tener mucho menos nivel que el alumnado de la generación de su hija. Si bien poseen una superioridad lingüística con respecto a ella, argumenta que no saben aprovecharla ya que no se esfuerzan en aprender y formarse, algo de lo que ella alardea. Si el alumnado joven aprovechara las oportunidades que tiene y utilizara un mínimo de su potencial, destacaría en todos los sentidos. Sin embargo, debido a su inmadurez y falta de experiencia, deciden adquirir una actitud más indiferente ante el aprendizaje, como la participante ya hizo en su día y de lo cual se arrepintió profundamente.

“Ellos han llegado al ciclo con muchísimo más nivel que yo, lo malo es que no son conscientes de su superioridad y no la aprovechan por pereza y desinterés. Ellos lo primero que hacen es negarse, sin intentarlo. Tienes que poner de tu parte, no digas el no antes”.



3. Aspectos afectivos

El componente afectivo inicial de la entrevistada difiere del resto de participantes en este estudio. Como ya se ha comentado anteriormente, servir de ejemplo a sus hijas sirvió como motivación principal a la hora de volver a los estudios. Sin embargo, paralelamente a su formación en educación obligatoria, comenzó a sentir curiosidad por el aprendizaje y la formación, algo que siempre había rechazado desde joven. De esta forma, al terminar los estudios de la ESA, decidió volver a matricularse, esta vez en un ciclo formativo. En este momento, la motivación ya aparentaba ser un tanto más divergente. Por un lado, seguía existiendo el componente estratégico educacional de cara a sus hijas. Sin embargo, paralelamente la participante fue desarrollando una motivación personal intrínseca hacia la formación y comenzó a plantearse la posibilidad real de reinsertarse en el mundo laboral.

Por otro lado, admite no haber sufrido ningún episodio de frustración extremo en clase de inglés que haya motivado un posible abandono. Aun así, sí reconoce sentir ansiedad en clase ya que no confía en sus conocimientos y tiende a ponerse nerviosa. Añade, por otra parte, que se debe valorar el intento y el esfuerzo que está realizando continuamente a pesar de su inferioridad lingüística, mientras que el resto de alumnado adulto suele mostrar indiferencia ante las clases en general.

“Yo al menos lo intento pero es que los niños ni lo hacen, ni lo intentan ni nada. Entonces yo me siento bien porque al menos nuestro interés. Tú estás mucho más pendiente de la explicación que ellos. [...] No tengo miedo ni vergüenza pero sinceramente los nervios me pueden en todo momento cuando participo. Y no participo cuando me pongo nerviosa porque no doy una. Ya es una cuestión de dignidad”.

En este sentido, la entrevistada no habla precisamente de miedo al ridículo al participar en clase, sino que para ella realizar una intervención errónea atañe directamente a su dignidad. Este hecho demuestra que generalmente el alumnado adulto no es capaz de aceptar los errores de una forma positiva, beneficiándose de la retroalimentación que aportan con el fin de aprender y formarse.

4. Aspectos cognitivos

La entrevistada admite la superioridad neurológica del alumnado joven y las ventajas que poseen al haber emprendido el estudio del inglés desde edades tempranas, aunado a la constante exposición a la que están sometidos a causa de los medios de comunicación y el entretenimiento. Sin embargo, la participante argumenta que dicho alumnado no aprovecha su situación y que su nivel de interés, compromiso y atención en clase es nulo. Este hecho supera la probable superioridad lingüística que puedan poseer por motivos de edad. El alumnado adulto no se puede permitir perder un segundo en clase, con lo que se vuelve a la noción de “alumno alerta” tratada en casos anteriores. Por esta razón, la superioridad lingüística del alumnado joven se ve compensada de alguna manera por el esfuerzo y atención del adulto.

“A ver, los jóvenes captan antes las cosas, lo que pasa es que tienen que estar atentos para captarlas. Y ahí es donde fallan. Los ves distraídos, los ves con el móvil, etcétera. No se lo toman en serio. Tú como adulto te pones a pensar en cualquier cosa en clase y de repente te dices a ti misma: ‘no, hay que atender que estoy en clase’. Lo explican y tú lo captas. Pero el problema es retenerlo y para retener lo necesitas repasar en casa, pero para repasarlo en casa necesitas tener tiempo, y eso es de lo que carecemos el alumnado adulto”.



En esta intervención la participante hace también alusión a la falta de tiempo como desventaja prioritaria en el alumnado adulto y como claro diferenciador del ritmo de aprendizaje de ambos grupos. No solo se trata de la noción de tiempo, sino que también entran a formar parte otros conceptos como la presión social, laboral y económica, el estrés, la ansiedad, la baja autoestima, etc.

Por su parte, la entrevistada 12 también reconoce recurrir al español cada vez que debe intervenir en la L2. El proceso mental de traducción se torna necesario para el alumnado adulto que no ha tenido una exposición de calidad constante desde edades tempranas y este hecho ralentiza el ritmo de aprendizaje y la fluidez en las interacciones orales que se puedan dar en un posible puesto de trabajo.

“Por supuesto que tengo que recurrir al español para hablar en inglés, porque si no, no tengo ni idea de lo que estoy diciendo. Entiendo mucho mejor las cosas cuando las traduzco y es algo que verdaderamente necesito. Automáticamente, para estudiar inglés mi mente tiene que pasar por el español”.

5. Metodologías de enseñanza

La participante 12 argumenta que la única forma que tiene el alumnado adulto de adquirir una lengua meta adecuadamente es mediante la inmersión lingüística, social y cultural total en el país de destino. Evidentemente, al no ser posible debido a restricciones de tiempo y dinero, la participante se conforma con las metodologías de enseñanza planteadas actualmente en las clases de ciclos formativos.

Uno de los aspectos que destaca como más beneficioso para su aprendizaje es la especialización de la enseñanza de la lengua meta. En este sentido, el profesorado debe proveer al alumnado con materiales reales en inglés que puedan servirles en un futuro laboral. En el caso del ciclo de Gestión y Administración, destacan facturas, nóminas, cartas comerciales, recibos, informes, correos electrónicos, etc, además que formarse en situaciones orales como atender llamadas telefónicas, atención al cliente, videollamadas, exposiciones o presentaciones.

Sin embargo, la participante aboga por una combinación equitativa entre el contenido destinado a la especialización del idioma y las bases gramaticales y léxicas convencionales básicas que ayuden a reforzar sus conocimientos. Para ellos destaca la figura del libro de texto como un claro apoyo para compaginar ambos tipos de aprendizaje.

“¿Qué me vendría a mí bien? Pues irme a Inglaterra y estar todo el día allí las 24 horas escuchando y hablando. Pero como no es posible, estoy contenta con la forma en la que me imparten clases de inglés aquí ya que nuestro libro está muy bien explicado y vienen contenidos específicos de la profesión. Y tú vas a ser administrativo pues evidentemente necesitas el vocabulario y los contenidos relacionados con ese campo. Luego también me interesa que haya gramática para hacer mi base más sólida. Supongo que está bien un compendio de las dos cosas, es decir, dar un poco de gramática y luego por ejemplo darnos una carta comercial, una factura, una reclamación, etcétera. De acuerdo al ámbito en el que te vayas a mover”.

6. Destrezas

Al tratarse de un ciclo formativo donde teóricamente se comienza con la asignatura de inglés desde cero, la participante no ha afrontado dificultades relativas al conocimiento gramatical o léxico. Al igual que la totalidad de entrevistados analizados, encuentra las mayores limitaciones en la pronunciación del idioma. La variabilidad de fonemas del inglés en comparación con la lengua



española, unido a la gran cantidad de diptongos y la dificultad que conllevan algunos sonidos fricativos, labiodentales y plosivos para el alumnado de origen hispanohablante hacen de la pronunciación una de las grandes metas inalcanzables. Por otra parte, parece no prestarse suficiente atención a la entonación del discurso, esencial para el entendimiento de los mensajes en un contexto anglosajón; a veces incluso más relevante que la pronunciación adecuada de los fonemas.

En este sentido, la participante argumenta que no es lógico que se espere de ella una pronunciación adecuada para superar los contenidos académicos ya que nunca ha recibido la formación precisa y actualmente su edad más avanzada complica la adquisición de tales estructuras fonológicas.

Por otra parte, la comprensión del texto oral es otro de los hándicaps de la entrevistada. Argumenta que, a pesar de poner esfuerzo y atención en el discurso, es demasiado difícil aislar los componentes del discurso con el fin de identificar su significado y aportar coherencia al mensaje. Y precisamente el hecho de aislar mentalmente dichos componentes es difícil para el alumnado adulto al no saber identificar los componentes de la pronunciación.

“La gramática puedo sobrellevarla, pero sinceramente, ¿cómo esperan que yo aprenda la pronunciación correctamente si ni siquiera a veces se pronunciar correctamente en español? yo intento participar en clase, pero creo que mi profesor no me corrige ni la mitad de lo que digo porque lo hago tan mal... Cuando lo estoy escuchando, hago el esfuerzo para ver si cojo alguna palabra, pero es que me bloqueo y es muy difícil para mí”.

7. Propuestas y opiniones

Cuando se le pregunta a la entrevistada 12 cómo ve su situación a corto plazo la respuesta resulta ser abrumadora. Al poseer solo 3 años cotizados necesitaría trabajar otros 12 con el fin de poder optar a una pensión de jubilación. Sin embargo, el tiempo corre en su contra y la participante se muestra desesperada por la necesidad de volver a trabajar.

Yo necesito verme trabajando. Porque si no empiezo a cotizar ya con 46 años, ¿qué es lo que me espera? Pues simplemente la pensión contributiva y eso es algo que no quiero para mis días de jubilación.

Resulta interesante comprobar como una reincorporación a los estudios que resultaba ser fruto de una motivación extrínseca para dar ejemplo a sus hijas en la importancia del estudio se haya convertido en un afán de superación en el que el aprendizaje y la intención de acometer una reinserción laboral constituyen unos de los grandes retos para la participante 12.

8. Conclusiones

Contexto:

- La discontinuidad en los estudios de la participante 12 es un hándicap importante a considerar cuando se analiza su rendimiento académico.
- La falta de hábito en la rutina del estudio es uno de los componentes afectivos más importantes y determinan el nivel de frustración en este alumno.
- La participante decide emprender estudios de ciclo como estrategia motivacional para sus hijas.



- La participante termina completando más estudios y desarrollando una motivación personal que la lleve a la reinserción laboral.

Heterogeneidad de edad:

- La heterogeneidad de edad en el aula de inglés supone una desventaja para el ritmo de aprendizaje del alumnado adulto.

- La heterogeneidad en el factor edad tiene su máxima influencia negativa en clases de inglés centradas en destrezas orales, debido a la diversidad de niveles existentes.

- Las diferencias motivacionales y la perspectiva y actitud frente a la asignatura de inglés por parte de alumnado adulto y joven constituyen una barrera de aprendizaje.

- La participante 12 afirma que tiene una restricción de tiempo importante y que siente una presión constante por compaginar varias facetas de su vida.

- No existe integración por parte de la entrevistada en el resto del grupo por falta de afinidad de intereses y objetivos con el resto del alumnado joven.

Aspectos afectivos:

- La participante declara sufrir ansiedad en clase de inglés debido a la inseguridad en sus limitados conocimientos en la L2.

- El nivel de motivación de la participante en continuar aprendiendo la lengua meta es bajo, ya que considera que el esfuerzo realizado supera las posibles recompensas.

- La participante no se expone por su cuenta a input en inglés por falta de tiempo, costumbre e interés.

- No existe una clara aceptación del beneficio que aporta la corrección de errores, ya que éstos afectan a la dignidad de la entrevistada.

Aspectos cognitivos:

- La escasa exposición temprana a la lengua extranjera influyó negativamente el rendimiento del participante 12 en el aprendizaje de la L2 inglés.

- La falta de base gramatical y emprender el estudio de una segunda lengua a una edad avanzada supone un trabajo adicional que presenta numerosas limitaciones, especialmente en las destrezas orales.

- Existe una clara dependencia de la traducción a la L2 con el fin de comunicarse en L2.

- Las dificultades en la adquisición de segundas lenguas a una edad tardía contrasta con la relativa facilidad y naturalidad con la que el alumnado joven se desenvuelve en los idiomas.

- El alumnado joven no aprovecha su superioridad lingüística debido a su actitud indiferente frente a la asignatura.

Metodologías:



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:
La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

- La entrevistada aboga por la ejecución de actividades dinámicas y orales en clase, además de tareas focalizadas en el enfoque colaborativo.
- La entrevistada valora las nuevas metodologías de enseñanza de la L2.
- La mejor opción para la correcta adquisición del idioma sería una inmersión completa en un contexto anglosajón.

Destrezas:

- Las destrezas que causan más dificultades son las orales: producción y comprensión oral.
- La entrevistada manifiesta una limitación particular al no saber identificar los diferentes componentes de la pronunciación inglesa.

Opiniones:

- La participante se muestra motivada por reinsertarse en el mundo laboral con el objetivo de conseguir una pensión de jubilación en el futuro.



➤ **Caso XIII: FRANCISCA**

CASO XIII: FRANCISCA

ALUMNA DEL C.E.S. SANTA MARÍA DE LOS ÁNGELES (MÁLAGA)

Ciclo formativo: *Ciclo Formativo Medio de Farmacia y Parafarmacia*

Edad: *43 años*

Género: *Mujer*

Situación laboral: *Desempleada*

Años de experiencia laboral: *7*

Fecha de nacimiento: *16/2/1973*

Lugar de nacimiento: *Málaga*

Años de experiencia con la lengua extranjera L2 (Inglés): *0*

Experiencia en otras lenguas extranjeras: *0*

ENTREVISTAD O/A	ETAPA	CICLO FORMATIVO	EXPERIENCIA EN L2 (INGLÉS)	EDAD	SITUACIÓN LABORAL	EXPERIENCIA LABORAL
ALUMNADO ADULTO						
ENT 13	ALUMNA	<i>Ciclo Formativo Medio de Farmacia y Parafarmacia, Ciclo Formativo Medio de Gestión y Administración y Ciclo Formativo Medio de Auxiliar de Enfermería</i>	<i>0</i>	<i>43</i>	<i>D</i>	<i>7</i>



1. Contexto de caso

La entrevistada 13 siempre ha tenido una vocación académica muy concreta ya que desde joven deseaba realizar algún estudio formativo relacionado con la rama biosanitaria. Sin embargo, por obligación paterna, desde muy joven tuvo que dedicarse a la administración hasta que por motivos de la crisis económica hicieron un ERE en su empresa y su situación laboral comenzó a inestabilizarse. Actualmente se encuentra estudiando el ciclo formativo medio de Farmacia y Parafarmacia a la edad de 43 años.

Al terminar sus estudios de Educación General Básica (EGB), la familia de la participante la obligó a matricularse en un ciclo formativo de Gestión y Administración, ya que por aquella época era la formación que más empleo generaba. En realidad, su sueño siempre había sido realizar algún curso relacionado con enfermería o la rama sanitaria en general; sin embargo, este sueño tuvo que ser aplazado durante unos años. Debido a la falta de motivación que la entrevistada sentía ante los estudios a los que se vio obligada a matricularse, tardó el doble de tiempo en completar los mismos. Tras cuatro años de formación en Gestión y Administración, comenzó a trabajar en una empresa cerca de su casa y a los dos años comenzó a trabajar como dependienta en otro puesto comercial.

Tiempo más tarde consiguió trabajo en una residencia geriátrica, donde por fin consiguió estar en contacto con la especialización que a ella en realidad le interesaba. Casualmente dentro de esta residencia ofertaban una formación en Auxiliar de Enfermería a los empleados y la entrevistada los realizó. Al no tener validez oficial por ser un título privado, decidió realizar los estudios de Auxiliar de Enfermería en el terreno público, pero para ello necesitaba el graduado escolar, del que carecía. De esta manera, se matriculó de educación secundaria en la ESA y consiguió años más tarde su graduado, lo que le permitió finalmente realizar los estudios de Auxiliar de Enfermería públicos.



Como se puede observar, la motivación por continuar formándose siempre ha estado presente en la entrevistada. La mayor limitación que experimentó fue la imposición paterna por unos estudios con los que ella no se sentía motivada. Por ello la orientación académica en esta edad es esencial, con el fin de que el alumnado no se encuentre frustrado en su carrera. En el caso de esta entrevistada, la errónea recomendación y orientación académica le ocasionó perder más de veinte años en una trayectoria laboral que no le agradaba.

Finalmente, consiguió encontrar trabajo de auxiliar de enfermería en una empresa. Desafortunadamente, organizaron un ERE y solamente la contratan cada seis meses, con lo que la inestabilidad laboral y económica afecta profundamente a la entrevistada. Por otra parte, al estar inscrita en la bolsa del SAS, necesita puntos adicionales que puede conseguir con el estudio de más ciclos formativos. Por ello, con el fin de encontrar un trabajo más estable y de escalar puntos en la bolsa de empleo público, la entrevistada se decidió a realizar otro ciclo formativo a la edad de 43 años, en esta ocasión un ciclo medio de Farmacia y Parafarmacia.



Puede afirmarse con rotundidad que la entrevistada es una experta en realizar ciclos formativos, ya que como en el caso de los participantes 6 y 7, este se trata del tercero que cursa, al que habría que unirle los numerosos cursos realizados por diversas instituciones como el INEM. La entrevistada ha experimentado una alternancia académica constante, sin embargo, no ha encontrado limitaciones afectivas o cognitivas que la incapaciten para seguir formándose hasta este momento en particular. Al matricularse en este último ciclo formativo, la entrevistada tuvo que enfrentarse a una nueva realidad: ella nunca había tenido que cursar la asignatura de inglés y en este ciclo en particular era obligatoria debido a los cambios recientes organizados por la entrada de la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la mayor relevancia otorgada a los idiomas en la anterior Ley Orgánica de Educación (LOE).

La participante 13 tuvo numerosos problemas en la asignatura de inglés y culpa esencialmente de ello al sistema educativo español. Según afirma, anteriormente solamente impartían nociones básicas que no ofrecían una aplicación práctica, con lo que el aprendizaje se olvidaba al poco tiempo. Durante los años en los que se ha encontrado desempleada buscando un puesto de trabajo, la entrevistada se sorprendió al ver como en pocos años la necesidad de saber inglés es mucho mayor, ya que para acceder a cualquier empresa te exigen aportar algún certificado acreditativo, más viviendo en la costa.

“Ha surgido este boom de los idiomas y si no sabes inglés no puedes ir a ninguna parte. Por ejemplo para entrar a trabajar en una famosa clínica de Málaga, la entrevista me la hicieron en inglés por la gran afluencia de turistas en el sistema médico privado andaluz. Evidentemente lo intenté, algunas cosas las supe decir y otras no tenía ni idea e hice el ridículo”.

De esta forma, aunque con recelo y cierta desmotivación, la entrevistada afronta la asignatura de inglés lo mejor que puede, intentando adquirir conocimientos mínimos que le ayuden a desenvolverse en un futuro puesto de trabajo en los aspectos de atención al cliente/paciente. Tal es la necesidad actual de profesionales especializados en una determinada rama que sepan inglés, que la propia entrevistada ha decidido matricular ya a su hijo de solo tres años en un curso de inglés de Cambridge, con la intención de que no se vea en un futuro en su misma situación.

2. Heterogeneidad en el factor edad

En relación al terreno académico, la entrevistada sugiere que la diferencia de edad en un mismo grupo puede llegar a ocasionar problemas de coexistencia en clase, ya que el alumnado joven se encuentra en una situación completamente diferente a la del alumnado adulto, el cual debe compaginar diversas facetas de la vida. En el caso de la entrevistada, afirma que tenía numerosos frentes abiertos. Por un lado estaba su inestable situación laboral, que la abrumaba y frustraba porque cada cierto tiempo debía trabajar para su empresa, lo que le restaba tiempo de sus estudios. Por otro lado debía cuidar de su familia ella sola, ya que su marido se encuentra trabajando fuera y ella debe ocuparse de la casa al completo. Por último debía afrontar problemas económicos, ya que la situación laboral de ambos cónyuges no era la ideal. De esta forma, todos estos aspectos debía compaginarlos con seis horas diarias de clase más el estudio adicional por las noches o durante los fines de semana. Esta situación ocasiona no solo un desgaste físico, sino también emocional que afecta por lo general a todo el alumnado adulto entrevistado.

Por su parte, el alumnado joven carece por lo general de obligaciones y su único deber es estudiar, con lo que la condición afectiva con la que afrontan esta etapa es más idónea, al no experimentar episodios de estrés o ansiedad en clase y al poder dedicar todo su tiempo a los estudios. Estas diferenciaciones ocasionan generalmente roces entre ambos tipos de alumnado, ya que el adulto, de naturaleza más responsable y comprometida, se toma más en serio este proceso académico



ya que su futuro está en ello, mientras que el alumnado joven adquiere una actitud más indiferente y muestra ciertos comportamientos en clase que incomodan al alumnado adulto.

Sin embargo, en relación al terreno social, la entrevistada no ha experimentado problemas de inclusión en el resto del grupo, ya que afirma que ha existido solidaridad entre compañeros en todo momento y una atmósfera por lo general positiva, cooperativa e inclusiva.

“Hombre, lo cierto es que la situación de una persona joven no es igual que la mía que tengo que cuidar de un niño pequeño y de mi marido en casa, aparte de llevar las tareas para adelante. Sin embargo, todos nos respetamos y vamos todos a una, si podemos nos ayudamos y existe bastante solidaridad en nuestro grupo”.

3. Aspectos afectivos

La participante 13 mostraba una baja autoestima inicial notable ya que en su último trabajo en un hospital privado había tenido que tratar numerosos pacientes extranjeros y no había sido capaz de comunicarse con ellos en inglés. Afirma que cree desempeñar muy bien su trabajo pero que el hecho de no poder comunicarse con sus pacientes la desmotiva.

“Lo que es tener una charla en inglés y hacerme comunicar y expresarme, eso nunca. Eso para mí me supone una bajada de autoestima porque me gustaría en realidad hacerme entender y, en definitiva, aprender inglés”.

La entrevistada defiende que adolece de una buena base de la lengua meta por el deficiente sistema educativo en el que se ha formado, que no la ha sometido a un input de calidad suficiente y real que la ayudara a ser capaz de comunicarse en el idioma actualmente. Debido a esto siente una gran inseguridad en la lengua meta, ya que es un conocimiento que no controla y no está en ella estudiar y aprender, sino que necesita una guía constante y una enseñanza individualizada para ello. Por este motivo le afectó bastante saber que la asignatura de inglés era obligatoria en el ciclo formativo de farmacia, ya que no se sentía con el nivel suficiente para afrontarla. Su máximo temor con la asignatura de inglés no tiene que ver con el posible éxito o fracaso del aprendizaje, si no que la participante está más preocupada por el hecho de que suspender la asignatura le lleve a tener que repetir el curso académico al completo perdiendo otro año más, aun habiendo superado satisfactoriamente el resto de asignaturas especializadas.

“Lo que a mí realmente me preocupa muchísimo es que por culpa del inglés yo vaya a tener que repetir el curso o incluso terminarlo todo pero no tener mi título debido a suspender esta asignatura. Eso es realmente lo que me frustra y me preocupa”.

Esta sensación de miedo no es infundada ya que en este mismo centro han abandonado numerosos alumnos adultos el ciclo formativo debido a no poder superar la asignatura de inglés, dedicando dos o tres años de su valioso tiempo el estudio de un ciclo formativo del que más tarde nunca obtendrían el título. A continuación se podrá contrastar esta información con la intervención de uno de los profesores de este centro entrevistados, ya analizados en la primera fase de esta investigación:

ENT 4: *“Ha habido numerosos casos de abandono y fracaso académico por parte de alumnado adulto que se ha quedado sin su título de ciclo solamente por el inglés. Y otros pues se han tenido que dedicar a otra cosa por el tema de no superar el inglés, y claro, eso tiene que ser un poco frustrante, que después de dos o tres años te vayas sin el título por una asignatura...motivador no tiene que ser desde luego”.*



A pesar del miedo que la entrevistada sufre en general hacia el estudio de la asignatura de inglés, parece no mostrar ningún tipo de reticencia a la hora de participar en clase, ya que no siente vergüenza al ser consciente que se encuentra en clase para aprender y que los errores son parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ella, es necesario superar cualquier tipo de temor a participar en clase si se desea aprender.

“Yo simplemente sé que debo aprender y es por ello por lo que no tengo ningún problema en cometer fallos en clase y expresarme. Un poquito de vergüenza y miedo a lo desconocido sí que se tiene pero eso hay que superarlo si se quiere aprender. Es una necesidad que yo tengo”.

Por último, la entrevistada es de las pocas participantes de este estudio que afirma practicar el inglés fuera de horas de clase. El tiempo es limitado, pero la necesidad de práctica es vital ya que no desea suspender la asignatura y dejar de obtener el título. De esta manera, afirma ayudarse de aplicaciones móviles canciones y películas con las que se familiariza con ciertas estructuras orales que la ayudan a desenvolverse en la interacción oral.

“Sí es cierto que por mi parte practico inglés con aplicaciones en el móvil, con cursos online y cosas parecidas”.

4. Aspectos cognitivos

La entrevistada manifiesta no tener una opinión clara sobre la diferencia de aprendizaje de la L2 según los factores relacionados con los procesos cognitivos dependientes de la menor o mayor edad del alumnado.

5. Metodologías de enseñanza

Al igual que la mayoría de sus compañeros adultos, la entrevistada 13 opina que al trabajar de cara al público en una farmacia dentro de una zona turística como es la Costa del Sol, se necesitan nociones avanzadas de inglés especializado. Por esta razón considera que la enseñanza del inglés en ciclos formativos debe ser relacionada con la rama específica que se está tratando.

Para este fin, el inglés convencional es necesario para entablar una interacción oral fluida, pero también es imprescindible tener conocimientos específicos de la materia. En este sentido, en el ciclo formativo de Farmacia y Parafarmacia se necesita léxico relacionado con las enfermedades y sus síntomas, productos farmacológicos y de higiene y posibles efectos secundarios o adversos. Por otra parte, también es necesario adquirir conocimientos sobre estructuras o expresiones concernientes a la atención al cliente, como atender en caja y formular y responder preguntas que el cliente extranjero pueda necesitar.

En este sentido, la alumna argumenta que anteriormente nunca ha recibido input en inglés concerniente a la oralidad, sino que en cambio todos los contenidos aprendidos estaban relacionados con reglas gramaticales y memorización de vocabulario sin ninguna proyección real o práctica.

“El día de mañana yo voy a vivir de mi trabajo, de atender a clientes en una farmacia y de dialogar con ellos. Es por eso mismo que yo lo que necesito es un inglés convencional de la calle con algunas nociones especializada, sí, pero necesito que me den las herramientas para desenvolverme con extranjeros. Esto precisamente es lo que nunca se ha hecho en educación: te enseñaban simplemente ‘mesa table’, ‘pink’, ‘blue’, ‘yellow’. Y esto es que simplemente no es útil”.

6. Destrezas



La participante considera que no se le da bien ninguna de las destrezas y que no destaca particularmente en una de ellas debido a su falta de exposición a la lengua meta. Sin embargo, defiende que las clases deben estar orientadas a las destrezas orales, las cuales le ayudarán en un futuro a desenvolverse en el contexto de la farmacia.

Por otra parte, argumenta que se debe prestar particular atención a enseñar la pronunciación estándar de la lengua con el fin de poder participar en interacciones orales sin interrupciones o falta de comprensión. Para ella, tener una pronunciación adecuada es la solución para no hacer el ridículo en su puesto de trabajo y poder comunicarse con sus clientes apropiadamente.

“La verdad es que todas se me dan igual de mal. Para mí es imprescindible que nos enseñen la pronunciación, que no hagamos el ridículo hablando en nuestro trabajo y que sepamos hacernos entender. Eso es lo verdaderamente importante de aprender una lengua aplicada a tu trabajo. De todas formas, se debe aplicar también los contenidos escritos”.

7. Propuestas y opiniones

Como ya se verá con más profundidad en el caso del siguiente participante 14, Francisca no llega a comprender exactamente la razón por la que se decide implantar inglés en un ciclo formativo como el de farmacia, en el que solo se dedican dos trimestres del segundo curso académico. Argumenta que es muy poco tiempo para asentar los conocimientos básicos y poder aprender con el fin de desenvolverse en un contexto real.

Sin embargo, comprende la necesidad del aprendizaje de inglés en su profesión, considerando la región en la que va a desarrollarse profesionalmente. Defiende que en cualquier proceso de selección escogerán siempre a un candidato con mejor nivel de inglés, independientemente de su formación previa.

“Si tienen pensado entrevistar a un montón de gente, y tú eres la única que sabes inglés entre toda esa gente, aunque ellos tengan más conocimientos de farmacia, es a ti a quien van a elegir. Precisamente por eso, por la importancia que se le da hoy en día al inglés. Sin embargo, el inglés de libre configuración solamente se da 6 meses durante el segundo curso y a veces he pensado que es un poco sin sentido que leer esta asignatura tan corta y que solo sirve para presionarnos mucho más”.

Por último, realiza una aportación muy interesante al afirmar que lo que realmente necesita son ciertas pautas a seguir para desenvolverse oralmente en su trabajo, en lugar de ahondar en contenidos gramaticales que pueda olvidar en poco tiempo y que no le sirvan de nada en su trabajo. Se precisa ser realista en estas situaciones, y teniendo en cuenta las restricciones de tiempo, es más lógico impartir ciertas nociones prácticas y reales que les ayuden en su entorno laboral que impartir contenidos de caracterización y descripción lingüística. No hay que olvidar que este alumnado no es especialista en lenguas extranjeras, sino en farmacia y parafarmacia, con lo que el profesorado debe facilitar contenido relevante que puedan realmente utilizar en su futuro y les abra un mayor abanico de posibilidades a la hora de buscar un puesto laboral.

“Para mí el aula de inglés ideal es una en la que te den las herramientas necesarias para que te desenvuelvas oralmente en tu trabajo y te facilite buscar un puesto estable. La funcionalidad y la efectividad en el trabajo es lo más importante y para alcanzar ese objetivo no me hace falta saber todos los tiempos en pasado. Necesito aprender a responder lo que me preguntan sin quedarme cortada pensando ‘¡Ay! ¿qué me ha dicho?’”



8. Conclusiones

Contexto:

- La discontinuidad en los estudios de la participante 13 es un hándicap importante a considerar cuando se analiza su rendimiento académico.
- La participante 13 decide emprender los estudios de ciclo formativo con el objetivo de cambiar de especialización profesional y ganar puntos en bolsas de trabajo.
- La participante no posee ninguna base de inglés y culpa de ella al sistema educativo en el que ha sido formada.
- El participante no ve apropiada la decisión de implantar la asignatura de inglés en su grado.
- La participante es consciente de la relevancia que está adquiriendo el inglés actualmente a la hora de buscar un puesto de trabajo.

Heterogeneidad de edad:

- Las diferencias motivacionales y la perspectiva y actitud frente a la asignatura de inglés por parte de alumnado adulto y joven constituyen una barrera de aprendizaje.
- Existe integración social de la participante 13 en el resto del grupo a pesar de la reticencia inicial.

Aspectos afectivos:

- La participante declara sufrir ansiedad en clase de inglés debido a la inseguridad en sus limitados conocimientos en la L2.
- La participante se expone por su cuenta a input en inglés a pesar de su falta de tiempo, costumbre e interés.
- La participante no muestra miedo al ridículo al participar en clase de inglés ya que considera que los errores son necesarios para un correcto aprendizaje.

Aspectos cognitivos:

- La entrevistada manifiesta no tener una opinión clara sobre la diferencia de aprendizaje de la L2 según los factores relacionados con los procesos cognitivos dependientes de la menor o mayor edad del alumnado.

Metodologías:

- La mejor opción para la correcta adquisición del idioma sería una enseñanza especializada de la L2 en un contexto anglosajón.
- El alumnado necesita más tiempo para asentar los conocimientos adquiridos y un ritmo de aprendizaje más constante y pausado.

Destrezas:



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:
La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

- La entrevistada manifiesta una limitación particular al no saber identificar los diferentes componentes de la pronunciación inglesa.

Opiniones:

- La participante es consciente de la importancia del inglés y sin embargo aboga por que no sea impartido en clases de ciclos formativos por razones de restricción de tiempo.

- Lo que realmente necesita el alumnado de ciclos son ciertas pautas a seguir para desenvolverse oralmente en su trabajo en lugar de ahondar en contenidos gramaticales.



➤ **Caso XIV: JOSÉ**

CASO XIV: JOSÉ

ALUMNO DEL C.E.S. SANTA MARÍA DE LOS ÁNGELES (MÁLAGA)

Ciclo formativo: *Ciclo Formativo Medio de Farmacia y Parafarmacia*

Edad: **42 años**

Género: *Hombre*

Situación laboral: *Desempleado*

Años de experiencia laboral: **6**

Fecha de nacimiento: *9/1/1974*

Lugar de nacimiento: *Málaga*

Años de experiencia con la lengua extranjera L2 (Inglés): **3**

Experiencia en otras lenguas extranjeras: **0**

ENTREVISTAD 0/A	ETAPA	CICLO FORMATIVO	EXPERIENCIA EN L2 (INGLÉS)	EDAD	SITUACIÓN LABORAL	EXPERIENCIA LABORAL
ALUMNADO ADULTO						
ENT 14	<i>ALUMNO</i>	<i>Ciclo Formativo Medio de Farmacia y Parafarmacia</i>	3	41	D	6



1. Contexto de caso:

El entrevistado 14 se trata de un hombre de 42 años que desde muy joven dejó los estudios y comenzó a trabajar sin haber obtenido previamente un graduado escolar. Se encontró durante años trabajando sin contrato y no consiguió cotizar los años suficientes. Se trata de un alumno que nunca ha sentido ninguna motivación por estudiar, queriendo “*únicamente trabajar y ganar dinero ya que eran otros tiempos*”.

El participante repitió curso en numerosas ocasiones durante su niñez y consiguió llegar hasta octavo curso de Educación General Básica (EGB). Él no tenía absolutamente ninguna motivación por estudiar pero sus padres le obligaron a matricularse en una formación profesional de Administración, ya que tradicionalmente no se necesitaba el graduado escolar para realizar este tipo de estudios. Sin embargo, su falta de motivación le hizo abandonar y comenzó a trabajar en diversos puestos irregulares, sin contrato ni cotización.

Años más tarde consiguió sacarse el graduado escolar con mucha dificultad y, según afirma, con la generosa ayuda del profesorado. Una vez obtenido su título, comenzó a trabajar en diferentes puestos de trabajo como en la obra, en diferentes tiendas hasta que encontró su verdadera vocación en el mundo de la música y el espectáculo. De esta forma, estuvo trabajando durante 10 años como productor musical.

El entrevistado argumenta que durante su carrera como productor musical siempre necesitó conocimientos de inglés en numerosos contextos. Al no tener ninguna base y debido a su incapacidad para comunicarse en la lengua meta, llegó a perder contratos musicales importantes con giras en países como Canadá. El participante comprendió durante esta etapa la importancia del inglés, ya que necesitaba estar constantemente al día sobre eventos musicales a través de redes sociales como Twitter o Facebook y toda la información se encuentra en inglés.



Sin embargo, al cumplir 40 años, ciertos problemas familiares y económicos desencadenados por el fallecimiento de su padre le obligaron a replantearse su situación laboral. No tenía ningún tipo de certificación académica que lo acreditara para ningún puesto específico, y había estado trabajando durante más de veinte años de su vida habiendo cotizado solo seis. En ese momento el entrevistado afirma haberse asustado de su situación y decidió cambiar de trayectoria profesional.

Fue en este momento cuando consideró probar suerte de nuevo en el estudio de ciclos formativos. Tras veinte años de inactividad académica, muchos de los aspectos del sistema educativo habían cambiado y este hecho le amedrentada considerablemente. Una de las razones es que tuvo que realizar una prueba de acceso general para acceder al ciclo medio de farmacia y parafarmacia, que es el que decidió escoger. El entrevistado afirma que escogió el ciclo más relacionado con los números ya que las letras nunca se le habían dado nada bien, *“es decir, no sabía lo que era una preposición, yo sabía cómo se estructura una frase, etc, y este hecho dificultaba mucho la situación, especialmente si hablamos del inglés”*.

Por tanto, el participante 14 inició sus estudios de ciclo formativo partiendo de un nivel sociocultural muy bajo, no habiendo recibido una formación continua adecuada y careciendo de diversos conocimientos generales que dificultaban su rendimiento en diferentes asignaturas.



La reincorporación a los estudios fue bastante complicada para el entrevistado ya que sentía ansiedad ante lo desconocido y no sabía si sería capaz de superar tales estudios. Por otra parte, al igual que otros entrevistados, su nivel de autoestima era bajo teniendo en cuenta su incapacidad de mantenerse en un puesto de trabajo y su experiencia irregular en el mundo académico. Este hecho le creó numerosas inseguridades, acrecentadas por la asignatura del inglés, debido a su mayor desconocimiento de las materias relacionadas con las letras y humanidades y su falta de exposición real y de calidad a la lengua.

Por otra parte, el entrevistado sentía también inseguridad antes el hecho de compartir clase con alumnado adolescente, ya que según afirma, *“es bastante complicado estar en clase con niños de 16 y 17 años”*. En el momento de la entrevista, el participante de este estudio se encontraba cursando su segundo año académico del ciclo y comenta sus dificultades relacionadas con la asignatura de inglés y la heterogeneidad en el factor edad.

Es necesario recordar el hecho de que la asignatura de inglés se imparte en el segundo año del ciclo formativo medio de farmacia y parafarmacia en lugar de en los dos años como en el resto de ciclos formativos. De esta forma, el alumnado solo recibe clases de inglés desde el comienzo del curso en septiembre hasta el mes de marzo, cuando deben dejar el centro para desarrollar sus prácticas en una empresa externa hasta el mes de junio.

Por este motivo, todos los contenidos que se pretenden enseñar durante un año académico completo se condensan en un periodo de seis meses de clase, lo que para el alumnado que no ha recibido formación en la asignatura de inglés anteriormente supone una limitación infranqueable. Este hecho se complica por la existencia de alumnado más joven en el grupo que tiene una base fuerte de inglés y que normalmente se aburre en clase de ciclos formativos medios ya que ya ha visto en numerosas ocasiones el contenido impartido. De esta forma, mientras el alumnado adulto pretende ralentizar el ritmo de la clase y asentar conocimientos de una forma más sólida, el alumnado joven empuja en la otra dirección y necesita más incentivos lingüísticos.

Por otra parte, las prácticas ofertadas en otros países de la Unión Europea por parte de las becas Leonardo y Erasmus + nunca se adjudican al alumnado adulto que las solicita por motivo de su nivel de inglés, con lo que el desnivel de conocimientos en la lengua meta debido a la heterogeneidad de edad repercute también en las diversas oportunidades laborales que se plantean al final del ciclo formativo y afectan directamente al adulto con menos nivel.

El problema principal que argumenta el entrevistado 14 es que, aunque él considera el estudio del inglés imprescindible, no considera justo que se imparta de forma intensiva durante un periodo de seis meses en este ciclo formativo. El centro educativo dispone normalmente de ciertas horas de libre configuración que deben impartir. De esta forma, la mayoría de los centros, como el objeto de este estudio, decide impartir la asignatura de inglés. Sin embargo, esta asignatura de inglés se encuentra normalmente adscrita a otra asignatura, con lo que si se suspende una de las dos automáticamente se suspende la otra, al pertenecer al mismo bloque. El entrevistado no considera justo este hecho, ya que preferiría aprender inglés durante los dos años de ciclos formativo (como en el resto de ciclos que siguen la ley de la LOMCE) o simplemente que no se imparta, ya que solamente frustra y estresa al alumnado que no tiene tanto nivel y que considera el tiempo insuficiente para formarse a un nivel básico.

“El problema de esta asignatura es que no la hemos elegido y que nos ha sido impuesta. No veo claro tener que cursar una asignatura de libre configuración de inglés que está adscrita a otra troncal. Si suspendes el inglés, suspendes por tanto la otra asignatura a la que está adscrita. Eso quiere decir que no saber inglés anula todos los conocimientos de farmacia que yo pueda tener y eso



no lo veo nada justo. Esas 3 horas semanales durante 6 meses se deberían destinar a afianzar los conocimientos en la rama en lugar de hacer un intento de aprender inglés durante tampoco tiempo”.

Resulta un tanto contradictorio que el entrevistado afirme por un lado que ha tomado consciencia de la relevancia de aprender inglés y por otro considere injusta la decisión del centro de implantar la asignatura en dicho ciclo. Sin embargo, lo que el participante realmente pretende argumentar es su incapacidad para adquirir los conocimientos lingüísticos que desearía dentro de unas restricciones de tiempo tan ajustadas, con el consiguiente aumento del nivel de ansiedad y frustración en clase.

2. Heterogeneidad en el factor edad

El participante 14 mostró cierta reticencia inicial por el hecho de tener que compartir clase con alumnado adolescente. Como ya se ha observado en otros casos, la edad media del alumnado de ciclos formativos medios es menor que la de los ciclos superiores, con lo que el abismo generacional entre adultos y jóvenes es mayor.

Al igual que la mayoría de entrevistados, este participante afirma que los objetivos e intereses varían según la edad y que este hecho puede dar lugar a problemas de coexistencia en clase. Por otra parte, destaca el desnivel de conocimiento existente entre ambos grupos de alumnado, ya que él recibió escasa formación educacional y lleva más de veinte años desvinculado del mundo académico. Dichas diferencias se acrecientan en la asignatura de inglés, donde las diferentes destrezas se suelen adquirir con mayor facilidad desde una edad temprana.

Sin embargo, a pesar de las expectativas iniciales, en el terreno de la socialización el entrevistado no ha mostrado tener ningún problema. Al igual que la mayoría de los casos, ha conseguido integrarse sin problemas aparentes en el resto del grupo a pesar de su edad más avanzada. Por último, tampoco se han formado subgrupos de adultos y jóvenes por motivos de afinidad, como se pudo comprobar en el caso de la participante 12.

“Lo que puede ser más problemático es que los estudiantes tengan metas diferentes y objetivos diferentes y cada uno muestra un interés particular en diferentes cosas. Puede dar lugar a malentendidos y a malos rollos. Además se crea un desnivel muy grande que es difícil superar. Sin embargo, a nivel de socialización no me he sentido muy excluido del grupo a pesar de mi edad”.

3. Aspectos afectivos

El mayor motivo de frustración para José es el hecho de no aprender la asignatura de inglés al ritmo que él realmente necesitaría. Empezar los estudios después de tantos fracasos académicos continuados en su pasado conllevaba un esfuerzo importante y un nivel de presión y ansiedad que afectaban su rendimiento académico. Por esta razón, el participante 14 se siente también tenso al comprobar que existe otra dificultad añadida más: la asignatura de inglés, con las consecuentes restricciones de tiempo que perjudican aún más su ya de por sí frágil estado emocional en el terreno académico.

El entrevistado canaliza su frustración y ansiedad en clase de inglés a través del enfado ante tal supuesta injusticia. Argumenta que el centro no ha actuado correctamente imponiendo una asignatura que no aparecía en el programa académico. Considera además una pérdida de tiempo y un componente añadido a su nivel de frustración el tener que cursar la asignatura abarcando tantos contenidos en tan poco tiempo.



“Considero bastante inútil el hecho de hacernos cursar una asignatura durante solo seis meses que requiere mucho más tiempo. Para mí es una pérdida de tiempo que solamente nos agobia y frustra”.

Sin embargo, al contrario de lo que podría parecer por sus numerosos comentarios, el entrevistado no aparenta tener miedo al ridículo o reticencia a la hora de participar en clase de inglés. Aunque carezca de los conocimientos necesarios para desenvolverse en un contexto real, el participante afirma arreglárselas cuando debe comunicar algo, aunque la calidad lingüística del mensaje no sea la adecuada. Este hecho se debe a la personalidad más dinámica y comunicativa que ha tenido que desarrollar durante su carrera en el mundo de la música y el entretenimiento. Según su opinión, el alumnado más joven carece de las habilidades que aporta la experiencia laboral, y en este sentido él sí se considera en superioridad.

“A mí hablar inglés no me da miedo. Pero es que en muchas ocasiones tú pronuncias una palabra que es completamente diferente a como se debe decir y entonces cambia es completamente el significado de la frase. El otro día vinieron 20 chavales holandeses al centro que estudiaban farmacia y nos dijeron que teníamos que relacionarnos con ellos de alguna forma. Al final fui yo el único que entre palabras sueltas y gestos tuve que comunicarme con ellos. Supongo que esas son habilidades que yo he adquirido con mi trabajo y de las que el resto de estudiantes más jóvenes carece”.

4. Aspectos cognitivos

El participante 14 no cree que la diferencia de niveles en clase de inglés y que los diferentes ritmos de aprendizaje se deban a una superioridad neurológica por parte del alumnado joven que se va disipando conforme se avanza en edad.

En su lugar, considera que el alumnado joven ha tenido más oportunidades que el adulto, y que ha recibido una educación de calidad desde edades tempranas, cuando la exposición a las lenguas extranjeras es más prioritaria. Tradicionalmente, según argumenta el entrevistado, era posible elegir entre el estudio del inglés y el francés y él escogió este último. Por ello considera un caos el hecho de impartir inglés en este tipo de ciclos durante tan poco tiempo, ya que la procedencia de los diferentes tipos de alumnado dificulta enormemente el aprendizaje.

“Yo creo que el alumnado joven ha tenido la oportunidad de estudiar muchas más horas de inglés durante su etapa educacional y que el adulto, al no haber tenido esta oportunidad, tiene muchísimos menos conocimientos que el joven. Entonces si lo mezclas a todos en una clase pues se produce un caos. Tampoco es que tengas que saber inglés, nosotros vivimos en España y eso es una realidad que se nos ha impuesto obligatoriamente. No es justo que para todos los trabajos se necesite tener un nivel de inglés avanzado habiendo tenido la educación que hemos tenido”.

5. Metodologías de enseñanza

El ritmo de enseñanza en las clases de inglés parece ser el mayor objeto de crítica por parte José. Al principio, al empezar supuestamente desde cero con los contenidos, el nivel de los mismos no presenta ningún problema. Sin embargo, tras un primer contacto inicial, el aprendiz de lenguas extranjeras necesita un periodo de adaptación con el fin de familiarizarse con los componentes básicos de la lengua y habituarse a su utilización. Debido a las restricciones de tiempo en este ciclo, aunque empezaran desde cero, el profesorado no dejaba margen temporal para asegurarse de que todo el alumnado adquiría los conocimientos que se impartían, sino que en su lugar se seguía acelerando el ritmo y abarcando más y más contenidos.



En cierto momento, el alumnado adulto comenzó a frustrarse al ver que no tenían margen para asimilar los contenidos que iban aprendiendo y que todo el material nuevo se iba acumulando. Este hecho aumentó el nivel de ansiedad entre el alumnado, lo que imposibilitaba un aprendizaje de éxito.

“Yo veo que el inglés que aprendo aquí en este centro va siempre muy rápido. Empezó muy bien solamente con el verbo ‘to be’ y el verbo ‘to have’, luego fue añadiendo más contenidos gramaticales en muy poco tiempo y me fui liando más y más. Te empiezas a nublar y a anular y luego ya llega un punto en la clase en la que dices ‘¡Por Dios, espérate!’”

El entrevistado 14 considera que trabajar con el vocabulario específico relacionado con el mundo de la farmacia es la metodología de enseñanza más apropiada en su caso. Defiende que hoy en día las empresas se decantan por otorgar más importancia a los conocimientos lingüísticos del candidato que a sus contenidos de especialidad. En este sentido, si el centro decide impartir inglés en el ciclo de farmacia, los contenidos del mismo deberían ser orientados al terreno de la farmacia.

“A mí me gusta trabajar con el vocabulario específico de la farmacia. He conocido a mucha gente que ha encontrado trabajo como auxiliar de farmacia no por sus conocimientos específicos, que a lo mejor no tenían ni siquiera ninguno, sino porque sabían inglés y al dueño de la farmacia le hacía falta contratar a alguien que tratará con él cliente extranjero que venía la Costa del Sol. Así que lo que pueda aprender de inglés relacionado con la atención al cliente y la farmacia pues bienvenido sea”.

Sin embargo, las diversas opiniones del entrevistado sobre las diferentes metodologías de enseñanza del inglés quedan eclipsadas por su percepción negativa sobre su impartición en el ciclo. Como ya se ha comentado anteriormente, el participante está en contra de que se obligue al alumnado a estudiar dicha asignatura durante tan poco tiempo ya que en su lugar desearía centrarse en los conocimientos específicos del ciclo en cuestión. Es decir, este alumno desearía comenzar a estudiar inglés de forma intensiva y constante, con una atención individualizada, más relacionado a un tipo de clases privadas, como ya defendía la entrevistada 9. Por el contrario, no le parece beneficioso un “curso express”, como él mismo lo denomina, en el que los contenidos se imparten a un ritmo acelerado y desorganizado.

“Cuando yo empiece a estudiar inglés quiero hacerlo de seguido intensamente, y aquí lo que nos dan es un cursillo express de solo cinco o seis meses que no sirve para nada, ni para afianzar conocimientos. Si yo estoy estudiando mecánica, necesito saber cómo se cambia una bombilla, no como se dice en inglés”.

Sin embargo, se observa una gran contradicción en el discurso del entrevistado, ya que afirma que impartir la asignatura de inglés especializada en farmacia no es adecuado y que se debería más incidir en otras asignaturas de farmacia, mientras que por otro lado argumenta que los contenidos lingüísticos son mucho más necesarios a la hora de encontrar trabajo que incluso los conocimientos especializados del candidato.

Sea como fuere, el participante argumenta que la decisión correcta habría sido implantar la asignatura de inglés como módulo troncal del ciclo formativo, impartíendola desde el primer curso académico con el fin de disponer más tiempo para adquirir los contenidos lingüísticos.

“Si la asignatura de inglés se hubiera impartido desde el primer día de curso en primero, entonces si la consideraría de utilidad. Pero las cosas no se pueden dar de sopetón. Y si estás trabajando en una farmacia debes preguntar muchísimas cosas al cliente extranjero sobre síntomas,



sensaciones, estados de salud, etcétera y esos contenidos no se pueden aprender en solo 5 meses. Eso es un nivel de inglés bastante alto que tienes que tener que no se puede conseguir a la primera de cambio”.

6. Destrezas

José es el único de los participantes analizados que siente preferencia ante las destrezas orales de la lengua inglesa. En gran parte debido a su trayectoria profesional relacionada con la música, los medios de comunicación y el entretenimiento, este entrevistado siente predilección por el input oral inglés. De esta forma, practica constantemente el inglés fuera de clase, ya que disfruta viendo series y película en versión original y escuchando canciones en inglés. Por medio de este input el entrevistado ha conseguido mejorar su nivel de pronunciación y es capaz de comprender un texto oral a nivel intermedio.

“Al haberme dedicado a la música durante tantos años, dedicó mucho tiempo a escuchar material en inglés y algo se pega. Además me encanta ver las series americanas en versión original y he aprendido mucho con series como Breaking Bad o American Horror Story. Además aprendí muchísimo sobre los acentos ingleses. Más que todos mis conocimientos de inglés se debe a mi oído y mi capacidad de retención más que a la escritura y a las letras”.

En esta intervención se demuestra la importancia y la utilidad que tiene la práctica constante del inglés con materiales reales que aporten input de calidad. El alumnado adulto, por lo general por restricciones de tiempo, no se somete a dicho input y su nivel de mejora en las destrezas orales es mucho más lento.

Debido a su menor formación educativa, el participante 14 se siente más incómodo con las destrezas relacionadas con la comprensión y la producción escrita, ya que no tiene nociones básicas sobre sintaxis, formación de palabras o morfología.

“En cuanto a las actividades escritas, teniendo en cuenta que no sé lo que es una preposición o un adjetivo, pues evidentemente se me dan peor y estoy mucho más incómodo con ellas”.

7. Propuestas y opiniones

Una vez concluido el ciclo, el entrevistado desearía comenzar a aprender inglés de nuevo de forma pausada y constante, recibiendo una atención personalizada, ya que considera que esta forma es la más adecuada para aprender inglés de acuerdo a sus circunstancias. Como se ha comentado anteriormente, no considera útil ni justa la decisión de implantar inglés en el ciclo formativo medio de Farmacia y Parafarmacia por un periodo de tiempo tan breve.

Admite que el hecho de reincorporarse a los estudios le ha aportado una experiencia muy positiva y le ayudará a conseguir un título académico que lo acredite para buscar trabajo en esta nueva especialización.

El volver a los estudios me ha beneficiado mucho personal, profesional y académicamente. Ahora me siento capaz de hacer muchas más cosas. El siguiente paso será prepararme inglés de una forma más profesional e intensa. Me he dado cuenta que antes solamente te pedían que especificaras si tenías nivel bajo, medio o alto. Sin embargo, ahora con el tema de las certificaciones todo es más concreto y específico y me gustaría obtener algún título que demostrara mi nivel de inglés, por muy bajo que sea.



Por último, el entrevistado argumenta que le parecen muy positivos los nuevos programas de formación internacionales que se ofertan en su centro con el fin de realizar prácticas en el extranjero. De esta manera, el alumnado que esté más interesado en reforzar sus conocimientos de inglés podrá obtener una beca Erasmus + o Leonardo con el objetivo de ampliar su experiencia profesional fuera de España y abrir así un gran abanico de posibilidades a la hora de buscar trabajo.

“Creo que las propuestas que incentivan nuestro centro son muy buenas. Existen programas de intercambio Erasmus que nos permiten hacer las prácticas en otros países y además tenemos a voluntarios internacionales en el centro que organizan quedadas de idiomas y traen a otros estudiantes extranjeros con los que podemos hablar y relacionarlos sobre nuestros mismos conocimientos del ciclo en cuestión ya que ellos estudian lo mismo en su país. Todo eso me parece un acierto”.

8. Conclusiones

Contexto:

- La discontinuidad en los estudios del participante 14 es un hándicap importante a considerar cuando se analiza su rendimiento académico.
- El participante decide emprender los estudios de ciclo formativo con el objetivo de cambiar de trayectoria profesional.
- El participante no posee ninguna base de inglés y muestra claras deficiencias cognitivas en el ámbito de las letras y humanidades.
- El participante se muestra totalmente en contra de la decisión de implantar la asignatura de inglés en su grado.

Heterogeneidad de edad:

- La heterogeneidad de edad en el aula de inglés supone una desventaja para el ritmo de aprendizaje del alumnado adulto.
- La heterogeneidad en el factor edad tiene su máxima influencia negativa en clases de inglés centradas en destrezas escritas, debido a la diversidad de niveles existentes.
- Las diferencias motivacionales y la perspectiva y actitud frente a la asignatura de inglés por parte de alumnado adulto y joven constituyen una barrera de aprendizaje.
- El participante afirma haber experimentado un choque inicial al reincorporarse a los estudios al compartir clase con alumnado adolescente.
- Existe integración social del participante 14 en el resto del grupo a pesar de la reticencia inicial.

Aspectos afectivos:

- El nivel de motivación de la participante en continuar aprendiendo la lengua es nulo, ya que considera que las restricciones de tiempo inhiben el aprendizaje.
- El entrevistado no muestra miedo al ridículo al participar en clase ya que su trayectoria profesional le han hecho desarrollar un particular don de gentes.



Aspectos cognitivos:

- El mayor inconveniente no viene derivado de la diferencia de edad, si no de la mayor exposición del alumnado joven al inglés gracias a un sistema educativo más preparado.

Metodologías:

- La mejor opción para la correcta adquisición del idioma sería una enseñanza especializada de la L2 en un contexto anglosajón.

- El alumnado necesita más tiempo para asentar los conocimientos adquiridos y un ritmo de aprendizaje más constante y pausado.

Destrezas:

- Las destrezas que causan más dificultades son las escritas: producción y comprensión escrita.

- El entrevistado manifiesta tener una predilección particular por las destrezas orales y declara disfrutar sometiéndose a input en inglés.

Opiniones:

- El participante valora positivamente los programas de movilidad propuestos por el profesorado del centro.



ETAPA B DE LA SEGUNDA FASE DE LA INVESTIGACIÓN

-

ANÁLISIS DE CASOS: ALUMNADO ADOLESCENTE O JOVEN

YOUNGER STUDENTS' VOICE



5.2 Etapa B de la segunda fase de la investigación

Es curioso observar como las preocupaciones que afectan al alumnado adulto ante la reinserción a los estudios pueden resultar extrañamente similares a las de los adolescentes o adultos jóvenes. Mientras los primeros se cuestionan frecuentemente si es una buena idea probar suerte de nuevo en el ámbito académico, los adolescentes pueden no tener tampoco claras las razones por las que están estudiando un ciclo formativo, y si las tienen son frecuentemente influenciadas por sus tutores legales. De esta forma, el “no sé dónde me he metido” del alumno adulto deja paso a “¿qué hago aquí y qué quiero hacer con mi vida?”, tan típico del alumnado de 16 a 20 años. Ambas aseveraciones son similares, sin embargo, es en la perspectiva y el origen de cada una de ellas donde estriba la diferencia.

Muchas de las inquietudes y de las inseguridades que afectan al alumnado adulto se ven también reflejadas en el alumnado más joven. Por este motivo, se hace necesario un análisis comparativo en el que se contemplen las opiniones concernientes a ambos tipos de alumnado con respecto a los mismos temas. En esta parte de la investigación se recogerán las opiniones más representativas del alumnado adolescente y joven adulto correspondientes a la categorización de información ya realizada en la fase previa del alumnado adulto. Es decir, se recogerá información relativa al contexto de caso, la edad heterogénea del alumnado, los componentes afectivos y cognitivos, las destrezas de la lengua y las metodologías de enseñanza del inglés. Dicha información será contrastada con la obtenida anteriormente en la fase 2A de la investigación con dicho alumnado adulto para una obtención de conclusiones más amplia y veraz.

A simple vista, en el panorama educativo actual, la riqueza aportada por la diversidad en el aula supone el paradigma principal que induce a la integración e inclusión del alumnado. Cualquier argumento que difiera de los estipulados beneficios que aporta tal diversidad puede ser malinterpretado y considerado altamente negativo en una sociedad que apuesta por la pluralidad y el progreso social. Es por esta razón que las diferencias entre el alumnado de diferentes franjas de edad deben considerarse desde un punto de vista meramente informativo con vistas a futuras adaptaciones de los sistemas metodológicos del profesorado. La consideración de la diversidad de edad desde un punto de vista negativo o perjudicial para el alumnado es erróneo y contraproducente, ya que el verdadero éxito educacional depende de la forma en la que el profesional docente maneje sus prácticas docentes en aulas de edad diversa.

Por un lado, puede resultar hipócrita admitir que por el mero hecho de que el aula de inglés sea altamente diversa en cuestión de franjas de edad, los resultados serán indudablemente positivos debido al poder enriquecedor que supone poseer alumnado de diferentes contextos académicos, socioculturales y generacionales, esto es, un alumnado diverso. Por otro lado, tampoco es recomendable dar por imposible un grupo en el que las diferencias de niveles potenciadas por la diferencia de edad dificulten el proceso de enseñanza-aprendizaje. La solución pasa por la habilidad metodológica del docente en cuestión y de su mano izquierda a la hora de manejar este arma de doble filo que puede suponer la diferencia de edad en clases de inglés de grupos de enseñanzas formativas. Por ello, ante un grupo de edad diversa, se deben evitar estas dos situaciones:

- Bajar la guardia al considerar que la diversidad es positiva en todos sus contextos y dejar de realizar adaptaciones metodológicas que abarquen las individualidades del alumnado.
- Adquirir una actitud derrotista o negativa al suponer que un grupo de tales diferencias de nivel imposibilitaría el proceso de aprendizaje.



Tradicionalmente se ha tendido a clasificar al alumnado español entre aquellos que indudablemente eran dados al estudio y aquellos que decidían trabajar tras obtener su educación básica. Típicamente, los primeros podían forjarse un futuro en el mundo académico, matriculándose en la Universidad y estudiando, mientras que los segundos decidían abandonar ya bien porque la situación en el hogar les obligaba a ello o porque preferían comenzar a trabajar, atraídos por la ambición de un primer salario o la animadversión a los libros. Sin embargo, la posibilidad de matricularse en la Formación Profesional abrió un tercer eslabón en esta dicotomía; una posibilidad más que popular hoy en día entre el alumnado que termina sus estudios obligatorios y no se sienten preparados para estudiar una carrera o prefieren realizar unos estudios más orientados al mundo laboral. A este sector “indeciso” hay que sumar ahora aquel alumnado adulto que hace décadas optó por dejar los libros y comenzar a trabajar, y que adolecen ahora de un título que deben obtener.

El mundo de la Formación Profesional o de los Ciclos Formativos se convierte así en una especie de “limbo académico” en el que confluyen innumerables tipologías de alumnado con diferentes motivaciones, perspectivas académicas y laborales, competencias básicas y destrezas específicas. El profesorado ya no se encuentra frente a una clase de secundaria o bachillerato, en el que la impartición de los contenidos se encuentra sujeta a una mayor monotonía o está ajustada a un determinado currículum que se debe seguir. La proyección real e inmediata de los conocimientos impartidos influye, y a veces limita, la forma de impartir clase, y ciertamente las diferencias de nivel y experiencia académica motivadas por la edad no facilitan la tarea.

Uno de los aspectos más sorprendentes que han resurgido en esta parte comparativa del estudio es la actitud de los participantes. Por lo general, el alumnado adulto se muestra más negativo, dejando entrever cierto derrotismo ante una realidad académica que dista mucho de la que recuerda o están acostumbrados. Sienten miedo, se sienten inseguros y a la defensiva. En contraste a esta actitud encontramos el dinamismo y la valentía del alumnado que proviene de la enseñanza secundaria y que no ha experimentado discontinuidad académica. Se trata de un alumnado que se ve capaz de enfrentarse a cualquier reto académico, con superación y optimista. Aunque en la mayoría de los casos no tienen claras las perspectivas laborales que buscan y admiten estar perdidos, se percibe indudablemente un sentimiento de inquietud y ganas ante su futuro que no se aprecia en el alumnado adulto.

La muestra de alumnado joven seleccionada para esta parte del estudio se escogió en conexión al alumnado adulto entrevistado previamente. Obviamente el número de alumnos adultos en ciclos formativos es inferior al de alumnado adolescente y joven, con lo que resultó más sencillo localizar a alumnado de este último grupo. Los 9 alumnos seleccionados completan una muestra de 25 individuos para esta segunda fase de la investigación (14 adultos + 9 jóvenes) y se trata de participantes pertenecientes a los mismos grupos y aulas de los adultos seleccionados, con lo que son compañeros de clase de los mismos ciclos formativos, en el mismo centro CES Santa María de los Ángeles.

El análisis de los datos comparativos que resurgen de esta parte 2B de la investigación proceden de las categorías utilizadas anteriormente, a saber:

1. Contexto de casos.
2. Heterogeneidad en el factor edad en la L2.
3. Aspectos afectivos de la L2.
4. Aspectos cognitivos de la L2.
5. Destrezas de la L2.
6. Metodologías de enseñanza.



De esta forma, se procederá a continuación a detallar las opiniones del alumnado joven sobre cada uno de estos puntos, con el fin de realizar un estudio comparativo con los resultados obtenidos en la fase 2A con el alumnado adulto.

5.2.1 Contexto de casos

→ “¿Qué hago aquí y qué quiero hacer con mi vida?”

El elemento común más destacable a mencionar entre el alumnado joven es la consideración de los ciclos formativos como etapas de transición académica hacia las que no presentan una especial motivación. En la fase anterior, al entrevistar al alumnado adulto, se observó que éste retomaba los estudios con la intención de obtener un certificado que secundara su experiencia de trabajo con el fin de reinsertarse en el mercado laboral. Sin embargo, no se apreciaba una motivación intrínseca a la hora de emprender de nuevo los estudios o de matricularse en un ciclo formativo. El adulto estaba allí porque debía estar, como última salida a una situación desesperada.

Si bien la situación del alumnado joven es menos extrema, tampoco se aprecia una fuerte motivación por continuar sus estudios en ciclos formativos, ya que normalmente acaban matriculados debido a una de las cuatro siguientes razones:

- Influencia por parte de los tutores legales.
- No sentirse lo suficientemente maduros para comenzar estudios de bachillerato o Universidad.
- No obtener nota suficiente para realizar la carrera que deseaban.
- Utilizar los créditos de ciclos con el fin de estudiar lo que realmente desean.

Por estos motivos, parece curioso observar que la mayoría del alumnado, tanto adulto como adolescente o joven, se encuentran matriculados en unos estudios que realmente no desean realizar como opción prioritaria, con lo que los niveles de motivación inicial pueden ser bajos y potenciar un abandono temprano.

ENT 6: “*Yo terminé mis estudios de secundaria sin tener absolutamente nada de idea de qué hacer. Mi madre la que me obligó a matricularme en lo primero que pillara y ella misma fue la que he hecho mi solicitud para gestión y administración. A mí la verdad es que me daba igual*”

Este participante pertenecería al primer grupo de alumnos que emprenden los estudios de ciclo desde la indiferencia total a los mismos. Se sienten por lo general perdidos ya que durante los diez años de educación secundaria se han limitado a hacer lo que legalmente se requería de ellos y una vez finalizada esta etapa no se sentían aun preparados para determinar qué era lo que más les convenía. En estos casos, los tutores legales, en este caso la madre del entrevistado, jugó un papel fundamental en esta decisión, eligiendo incluso ella misma el tipo de ciclo formativo que debía estudiar su hijo. Es por esta razón que los niveles de motivación iniciales de este tipo de alumnado son inexistentes y se hace necesario captar su atención lo antes posible con el fin de integrarlos en el resto del grupo.

Es necesario recordar que el alumnado adulto muestra siempre una gran responsabilidad ante el estudio ya que es consciente de la gravedad de su situación y emplea todo su tiempo y esfuerzo en aprender y obtener un título académico. Por esta razón, el alumnado adulto colisiona con este tipo de alumnado adolescente o joven, creando una atmósfera más complicada en el aula.

Lo que parece claro es que la mayoría del alumnado de ciclos formativos no quiere estar ahí, ni adultos ni jóvenes. Contemplan esta fase como una etapa de transición. No es la situación ideal para ellos ni algo con lo que habrían soñado durante toda su vida. Es necesario que el profesorado



contemple esta situación e intente ahondar en la capacidad motivacional de su metodología de enseñanza con el fin de atraer la atención y el interés de su alumnado por igual, creando un ambiente propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En particular, en la asignatura de inglés, estas estrategias motivacionales se vuelven prioritarias, porque si ya de por sí el ciclo formativo no entraba dentro de los planes del alumnado, el hecho de tener una asignatura de inglés cuyo nivel de impartición mínimo es un B1 no se enmarca en absoluto dentro de las preferencias académicas del alumnado, menos aún entre adultos.

Estrechamente unido a este tipo de alumnado joven influenciado por sus tutores legales, encontramos otro grupo de alumnos que deciden matricularse en ciclos formativos debido a una auto-reconocida falta de madurez que los limita y les impide decidirse a emprender estudios de bachillerato o estudios universitarios. Son alumnos que, al terminar la educación obligatoria con 15 o 16 años no se sienten preparados aun para decidir qué camino tomar o como encauzar sus vidas, con lo que deciden “reflexionar durante un par de años” mientras realizar un ciclo formativo medio o superior:

ENT 9: *“Yo estudié secundaria y bachillerato y cuando termine realmente no sabía lo que quería hacer en la vida así que decidí tomarme dos años estudiando un ciclo formativo de Administración y Finanzas para aclararme las ideas y así de paso tener un título que me puede servir para muchas cosas. Cuando termine el ciclo formativo, si encuentro un trabajo de lo que me gusta trabajaré y si no, pues me matricular en alguna carrera que me llame la atención”*

ENT 2: *“Yo hice la ESO y el bachillerato y la verdad es que no tenía las ideas muy claras con respecto a lo que quería hacer en un futuro. Por este motivo, decidí matricularme en un ciclo formativo superior de 2 años con el fin de darme un poco de margen de tiempo y aclararme las ideas”.*

En estos dos casos se puede comprobar que, a diferencia del alumnado adulto, el adolescente o joven goza de mayor tiempo para decidir lo que desea hacer en el futuro. En estos casos incluso pueden permitirse un periodo de dos años para decidirlo, con lo que la presión y la incertidumbre que posee el alumnado adulto deja paso a una actitud más relajada o expectante del adolescente o joven. El alumnado adulto no suele tener confrontaciones con este tipo de alumnado, aunque sí presentan episodios de bajadas de autoestima por no poder dar el máximo de sí mismos debido a esta falta de tiempo. Como ya se pudo comprobar en los casos 2, 4, 7, 8, etc., el adulto debe compatibilizar clases, familia, hogar y lidiar con problemas económicos o laborales, presiones de las que carece el alumnado joven.

En otros casos, el alumnado adolescente o joven también presenta una motivación instrumental a la hora de matricularse en ciclos formativos. Por lo general, son alumnos con las ideas más claras que los anteriores; sin embargo, sus elecciones se ven frustradas por motivos ajenos a su voluntad, a saber: falta de una nota lo suficientemente alta para estudiar lo que realmente quería, falta de plazas, falta de recursos económicos, denegaciones de becas, etc. En estos casos el alumnado opta por escoger un ciclo formativo “comodín” que les sirva en el futuro para ampliar su currículum, pero con el único propósito de acceder posteriormente a la carrera universitaria deseada sin necesidad de realizar la prueba de Selectividad. En la mayoría de los casos se trata del Ciclo Formativo Medio de Gestión y Administración o el Ciclo Formativo Superior de Administración y Finanzas, dos tipos de formaciones que el futuro empleado podrá acreditar en su experiencia académica y que pueden resultar de utilidad en cualquier ámbito laboral, independientemente de la rama en cuestión. En la mayoría de los casos, además de facilitar un acceso directo a una carrera universitaria sin necesidad



de realizar pruebas de nivel, muchas de las asignaturas son convalidadas, con lo que el tiempo “perdido” no excede de un año.

ENT 1: *“Ahora he decidido matricularme en un Ciclo Formativo Superior como vía de transición para entrar en una carrera universitaria más tarde. En un futuro me gustaría estudiar matemáticas en la universidad. El problema es que no me dio la nota para acceder a la universidad y tuve que meterme en este ciclo formativo para poder hacer el acceso directo el año que viene”*.

ENT 3: *“Entonces decidí matricularme en un ciclo formativo de agencias de viajes que está muy relacionado con lo que yo quiero hacer en un futuro y que me sirve como trampolín para luego seguir la universidad”*.

Trampolines, años de transición, periodos de reflexión o imposiciones paternas. Todos los testimonios apuntan al mismo análisis; esto es, ni el alumnado joven ni el adulto presentan una motivación intrínseca hacia los valores de aprendizaje o formación. Ninguno de los participantes muestra una motivación específica ante los contenidos que se van a impartir en el ciclo formativo, salvo en el caso del entrevistado 5, quien comenta que la especialización de estos estudios le ayudará a convalidar futuras asignaturas en la Universidad, siendo ésta la única motivación aparente:

ENT 5: *“La motivación principal que me ha llevado a este ciclo ha sido porque después quiero hacer una carrera de Empresariales y me convalidan 2 años de la carrera. Así que me pareció el paso perfecto a seguir”*.

A modo de cierre de este apartado, es necesario retomar uno de los puntos tratados en la introducción. El alumnado adolescente o joven no se encuentra en una situación inicial tan diferente al adulto: ninguno de los dos grupos de edad presenta motivación inicial aparente y consideran el estudio del ciclo formativo como una transición que es necesario realizar. El alumnado adulto presenta por lo general unas perspectivas futuras más claras que el adolescente, sabiendo exactamente por qué se encuentra estudiando y qué objetivos pretende conseguir. Los objetivos del alumnado joven son más difusos o abiertos, ya que dispone de más tiempo para reflexionar sobre el camino a tomar y prefiere explorar sus posibilidades. Ambos grupos desean finalizar este periodo de transición o “comodín” que se les torna obligatorio realizar. Sin embargo, el camino no es fácil, y uno de los retos que deben superar es la superación de la asignatura de inglés aplicado a las materias o especialidades que se trabajan en el ciclo formativo en cuestión, como se verá en el siguiente punto.

5.2.1.2 → “English is cool!”

En este apartado es donde encontramos una mayor diferencia entre alumnado adulto y adolescente o joven. Por regla general, y como se comentó en la fase previa de la investigación, el alumnado adulto no encuentra interés en el estudio de la lengua inglesa, ya que se trata de una asignatura impuesta recientemente en el sistema y no han estado en contacto con el idioma durante años, incluso décadas. Por esta razón, se sienten algo reacios a su estudio, con miedo e inseguridad ante los contenidos de la asignatura, sobre todo en las destrezas orales. En contraposición, el alumnado joven parece encontrar en el inglés su materia favorita del ciclo, ya que han estudiado la lengua durante más de diez años en la enseñanza obligatoria y la mayoría de sus aficiones están estrechamente relacionadas con esta lengua extranjera. Al ser sujetos nacidos y criados en una nueva era globalizadora y de avances tecnológicos, el alumnado adolescente o joven de hoy en día se siente cómodo en esta asignatura. Muchos de ellos son fanáticos de videojuegos en inglés, de cantantes americanos, adictos a series de suspense como “How to get away with murder” o “The Walking



Dead”. Por esta razón, siempre ha existido un contacto más o menos estrecho entre sus aficiones y la lengua extranjera. Y en este contexto se han formado académica y socialmente.

Podría afirmarse que la motivación del alumnado adulto es de carácter más instrumental, ya que son conscientes de que necesitan la lengua con el fin de obtener una mejora laboral. Sin embargo, el adolescente se siente más inclinado al idioma por cuestiones de afinidad y gustos, y no lo consideran una obligación. Disfrutan de los medios orales que oferta la asignatura, consideran atractivo el hecho de salir de la rutina teórica del resto de las materias, y se sienten atraídos por los contenidos amenos y actuales con los que se sienten identificados y motivados. En otras palabras, no existe tanto miedo a aprender la lengua extranjera entre el alumnado joven como existe entre el adulto. Este último grupo además presenta un mayor temor al ridículo a la hora de participar o utilizar la lengua de forma oral, hecho que no se suele observar entre los adolescentes o jóvenes.

La concienciación sobre la importancia de la lengua inglesa también es un punto importante a analizar. El alumnado adulto está comenzando a comprobar que el inglés se hace imprescindible y que ya no es posible evitar su aprendizaje. Este hecho es aceptado entre el alumnado joven desde las etapas más tempranas educacionales cuando empezaron a aprender inglés. No hay duda de que el inglés es esencial para la formación del alumnado y para la posible incorporación al mercado laboral tras los estudios. En este sentido, los jóvenes parecen aceptar sin problemas este hecho e incluso se animan a obtener certificaciones de idiomas.

Es también necesario destacar que el alumnado joven es en sí sujeto primordial de un estado de transición educativo. La importancia de las lenguas extranjeras y los recursos educativos empleados al respecto (programas de movilidad, proyectos europeos, programas de idiomas informatizados, laboratorios de idiomas, etc.) son avances relativamente nuevos en nuestro sistema educacional español. De hecho, como ya se pudo comprobar en la fase anterior, el alumnado adulto afirma que tradicionalmente no se enfatizaba en el estudio de las lenguas y que al reincorporarse a los estudios han notado indudablemente un cambio.

Dicho cambio comenzó a forjarse en los primeros años de escolarización del alumnado joven protagonista de esta fase, a principios de los años noventa. La mayoría de ellos coincide en afirmar que en los primeros años de escolarización la enseñanza de las lenguas extranjeras se centraba en su mayor parte en la gramática y el contenido teórico. Sin embargo, afirman, al llegar a cursos superiores y con el transcurso del tiempo este hecho fue evolucionando hasta tal punto que en sus últimos años de escolarización obligatoria, la enseñanza de las lenguas se basaba en su mayor parte en los contenidos y destrezas orales. Con lo cual ellos mismos también fueron conscientes de dicho cambio, con la diferencia de que pudieron aprovecharse de los beneficios de las nuevas perspectivas y metodologías de enseñanza de idiomas.

ENT 7: “A mí desde siempre me han enseñado a escribir en inglés, nunca me han enseñado hablar el idioma. Sin embargo, cuando entré en la educación secundaria sí quería un cambio, en el que los profesores intentaban enseñarte la lengua oral más y ahí sí que cogí nivel de inglés hablado. Todo depende del profesor que te toque, si tienes suerte terminas aprendiendo y hablando y si no, no. El dicho de que cada maestrillo tiene su librillo desde luego no nos beneficia en absoluto. Luego ya en bachillerato y en el ciclo formativo sí me han dado mucha caña en la parte oral del idioma porque supongo que los profesores ya estaban más concienciados”.

Como afirma la entrevistada 7, “cada maestrillo tiene su librillo”. Es decir, cada docente elige una forma determinada de enseñar y dicha metodología afecta directamente al alumnado. En el caso de que el docente decida implantar una metodología más teórica basada en la focalización léxico-gramatical, la acogida entre el alumnado más joven será por lo general más negativa.



En este sentido, el alumnado adolescente o joven se encuentra satisfecho con la forma de enseñar la lengua inglesa en los ciclos formativos, ya que encuentran la especialización del inglés muy apropiada para su situación, además de útil para su futura vida laboral. En este sentido, encontramos una fuerte contraposición entre ambos tipos de alumnado. Si bien el adulto incidía en su desasosiego ante los contenidos y la forma de enseñar el idioma más orientada a la práctica y la oralidad, este hecho es el que precisamente atrae más al alumnado más joven.

ENT 4: *“A mí me encanta, me gusta muchísimo la forma de impartir inglés en los ciclos formativos. Se centra todo en la parte oral, estamos continuamente hablando en inglés y el profesor se esfuerza por enseñarnos un inglés que esté relacionado con nuestro trabajo y con lo que vamos a encontrar en un futuro. No tiene nada que ver con el inglés que se daba antes”.*

ENT 2: *“A mí y mi sueño es pasar un año fuera en el extranjero, por eso me esfuerzo mucho en la asignatura de inglés. Además, en mi centro tenemos la suerte de optar a prácticas en el extranjero y a programas de movilidad. Actualmente, en el ciclo que estoy cursando enfatiza mucho más en la parte oral y estamos continuamente hablando y colaborando en clase”.*

Otro de los puntos más importantes dentro del alumnado joven es la voluntariedad a la hora de participar en programas de intercambio o movilidad con el fin de aprender idiomas. Por lo general, el adulto no se siente inclinado a participar en este tipo de proyectos por falta de tiempo y debido a que el resto de participantes son normalmente adolescentes con los que es necesario viajar y realizar actividades lúdicas. En este sentido el adulto se encuentra fuera de lugar y opta por no beneficiarse de una oferta académica de la que podrían aprender enormemente. En el caso del alumnado adolescente o joven, observamos:

ENT 1: *“He participado en el programa Comenius he tenido la oportunidad de ir a Alemania y a Noruega. Fue una experiencia muy buena porque me sorprende con el inglés más todavía y gracias a ello ya no me da miedo a hablar en inglés”.*

ENT 9: *“Lo que a mí más me ha ayudado a perfeccionar mi inglés ha sido mis prácticas en el extranjero, porque en cada momento tienes que intentar sobrevivir con lo poco que tienes. En ese sentido, tienes que contestar como sea a lo que te pregunten. Inevitablemente aprendes muchísimo, por necesidad. En clase aquí en España no tienes esa necesidad y la comodidad que hace que hables en tu mismo idioma todo el tiempo y no te esfuerces por practicar y aprender”.*

Como se ha podido analizar, el alumnado joven se encuentra más internacionalizado y sujeto a prácticas tecnológicas y de ocio en un ambiente extranjero. Si hablamos de redes sociales o programas de videollamadas, pasando por aplicaciones de uso mundial con acceso desde los *smartphones*, hasta televisión, medios de comunicación, revistas, cine, artistas internacionales, etc. Toda esta influencia anglosajona contribuye a normalizar el contacto con otras lenguas y acostumbran al adolescente a aprenderlas desde una edad muy temprana. Este hecho sin duda contrasta con el adulto que nunca se ha sentido inclinado a aprender idiomas debido a falta de tiempo, interés o haber sido formado en un contexto educacional deficitario.

El carácter de “asignatura problemática” que observábamos entre al alumnado adulto no se contempla entre los más jóvenes ya que, además de estar más acostumbrados a su estudio, disfrutan con ello y son conscientes de su inmediatez e importancia. En realidad, el adolescente o joven no considera esta importancia como profesional únicamente, sino que el aprendizaje de idiomas también les posibilita salir al extranjero, conocer otras culturas y abre la puerta a más actividades de ocio y diversión.



ENT 8: *“El inglés se me hace muy fácil porque lo hemos dado desde pequeños. Además, aunque parezca loca, siempre he tenido el sueño de poder llegar a ser una perfecta hablante nativa de inglés y de poder comunicarme con gente de otros países sin ningún tipo de problema”.*

ENT 5: *“Desde siempre me ha encantado el inglés, es lo que más me ha interesado del mundo. Por esta razón, decidí al terminar el ciclo medio irme a vivir al extranjero durante un año, donde aprendí inglés perfectamente”.*

ENT 4: *“A mí siempre me han interesado los idiomas desde pequeño y por ende, estaba siempre interesado en viajar y en conocer nuevos destinos turísticos”.*

Estos tres participantes coinciden al afirmar que sienten predilección por los idiomas desde edades tempranas. Todos los alumnos adolescentes y jóvenes entrevistados también afirman que la materia de inglés es la más asequible en el ciclo formativo y la más útil en muchos aspectos, ya que les abre la puerta a un mercado anglosajón que les llama considerablemente la atención. Es en este punto de partida donde se encuentra la diferencia más importante entre adultos y jóvenes, esto es, en los niveles de motivación inicial frente al idioma y el nivel de voluntariedad para emprender actividades que favorezcan o motiven el aprendizaje del inglés en su tiempo libre. Como simple curiosidad y a modo de aclaración, uno de los profesores de inglés del ciclo medio de Administración y Finanzas que trabajaba con un grupo mixto de edad sugirió algo a su alumnado. Como simple estrategia de aprendizaje que no les consumiría tiempo ninguno, cambiarían el idioma de su *Smartphone* con el fin de retener términos en inglés, ya que se trataba del objeto que por promedio miraban al día en más ocasiones. De acuerdo con el docente, al final de curso *“solo algunos de los alumnos más jóvenes mantuvieron el dispositivo en inglés y afirmaron haberle servido de ayuda, mientras que los adultos lo consideraban muy lioso y lo preferían todo en cristiano”* (Profesor entrevistado 3, fase 1 de la investigación).

5.2.2 Heterogeneidad en el factor edad

→ *“Aquí no hay nada más que viejos”*

La cita que da nombre a este apartado ha sido repetida en más de una ocasión por alumnado adolescente o joven que tras años de educación secundaria, en niveles donde no existe heterogeneidad de edad, se encuentran en aulas donde un gran número de alumnos superan los cuarenta años. Este hecho supone un gran choque inicial cuando dicho alumnado adolescente comparte el aula con un grupo de orígenes y experiencias tan dispares. El adolescente está acostumbrado a estudiar con individuos que, en amplios rasgos, comparten experiencias vitales, niveles socioculturales, contextos familiares y sociales, etc. Sin embargo, al finalizar esta etapa y probar suerte en ciclos formativos, el alumnado adolescente topa de frente con una realidad a la que no está habituado.

Dicha burbuja social que ha supuesto su entorno educativo se desvanece, sus compañeros provienen de entornos totalmente diferentes: muchos de ellos llevan años trabajando, otros se encuentran desempleados y sin medios económicos y muchos de ellos tienen familias a las que cuidar. Por tanto no solo el alumnado adulto debe adaptarse al nuevo entorno educativo; para el alumnado adolescente o joven dicho entorno también resulta nuevo y desconocido en varios niveles. El cambio al que se somete el alumnado joven también puede resultar negativo si no se trabaja con ellos de forma individualizada o personalizada. El docente debe en todo momento garantizar a su alumnado que está en buenas manos y que pueden ver en su persona una guía en caso de sentirse frustrados en el proceso educativo o en su entorno social.



El aula de ciclos formativos representa el paradigma de la diversidad en todos sus sentidos. El docente puede encontrar estudiantes de 15 años recién salidos de Educación Secundaria Obligatoria, veinteañeros que no han tenido suerte en sus estudios universitarios e intentar estudiar ciclos formativos, desempleados con varias décadas de experiencia laboral que se encuentran en una compleja situación económica y laboral, trabajadores eventuales de las instituciones públicas que necesitan puntos para determinadas bolsas, jubilados que deciden emplear su tiempo libre en estudiar, etc. *“La edad es súper heterogénea. Yo soy la más pequeña de mi clase y tengo 17 años pero luego hay gente de 35, 40 e incluso 45 o 50 años”* (ENT 19). Dicha diversidad enriquece el ámbito de clase en numerosos niveles: los diferentes tipos de alumnos se benefician de las experiencias vitales de los demás compañeros y en cierta medida se ayudan y colaboran unos con otros.

Sin embargo, dicha diversidad también acarrea niveles académicos dispares, ya que cada uno de los alumnos proviene de contextos educativos o laborales diferentes y gozan de mayor o menor experiencia en la materia y en la metodología de enseñanza. Por regla general, el alumnado adolescente o joven tiene dicho conocimiento más fresco, al haber terminado sus estudios obligatorios más recientemente. Es el alumnado de mayor edad y que ha experimentado una discontinuidad educativa el que puede acabar frustrándose y experimentando fracaso académico con un posterior abandono.

ENT 2: *“Yo he notado un gran cambio de bachillerato a los Ciclos, ya que siempre he estado acostumbrado a estar estudiando con gente de mi edad. Ahora verme rodeado de gente tan mayor es un poco raro, algo nuevo”*.

A diferencia del alumnado adulto, el adolescente o joven no considera la heterogeneidad de edad como un problema *a priori*, ya que por lo general se trata de un alumnado más desentendido con su proceso de aprendizaje y adquiere una actitud más indiferente. Bien es cierto que se sorprende al estudiar con alumnado que les dobla la edad, pero no lo consideran como un hecho determinante más allá del detalle anecdótico. En este sentido, el alumnado adulto es mucho más estricto, ya que considera desde un principio que estudiar con alumnado tan joven les afecta directamente debido a diferencias de motivación, prioridades, seriedad en el estudio y comportamiento.

Se puede afirmar que dicha heterogeneidad de edad afecta más al alumnado adulto que al joven en un aspecto general. Sin embargo, si especificamos la materia en cuestión, observamos que en la asignatura de inglés es donde se encuentran las mayores dificultades. Por un lado, ya se analizó que el alumnado adulto tiene menos nivel al haber experimentado una discontinuidad educativa y al haber pertenecido a un sistema que no enfatizaba lo suficiente la enseñanza de lenguas prácticas. En este sentido se producen mayores diferencias con respecto a la edad, ya que el alumnado adolescente y joven tiene un mayor nivel, más interés en las lenguas y disfrutan aprendiendo. Es en este caso en particular donde el alumnado adolescente es consciente de la diferencia de edad y se queja al ver su proceso de aprendizaje ralentizado por el menor nivel de los adultos.

ENT 8: *“El tema de la edad es complicado porque puede ralentizarte muchísimo. Yo he tenido compañeros en clase mucho más mayores que yo y evidentemente iban a un ritmo más lento y eso a veces te desespera y no entiendes porque los demás no lo captan como tú. Lo ideal sería que todo el mundo tuviéramos más o menos la misma edad y niveles similares porque así es muy complicado. Y también me pongo en la posición de los adultos y pienso que tiene que ser muy difícil que haya gente con picos tan altos y ver que todo el mundo sabe más que tú y lo capta todo más rápido”*.



El entrevistado empatiza con el alumnado adulto y comprende que sea más complicado para este grupo avanzar al mismo nivel que los demás. Pero en cierta medida también lo considera injusto, ya que por lo general el alumnado joven ha estudiado inglés una media de diez años en la enseñanza obligatoria y le resulta tedioso volver atrás de nuevo a revisar contenidos que ya tiene más que afianzados. Al ser además una asignatura con la que disfruta, le resulta frustrante tener que estudiar siempre contenidos parecidos y no poder avanzar más en una materia que le resultará útil en un futuro. El entrevistado propone incluso la posibilidad de separar las clases en varios grupos para homogeneizar niveles, con lo que en este caso concreto el participante considera la diversidad de edad como un factor negativo que afecta su aprendizaje:

ENT 8: *“La diferencia de edad desmotiva mucho al alumnado más joven y normalmente acaba pasando y diciendo: ‘¡Bah! Yo no voy a ir a clase, para lo que damos...’ Tanto el alumno joven, el adulto se puede desmotivar en estas situaciones por la misma razón pero invertida. Creo que se deberían plantear desdoblar las clases por diferentes niveles para que no se produzcan estas situaciones”*.

Esta idea de “injusticia académica” es compartida por la mayoría del alumnado joven, exclusivamente en el ámbito de la enseñanza de la L2 inglés. En el resto de las asignaturas dicha diversidad pasa inadvertida en la mayoría de los casos. Es en los idiomas donde el adulto supone un lastre para su compañero adolescente o joven, quien se frustra e incluso enfada por el ritmo de aprendizaje: *“la verdad es que fue un poco raro salir de la secundaria con un nivel de bachillerato y meterme en un ciclo formativo a empezar inglés desde cero por culpa de la gente que no tenía ni idea”* (ENT 6).

Por otra parte, existe además una gran diferencia entre el inglés impartido en ciclos formativos medios y superiores. En los primeros la impartición de contenidos comienza desde cero. En estos casos el alumnado adolescente o joven se frustra ya que debe repetir lo que ya sabe. En cambio, el alumnado adulto se siente más cómodo ya que puede reforzar los contenidos que tiene olvidados y afianzar conocimientos desde el principio. En el caso de los ciclos formativos superiores, el alumnado adolescente o joven se encuentra satisfecho con el nivel de enseñanza, ya que se comienza con un nivel B1, que es el nivel con el que supuestamente terminan en la enseñanza secundaria. Por su parte, el alumnado adulto en esta ocasión se encuentra más desmotivado y presenta más ansiedad en clase, ya que por lo general no es capaz de adecuarse al nivel del resto de sus compañeros.

ENT 9: *“Pues yo tengo la suerte de haber probado los dos tipos de ciclos, los medios y los superiores en inglés. En los medios no es tan problemático en cuestión de diferencia de edad porque la verdad es que se empieza desde cero. Sin embargo, en el ciclo superior sí que he tenido más problemas porque el nivel ya es un B1 y hay muchas personas que entran al ciclo y no tienen absolutamente ni idea de inglés. Entonces, esto te hace que tú vayas mucho más lento y que te aburras como una ostra en clase”*.

En cualquier caso, el docente se enfrentará irremediabilmente a un grupo separado por distintos niveles de motivación, nivel académico y preferencias e intereses, con lo que es primordial realizar adaptaciones metodológicas que compensen dichos desniveles. Entre ellas, se pueden destacar las siguientes:

- Adaptaciones del nivel lingüístico de textos.
- Proveer material de ampliación, refuerzo y corrección.
- Proveer el mismo texto escrito a diferentes niveles.



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:

La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

- Aportar traducciones para los textos escritos y transcripciones para los textos orales.
- Utilizar material real y práctico con el que el alumnado se sienta identificado.
- Alternar la lengua inglesa y su traducción al español al realizar intervenciones orales en clase.
- Evaluar conforme a competencias y capacidades individuales.
- Reducir la importancia de los exámenes finales en evaluación.
- Trabajar con metodologías de enseñanza innovadoras: flipped classroom, task-oriented, content based learning.
- Introducir nuevas tecnologías en clase.
- Implementar tareas que potencien el enfoque comunicativo y el aprendizaje colaborativo.

Dichas estrategias educativas y adaptaciones metodológicas sirven para abarcar un mayor rango de intereses y necesidades del alumnado con el fin de incluir a cada uno de los individuos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien dichas estrategias no erradicarán los problemas derivados de la diferencia de niveles de forma completa, pueden en cambio tener un efecto paliativo y reducir la gran tasa de abandono académico que existe hoy en día en ciclos formativos por la enseñanza de la L2 inglés.

El alumnado adolescente o joven culpa generalmente al sistema educativo y al tratamiento de la enseñanza de lenguas tradicional. De esta forma, opinan que la disparidad de niveles y la diferente motivación hacia los idiomas desde ambos tipos de alumnado no tiene un origen cognitivo o afectivo, sino que viene directamente motivado por la deficiente forma de enseñar lenguas que se ha mantenido hasta hace algunos años. La focalización en contenidos teóricos sobre cómo funciona la lengua es uno de los fallos primordiales que se han cometido hasta este momento, siendo más efectiva la atención a la práctica real de las lenguas desde una perspectiva más orientada a su proyección laboral.

ENT 5: *“Creo que la disparidad de niveles en clase se debe a que no se ha enseñado bien el inglés desde el principio. Desde siempre, el foco principal de la lengua ha sido la gramática, el enseñar cómo funciona la lengua, en lugar de enseñar a utilizarlo. Y esto es lo que realmente desmotiva al alumnado, porque aburre y es difícil”.*

Por último, cabe destacar además la gran solidaridad mostrada hacia el alumnado adulto por parte de sus compañeros más jóvenes. Aunque la impartición de la asignatura de inglés a niveles necesariamente más bajos es un hecho que molesta al alumnado adolescente, éste comprende que sus compañeros adultos no tienen la culpa y que intentan en todo momento adaptarse y aprender. Por otro lado, aprenden de sus experiencias y empatizan con sus circunstancias y problemas, intentando ayudarles en cada momento. El alumnado adolescente y joven es consciente del mayor esfuerzo del alumnado adulto y observa que aun trabajando el doble no pueden equipararse a su nivel, con lo que intenta ofrecerles ayuda.

ENT 6: *“Lo que nos diferencia fundamentalmente el uno del otro es que el adulto se esfuerza diez veces más que yo, tiene mucho instinto de superación quiera hacerlo todo de forma perfecta y tener unos resultados acordes con su trabajo. Yo no, a mí me da más igual. Supongo que será por la edad. Por otro lado, también hay que tener en cuenta que los medios que tenemos ahora y las posibilidades que disfrutamos no son las que tenían los alumnos adultos de ahora en el pasado. Entonces eso a mí me hace sentirme afortunado porque a la hora de buscar trabajo yo voy a tener muchas más posibilidades”.*



6.3 Diferencias motivacionales entre el alumnado adulto y joven → “¡QUÉ ROLLAZO!”.

Como se ha comentado en apartados anteriores, el alumnado adolescente se diferencia de sus compañeros adultos en un factor afectivo esencial: la motivación y el interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los primeros, al haberse criado y educado en una era de globalización en la que las nuevas tecnologías y los medios de comunicación se encuentran en completo auge, el inglés se ha convertido en una herramienta esencial para hacerse camino en la sociedad actual en la que viven. El alumnado adulto de más de cuarenta años es menos experto en dichas innovaciones tecnológicas o sociales y por lo general emplea menos tiempo en su práctica.

El inglés es, por tanto, una lengua con la que se han formado la mayoría de los adolescentes y alumnos jóvenes, estudiando en enseñanza obligatoria en un periodo de diez a doce años y participando muchos de ellos en proyectos internacionales, utilizando aplicaciones móviles, centros y aulas TIC que incentivan el uso de idiomas, etc. Se puede afirmar que en las dos décadas que diferencian ambos tipos de alumnado se han producido los mayores avances tecnológicos, educacionales, de comunicación y de enseñanza de lenguas en los cuales el adulto no ha sido partícipe.

En un día cualquiera el alumno adolescente o joven desarrolla una rutina francamente diferente a su compañero adulto en lo que a exposición al conocimiento y la comunicación se refiere. Se levantan escuchando *singles* de sus artistas favoritos, de los que son *fans*, suben *selfies* a su plataforma virtual, chatean en red –esta acción incluso se ha llegado a verbalizar y ahora se *tuitea*-, se descargan películas en *streaming*, son acérrimos seguidores de series de televisión como *Breaking Bad* o *Game of Thrones*, hablan en *Snapchat*, suben videos a *Dubsmash*, se entretienen retocando fotos en *Mascarade*, y se pueden pasar tardes enteras jugando a *GTA* en su *Play Station* o *Xbox*. La mayor parte de estas actividades se realizan en inglés. Son actividades que les fascinan, y ello hace que correlacionen dicha “fascinación” de su tiempo libre con la lengua inglesa y que por consiguiente respondan de forma más motivadora en clase de idiomas.

En la anterior fase de este estudio pudimos comprobar como la rutina habitual de la mayoría de los adultos era bien diferente. Retomemos por ejemplo, el testimonio de las entrevistadas 6, 7 o 13. Amas de casa en estado de desempleo, cuidando de sus hijos y organizando las tareas del hogar, llevando la carga familiar en muchos de los casos. Se levantan y llevan a sus hijos al colegio, asisten a clase durante seis horas, vuelven a casa a preparar la comida para su familia, y pueden pasar tardes enteras organizando la casa, preparando comidas para el resto de la semana, ayudando a sus hijos con los deberes o haciendo recados. Es a la noche cuando dichas entrevistadas afirmaban tener un par de horas para sí mismas, las cuales empleaban en estudiar y realizar sus deberes. En este tipo de rutina, bien diferente a la del alumnado adolescente o joven, no hay tiempo suficiente para practicar una lengua extranjera de forma autónoma y voluntaria.

Por ello, la falta de motivación del alumnado adulto frente al mayor interés que presenta su compañero joven se debe, en general, a dos factores principales:

- El alumnado adulto no se ha formado y educado en un ambiente tan globalizador y tecnológico como el adolescente, con lo que el contacto con el idioma ha sido siempre efímero y basado en contenidos teóricos monótonos y poco prácticos.
- El alumnado adulto no dispone de tiempo suficiente para practicar tareas voluntarias que les atraiga y que estén relacionadas con el inglés.



Lo que sorprende, a simple vista, es el convencimiento que muestra el alumnado adolescente o joven con respecto a la importancia del inglés. Si ya bien observábamos que muchos adultos consideraban injusto que implantaran la lengua inglés en ciclos formativos como estudio obligatorio, el joven muestra entusiasmo por el mismo, afirmando que sin su conocimiento no es posible hoy en día tener perspectivas laborales de calidad en el futuro:

ENT 3: *“Lo que más me motiva a mí del inglés es lo internacional que es. Es que todo el mundo lo habla. No hace falta nada más que echar un vistazo a Twitter, Instagram, o cualquier plataforma social para darse cuenta de que es imprescindible, de que si no lo sabes estás perdido”.*

En este sentido, la mayoría del alumnado adolescente o joven entrevistada coincide en afirmar que tradicionalmente no se ha sabido aprovechar el potencial del input al que se puede tener acceso en inglés. Las traducciones han colmado todos los medios de comunicación, traduciendo y doblando material que en muchos otros países simplemente se subtitula. La subtitulación es por ello la mejor opción para el alumnado, ya que ayuda a relacionar e identificar los términos orales ingleses y a mejorar la lectura y escritura en nuestra lengua materna. Por ello, se trata de una oportunidad que tradicionalmente hemos perdido en nuestro país por la falta de hábito o la comodidad que aporta el doblaje y la traducción de materiales.

ENT 4: *“A mí lo que más me motiva del inglés sobre todo es las oportunidades que te da. Y sinceramente, me da coraje que aquí en España no preparen a sus alumnos bien. No hace falta irse muy lejos, por ejemplo, en Portugal no doblan ninguna película, con lo cual, los niños, desde pequeños están expuestos constantemente a la lengua inglesa y aprenden mucho más rápido y tiene un nivel mucho más alto que nosotros a la larga”.*

El alumnado valora sentirse preparado para su futuro laboral. Todos los participantes afirman necesitar de un docente que controle la lengua de forma nativa, alguien que se comunique con ellos en todo momento en inglés y que los prepare para la realidad laboral con la que se van a encontrar. Uno de los mayores temores del alumnado joven es no saber responder de forma activa a las necesidades laborales de un supuesto futuro trabajo al que accedan, por este motivo valoran positivamente el input en inglés que reciben en clase. Por su parte, el mayor temor del alumnado adulto no es fracasar en su ámbito laboral, si no colaborar o participar en clase de inglés por miedo al ridículo.

Ambas son situaciones completamente diferentes que conllevarían prácticas metodológicas opuestas. Sin embargo, como describen todos los entrevistados, los docentes de inglés de ciclos formativos apuestan y abogan por una enseñanza de idiomas comunicativa y práctica en la que se enfatizan los contenidos orales con el fin de preparar al alumnado para un posible contacto futuro con el cliente o consumidor.

ENT 5: *“Pues normalmente en clase de ciclos formativos mantengo la motivación, porque aprendemos cosas nuevas que yo lo sabía, como el vocabulario específico de la materia. Sin embargo, cuando empezamos a dar contenidos gramaticales me aburro un montón, porque es la tercera o cuarta vez que aprendemos el presente simple y el presente continuo. En esas ocasiones me pasa como en el bachillerato, que me aburro como una ostra”.*

ENT 6: *“Yo busco en todo momento comunicarme hablando. Es decir, si yo voy a trabajar en una empresa y tengo que establecer contacto con extranjeros quiero que mis habilidades orales sean avanzadas y que no haga el ridículo”.*



Las dinámicas de grupos y las actividades cooperativas que requieren comunicación oral son varias de las metodologías preferidas del alumnado joven. El adulto, por su parte, prefiere trabajar con contenidos teóricos e individuales que no le hagan utilizar la L2 en público. La gramática supone un lastre enorme para el alumnado joven que lleva revisando contenidos gramaticales año tras año en educación primaria, secundaria y bachillerato. Por regla general, al comienzo de cada ciclo educativo se empieza revisando los contenidos vistos hasta ese momento y llega un momento en el que el alumnado joven los termina incluso aborreciendo. No desean más ver contenidos teóricos con respecto al inglés. No les interesa saber los usos de “must” o “have to”, si no aprender a dar indicaciones en palacios de congresos u oficinas de atención al público; tampoco consideran práctico memorizar cada una de las formas pasadas de los verbos irregulares, pero sí están interesados en saber cómo se redacta una reclamación formal en un comercio; no encuentran útil familiarizarse con el vocabulario del mundo animal o del medio ambiente, pero sí saber identificar en inglés los compuestos químicos de las medicinas que tratarían en una parafarmacia. Ese es el contenido real y práctico al que se refiere el alumnado y el que le resultará útil en un futuro laboral.

ENT 7: *“Me gusta mucho más las dinámicas de grupo, esas son las que verdaderamente nos motivan a todos. La razón es porque si tienes alguna duda o alguna inseguridad el compañero te puede ayudar de forma discreta, si la presión del resto de la clase mirándote. Además se crea un ambiente muy bueno en clase, con todo el mundo colaborando y haciendo cada uno lo suyo. Me gusta. Se aprende más. Además me gusta que todo sea en inglés, en otras clases me he aburrido muchísimo cuando se impartía todo en español centrándose siempre en la explicación de la gramática”.*

Existe otro componente afectivo que afecta al alumnado en general, aunque se observa una mayor incidencia en el alumnado adulto. Se trata del miedo al ridículo a la hora de usar la lengua extranjera en público. Con el alumnado adolescente o joven se aprecia que su mayor preferencia por los contenidos orales y por el aprendizaje de elementos prácticos de la lengua hace que no presentan tanta animadversión por utilizar la lengua y que se desenvuelvan mejor en público. Es algo que consideran necesario, ya que en un futuro el contacto cara a cara con un cliente motivará el uso de la conversación y para ello es necesario ampliar competencias orales.

El adulto se siente aún muy reacio a participar delante de sus compañeros porque al no haber practicado las destrezas orales con asiduidad en sus etapas educativas anteriores y al pertenecer a una época en la que no se enfatizaba tanto el aprendizaje de inglés, utilizar la lengua oralmente les cuesta mucho trabajo. Se traban, confunden continuamente y se autocorrigen con demasiada frecuencia, si dejar lugar a la improvisación o al mero intento de comunicar un mensaje, aunque la forma del mismo no sea todo lo gramaticalmente correcta que debiera. En el caso de los adolescentes existe una mayor despreocupación al respecto. Intentan comunicar y llegar al objetivo de la conversación: esto es, transmitir un mensaje. Esa espontaneidad y falta de atención excesiva a la forma del mensaje es lo que propicia una mayor fluidez en el habla. Aunque sea complicado entenderlos porque quizá la gramática es pobre, pero se atreven con el idioma y arriesgan. Dicho riesgo hará que poco a poco vayan aprendiendo de sus fallos y finalmente perfeccionen sus mensajes. Con esto, su actitud positiva y valiente ante la comunicación posibilita la misma y forma a futuros hablantes de la L2 inglés.

ENT 1: *“Yo, al haber tenido esta experiencia, me siento mucho más preparada y con ganas de hacerme entender. Los adultos, en cambio, tienen mucho más miedo y se cierran. No les gusta hablar en clase. Y evidentemente el oral es mucho más importante que el escrito porque si te encuentras con un cliente no vas a comunicarte con él escribiéndonos notitas en papeles”.*



El alumnado adolescente o joven además aprecia la utilidad del error y su corrección. Prefieren ser corregidos y aprender de la retroalimentación aportada. Como ya postuló Krashen (1981) en sus estudios sobre el error y la corrección, cometer fallo en la adquisición de una segunda lengua extranjera es un proceso humano necesario para adecuar en nuestro cerebro las nuevas estructuras lingüísticas que se están adquiriendo. El rechazo de ese fallo y la animadversión o el miedo al ridículo ante su corrección son los peores enemigos del aprendiente de lenguas, y es en esta posición en la que se encuentra el adulto.

ENT 1: *“Yo creo que todo el mundo estamos aprendiendo y a mí no me da vergüenza a equivocarme, sin embargo, a los estudiantes más mayores de mi clase les da pánico esto. Es normal equivocarse”.*

Uno de los mayores problemas de alumnado adulto es que no desea ser corregido en público delante de compañeros mucho más jóvenes. Por regla general, el adulto posee una amplia experiencia en la especialización del ciclo formativo ya que ha trabajado durante un largo periodo antes de acabar desempleado. Por esta razón, el adulto que vuelve a estudiar se convierte en una referencia para el resto del alumnado más joven, ya que conoce el ámbito laboral y rezuma experiencia. Sin embargo, en el caso de la lengua extranjera inglés, dicho adulto tiene menos experiencia que el joven, y su orgullo se ve fuertemente dañado cuando es corregido delante de aquel alumnado al que da ejemplo. El carácter del alumnado adulto hace que quiera controlarlo todo, tener control de su aprendizaje y ser perfeccionista, y este hecho tiene resultados negativos en clase de inglés, donde no poseen los conocimientos necesarios para alcanzar tal perfección.

ENT 1: *“Yo creo que son más tímidos e inseguros y tienen miedo de que se rían de ellos por no saber lo suficiente. Y no tienen razón porque evidentemente yo, que se un poco más de inglés que la media, no me voy a reír de nadie porque cometan fallos. Tienen que aceptar que las correcciones son naturales, que es un proceso para aprender y que si no cometen fallos no evolucionan. Si nos tiramos al agua e intentamos hablar al final progresamos”.*

Atreverse a hablar, correr el riesgo y “lanzarse” son las estrategias más utilizadas entre el alumnado joven. Sin embargo, ellos también aceptan tener algo de vergüenza al colaborar en público, y culpabilizan generalmente al sistema educacional y algunos profesores que no han enfatizado lo suficiente la parte oral.

ENT 8: *“Yo creo que todo el mundo tenemos miedo a hablar en inglés porque no hemos recibido la educación lo suficientemente localizada a la parte oral en clase. Si los profesores hablan desde el primer día en inglés en clase eso ayudaría muchísimo a que la gente no tuviera tanta vergüenza de participar en público que aprendiera mucho mejor”.*

En definitiva, resulta imprescindible concluir esta apartado destacando la “otra cara de la moneda”: la otra parte de un testimonio que los participantes consideran injusto por ambas partes. Esto es, los adolescente también pueden verse afectados en un aula de edad diversa. Es evidente que la diversidad en un aula, del tipo que sea, ayuda a enriquecer el ambiente en clase y aporta conocimientos y experiencias de todo tipo. Sin embargo, la luz arrojada sobre el caso específico de la asignatura de inglés en ciclos formativos demuestra que el factor edad puede ocasionar graves pérdidas de motivación entre el alumnado, tanto adolescente o joven como adulto, y éstas pueden llevar al fracaso y el abandono académico. Por ello, no solo se debe tener en cuenta el testimonio del alumnado adulto, por el mero hecho de aparentar ser un sector más afectado, si no que el alumnado adolescente o joven también puede experimentar episodios de frustración por el motivo contrario: no avanzar al ritmo deseado, estancarse en el proceso de enseñanza y no aprender tanto como desearía.



5.2.4 Diferencias cognitivas entre el alumnado adulto y joven → “¿PERO POR QUÉ NO SE ENTERAN?”

Un alumno adulto de ciclos formativos que no ha sido expuesto regularmente a una lengua extranjera desde edades tempranas no puede desarrollar las competencias necesarias para adquirir un nivel experto o nativo una vez emprende su estudio tras años de discontinuidad académica. Con esfuerzo y una extensa práctica, el alumnado adulto puede adquirir un buen nivel que le facilita la posibilidad de comunicación. Sin embargo, normalmente sus barreras afectivas le impiden llegar a tal punto.

La iniciación en el inglés desde un nivel medio, en un entorno en el que el resto de estudiantes ya tienen cierto nivel acrecienta las dificultades de aprendizaje del adulto. Como ya se observó en la fase anterior, el adulto comenta el deterioro del uso de la memorización, la falta de facilidad para las destrezas orales una vez alcanzada cierta edad, la imposibilidad de poder alcanzar fluidez o la dificultad para captar sonidos y entender su significado en una conversación a velocidad normal. Dichas limitaciones no parecen afectar al alumnado adolescente o más joven, quien de hecho prefiere las actividades más prácticas y orales y disfruta hablando en inglés. La cuestión es la siguiente: dicha diferencia de capacidad, ¿estriba en la falta de práctica y el insuficiente input recibido por el alumnado adulto durante décadas debido principalmente a un sistema educativo que no enfatizaba en la adquisición de las lenguas? ¿o estamos más bien frente a una mayor limitación para la adquisición de las lenguas debido simplemente a una mayor edad y a su consecuente desgaste cognitivo? La cuestión es por tanto una dicotomía entre el factor educacional y metodológico por un lado y el biológico y cognitivo por el otro.

En la fase anterior se llegó a una conclusión básica: el alumnado adulto mostraba una ligera limitación cognitiva con respecto al adolescente o joven que dificultaba la adquisición de lenguas extranjeras, pero que compensaba con un mayor esfuerzo y dedicación al estudio. Por otra parte, se observó que tiene más peso la barrera afectiva y la negatividad ante el aprendizaje de las lenguas extranjeras que el mismo adulto se autoimpone que la ligera merma cognitiva hacia las lenguas que pueda existir a partir de cierta edad tras una gran discontinuidad académica.

Por su parte, el alumnado adolescente o joven también manifiesta su opinión ante estas afirmaciones. Por lo general no piensan que el adulto, por el mero hecho de tener más años que ellos, tenga mayor dificultad hacia las lenguas. En cambio, culpan completamente al sistema educativo ineficaz que ha existido hasta hace cierto tiempo con respecto a la atención a las lenguas extranjeras. La falta de recursos, la falta de un profesorado que fuera fluido en la lengua que enseñaba, el uso de metodologías anticuadas como la traducción o la memorización de reglas gramaticales, la poca atención otorgada a las destrezas orales, la inexistencia de una proyección práctica y real de las lenguas, etc. Todos estos factores fueron determinantes para la formación insuficiente en idiomas del alumnado adulto, si es que hubo alguna. El alumnado adolescente o joven ha sido protagonista de esta transición metodológica y como tal comprende que la falta de nivel del alumnado adulto, más que por motivos cognitivos derivados de la edad, viene determinada por el sistema educativo en el que habían sido educados:

ENT 1: “*La exposición al inglés que los jóvenes hemos tenido estos últimos años no es la misma que han tenido los adultos. Yo tengo una sobrina de 6 años que lleva dando inglés desde Infantil y evidentemente ya sabe hablar y entenderse. Yo eso ni siquiera lo tuve, porque empecé a estudiar inglés en primero de primaria. Así que imagínate los adultos que no han dado inglés nunca o muy poco y mal dado. La diferencia entre estos niños bilingües y los adultos que por ejemplo han dado un parón muy grande en sus estudios es brutal*”.



ENT 4: *“La verdad es que existe mucha gente que son más mayores y vienen de un sistema educativo más anticuado en el que no se prestaba atención a la parte oral de las lenguas y les da muchísima vergüenza participar en clase porque se traban y se confunden constantemente. No pueden tener fluidez, no tienen forma de comunicarse debidamente”.*

El alumnado adolescente o joven es, por tanto, consciente de las limitaciones de los adultos, las cuales, por su parte, se convierten también en sus propias limitaciones. El ritmo y nivel de la clase se ve generalmente afectado por aquel alumnado que se queda irremediabilmente atrás, y eso es algo que frustra al adolescente. Por otra parte, existen ocasiones en las que el alumnado más joven prefiere abstenerse de participar en clase por motivos de aburrimiento e incluso por no hacer sentir inferior a su compañero adulto, cuya autoestima podría verse perjudicada al observar que el resto de compañeros más jóvenes presentan mucha más facilidad para las lenguas.

ENT 3: *“A mí me encanta participar en inglés y hablar el idioma, pero hay ocasiones en las que me da palo participar porque yo tengo más nivel que el resto de alumnado adulto y a veces pienso que participando puedo frustrarlos o herir sus sentimientos. Entonces, aunque a mí me encanta participar en inglés, al final siempre termino callada en clase sin decir nada por miedo a que los demás se lo tomen a mal”.*

Una de las participantes realiza un comentario interesante que ya había sido estudiado en la primera fase con la opinión del profesorado. Algunos de los profesores participantes en esta investigación comentaban que la mayor limitación a las lenguas provenía de motivos sociales en lugar de biológicos o afectivos. Afirmaban que el ciudadano español está por lo general menos acostumbrado a hablar idiomas porque siempre ha tenido la facilidad de tener todo el material importado traducido o doblado. Por otra parte, también comentaban que al ser un país tan grande, la lejanía de las fronteras suponía una falta de exposición al componente extranjero. También se comentaba las oportunidades que se desaprovechaban con el turismo internacional, ya que raramente nos comunicamos en inglés con los turistas. La limitación del alumnado con respecto a los idiomas provenía por tanto de un tradicional aislamiento con respecto al resto de culturas, a la comodidad de utilizar únicamente nuestro idioma y al miedo al ridículo al usar la lengua meta. De similar forma, la entrevistada 6 hace referencia también a este “carácter español”:

ENT 6: *“Yo sinceramente creo que tiene que ver con el carácter español. En nuestra región hay mucho niñoato, personas muy ofensivas y tóxicas en enseñanza secundaria. Y eso, evidentemente, afecta a la seguridad de uno mismo y el hecho de cometer errores en público nos afecta y da vergüenza. Pero es por eso, por razones sociales. Por culpa de algunas personas”.*

Por otra parte, la interferencia de la L1 o lengua materna es también un tema de controversia entre el alumnado. Entre el alumnado adulto la respuesta es unánime: es completamente necesario traducir mentalmente lo que se va a decir en inglés. Este hecho provoca que la mayoría de las expresiones sean producidas interrumpida mente y con continuos parones, lo que impide que la conversación tenga un carácter fluido. Asimismo, mezclan componentes de la lengua española con la inglesa, reproduciendo estructuras de la L1 a la L2 literalmente, lo cual está considerado una transferencia negativa que impide la comprensión. Si el cognato o la expresión reproducida coincide en la lengua meta se consideraría como una transferencia positiva, pero este hecho ocurre normalmente entre lenguas romances que comparten estructuras y expresiones similares. En la lengua inglesa no basta con reproducir literalmente o traducir las expresiones desde el español. Se requiere una sistematización de las estructuras y una constante práctica que forma un hábito de habla que llegue a la asimilación y una posible fluidez.



El alumnado adulto es por tanto incapaz de evitar dicha interferencia de la lengua. El alumnado adolescente, por su parte, sí tiene una mayor facilidad para hablar conversaciones cotidianas fluidas sin ser traducidas constantemente. Al haber tenido mayor input desde edades tempranas y al tener aficiones que están relacionadas con el idioma, empleado con el inglés su tiempo libre, el alumnado adolescente o joven es capaz de alcanzar cierta fluidez y evitar la transferencia negativa de la L1 a la L2.

ENT 1. *“Si llevo hablando todo el día en inglés al final automatizo las expresiones y termino hablando en inglés sin ni siquiera darme cuenta. Depende de la frecuencia con la que hablo inglés y de con quién estoy hablando. Por ejemplo, en Alemania, estábamos tan acostumbrada hablar en inglés que al final acabamos hablando en inglés entre los españoles sin darnos cuenta”.*

Sí es cierto que el alumnado más joven también comenta la necesidad de traducir desde el español según la temática de la conversación en cuestión. Esto es, si el vocabulario o las expresiones que deben utilizar son muy especializadas, pertenecientes a su rama en cuestión, en estos casos sí se hace necesaria una traducción mental desde el español y la L1 puede presentar interferencias, ya que no existe el hábito de utilizar la L2 en dicho contexto.

ENT 5: *“Sí de lo que voy a hablar está relacionado con una conversación social lo suelto todo sin problemas y sin traducir en mi mente, es decir, lo pienso directamente en inglés. Sin embargo, si lo que quiero decir que está relacionado con el ámbito de la administración o con algo más específico, pues tengo que pensarlo un poco más en español para poder expresarlo correctamente”.*

En definitiva, resulta claro que el alumnado adolescente o joven hace un menor uso del español para expresarse en otras lenguas. Se trata de un alumnado más atrevido en este sentido, intenta expresarse, usar la lengua meta sin temor a equivocarse y con la comunicación y transmisión del mensaje como único objetivo, lo cual beneficia al hablante en las primeras etapas de adquisición lingüística. El temor al ridículo y el insuficiente input obtenido por parte del adulto son las barreras más importantes a la hora de hablar el idioma, dejando atrás las supuestas limitaciones cognitivas derivadas de la mayor edad.

5.2.5 Destrezas en la L2 inglés

→ “PREFIERO LOS JUEGOS, LA MÚSICA Y LAS PELIS”

Como ya ha resultado evidente en las anteriores intervenciones de los participantes, el alumnado adolescente o joven se siente mucho más atraído por las destrezas orales de Listening y Speaking. La mayoría de las actividades relacionadas con dichas destrezas suelen resultar motivantes para dicho alumnado, que tiene la oportunidad de poner en práctica lo aprendido en clase y con las distintas aficiones en su tiempo libre.

El alumno joven está acostumbrado desde edades tempranas a recibir input constante en inglés, en su mayor parte en destrezas orales como Listening. Desde series de televisión y películas en versión original, pasando por intereses musicales, fans de artistas internacionales, tutoriales o videoclips en plataformas de vídeos como YouTube, seguimiento de “bloggers” o “influencers”, videojuegos en inglés, redes sociales como Twitter o Facebook, etc. Todas estas formas de comunicación propician el contacto con las destrezas orales en inglés, y aunque no las practiquen oralmente ellos mismo, retienen información sobre forma y contenido y les resulta mucho más fácil identificar sonidos y significados en input real en inglés. La práctica del Speaking resulta un poco más complicada, ya que por lo general necesitan ponerse en contacto con hablantes nativos o participar en programas de intercambio o movilidad. Sin embargo, se ha demostrado en este estudio



que cuando dicho input oral es recibido de forma constante desde edades tempranas, el aprendiz de L2 muestra un mayor interés y motivación por producir oralmente y acaba encontrando el medio para hacerlo.

Con respecto a las destrezas escritas de Reading y Writing, el alumnado adolescente o joven suele mostrar una mayor animadversión por las mismas, ya que tradicionalmente las actividades de gramática y vocabulario las han considerado más monótonas y menos motivantes. Como ya se mencionó anteriormente, el adolescente o joven de hoy en día ha sido sujeto de transición educativa en cuanto a nuevas metodologías de enseñanza de idiomas, con lo que muchos de ellos han sido testigos de primera mano de la mayor eficacia que tiene enseñar con materiales reales y prácticos, abogando por un enfoque comunicativo y dejando atrás modelos tradicionales basados en la traducción y las reglas gramaticales. Por ello este tipo de alumnado se siente más motivado e incluso más cómodo con las destrezas de comprensión y producción orales (Listening y Speaking respectivamente).

El alumnado adulto, por su parte, al no haber recibido input oral en su etapa educativa, y al no emprender actividades o aficiones en su tiempo libre relacionadas con el inglés, se siente normalmente más cómodo con aquellas destrezas con las que sí tiene experiencia y que dan cabida a una mayor reflexión y tiempo de trabajo: las destrezas de comprensión y producción escritas (Reading y Writing respectivamente). De forma contraria al alumnado adolescente o joven, las actividades a las que el adulto presenta más animadversión son aquellas relacionadas con la oralidad y el enfoque más práctico, ya que no tiene experiencia en las mismas. Aun así, como se pudo comprobar en la anterior fase de la investigación, aunque presente más dificultades, el alumnado adulto acepta la utilidad de dicha oralidad y comprende el cambio metodológico efectuado en los últimos años. El cambio es necesario, y el adulto es consciente de ello; sin embargo, por su formación académica no se encuentra completamente preparado para desempeñar la mayoría de las tareas de clase y por ello necesitan una atención más personalizada.

La mayoría del alumnado adolescente o joven coincide en destacar la utilidad de dichas actividades de práctica oral en clase focalizadas al campo específico con el que está relacionado el ciclo formativo en cuestión. Por otra parte, rechaza el uso de la gramática y la traducción como enfoque metodológico principal:

ENT 2: *“La destreza que mejor se me da es el listening porque tengo mucha práctica con las canciones y las series que veo en inglés. En ese sentido, cuando llego a clase y hacemos una audición pues normalmente me entero de todo por lo mucho que practico en casa. Yo creo que se debería dedicar la mayor parte del tiempo de la clase hablar y escuchar porque la gramática ya cansa y además es muy aburrida y no te ayuda a desenvolverte en la lengua para nada”.*

Existe un riesgo que corre el alumnado que está inmerso en las nuevas metodologías de enseñanza basadas en el enfoque comunicativo, de tareas y de contenidos de la L2 inglés. Se trata de un progresivo deterioro del conocimiento de las destrezas de producción escrita. El número de horas lectivas de inglés en ciclos formativos (de cuatro a cinco horas dependiendo del tipo de ciclo) no permite focalizarse en las cuatro destrezas por igual, y el docente frecuentemente termina abogando por los nuevos enfoques comunicativos orales y sacrificando el tiempo dedicado a las destrezas escritas. Con frecuencia las tareas de Reading y Writing se envían como trabajo de casa y no surten el mismo efecto en cuanto a dedicación y retroalimentación. En niveles de ciclos formativos, las actividades orales pueden practicarse incluso en exceso, a veces en detrimento de las competencias relacionadas con las destrezas escritas.



El docente debe comprender que no se trata de la cantidad de tiempo empleada en una u otra destreza, sino de que las tareas realizadas en clase abarquen holísticamente las competencias derivadas de las diferentes destrezas y que cada una de las actividades que se realicen pueda dar pie a otra de una destreza diferente. De esta forma, el alumnado no siente que se dedica la hora entera a un determinado ámbito, como pueden ser los textos escritos o la gramática, y se pueden alternar conocimientos de diferente origen que se adapten a las necesidades e intereses de todo tipo de alumnado.

En este sentido, una forma idónea de utilizar todas las destrezas es centrarse en una tarea central, que puede ser un texto oral, escrito, e incluso una conversación, a la que se dedicará la mayor parte de la hora de clase, y a partir de la misma realizar tareas secundarias relacionadas con la principal y que sean destinadas a otras destrezas. En otras sesiones, se puede alternar la tarea central y las secundarias de tal forma que el alumnado habrá trabajado con todas ellas a final de semana y se evitarán los problemas derivados de desniveles por destrezas:

ENT 1. *“Me gusta mucho más hablar y escuchar y además creo que la lectura me desenvuelvo también bastante bien, sin problema. La única destreza que me puede ocasionar algún que otro problema es el Writing, porque puedo cometer faltas de ortografía. Pero a la hora de hablar me gusta mucho más y si me tienen que corregir, no me importa, porque se aprende muchísimo más”.*

Por otra parte, otros entrevistados destacan la dificultad de realizar producciones escritas al carecer de cualquier tipo de lenguaje no verbal. La mayoría del alumnado adolescente o joven se ayuda de una desmesurada gesticulación y uso del movimiento al expresarse oralmente ya que de esta forma le resulta más fácil hacerse entender. Sin embargo, en los textos escritos deben prestar mucha más atención al uso de la lengua y la corrección gramatical. En este sentido, el alumnado adulto destaca frente al joven:

ENT 9: *“A mí mi parte favorita de la clase son los Listening, porque al haber vivido en Finlandia me gusta mucho tener que buscarme la vida, indagar y tener la presión de entender lo que te están diciendo. Entonces es la parte que más me motiva en clase y la que me gusta más. Cuando tengo que hablar, es un poco más complicado, porque a veces la pronunciación te juega malas pasadas, pero aun así lo prefiero a tener que escribir y leer todo el tiempo. Además, en la parte oral te ayudas de los gestos y los movimientos y es mucho más fácil hacerse entender, en el escrito solamente estás tú y un papel”.*

Una de las diferencias fundamentales entre el alumnado adolescente o joven y el adulto es la dedicación empleada a la práctica voluntaria de la lengua. Como se ha comentado anteriormente, el adolescente dedica más tiempo a practicar en casa, con lo que su nivel en destrezas orales es mayor, mientras que el adulto carece generalmente de tiempo y la única atención que presta a la L2 inglés es debido al trabajo de casa o los deberes que envía el profesor, los cuales normalmente son de naturaleza escrita.

En cuanto a las actividades en inglés a las que el adolescente o joven dedica su tiempo libre, las series de televisión y películas de origen anglosajón subtituladas en inglés parecen ser la elección estrella entre su colectivo. Aparte de divertirse viendo a sus actores o actrices favoritos trabajando en sus géneros predilectos, aprender a relacionar el lenguaje oral con el escrito, a identificar sonidos, familiarizarse con vocabulario y expresiones, así como diferentes tipos de acentos en inglés.

ENT 2: *“Veo muchísimas películas y series en inglés subtituladas y esa es una buena forma de aprender inglés. Además, te diviertes. Me gustó mucho más la versión original porque, aparte de*



que las voces son reales, se aprende mucho más. He visto Prison Break, Breaking Bad, The Walking Dead...”.

Muchos de ellos llevan practicando inglés por dichos medios desde edades tempranas, con lo que la exposición a las destrezas orales ha sido mucho mayor y tienen más facilidad con las dinámicas de clase:

ENT 1: *“Un maestro en primaria que me aconsejó que viera los dibujitos animados en inglés. Y lo puse en práctica inmediatamente y aprendí bastante, la verdad. Vas cogiendo cómo se pronuncia, excepciones y forma de hablar, etcétera. Creo que es una forma muy beneficiosa de aprender inglés de forma práctica y real. A veces me pongo series en inglés con subtítulos pero al final acabó quitando los subtítulos o pasando de ellos porque me acostumbro a las voces en inglés”.*

ENT 5: *“Yo estoy obsesionada con las series en las películas en inglés, en versión original. Lo que pasa es que las tengo que ver con subtítulos porque si no me pierdo un poco. Y cada vez que no sea una palabra de alguna canción que escucho una banda de la que sea fan, me pongo como una loca buscando en el diccionario y no me tranquilizo hasta que no lo encuentro”.*

En estas dos últimas intervenciones, se puede comprobar como el interés del alumnado adolescente va incluso más allá de recibir input en inglés. El estudiante siente curiosidad, indaga, es autodidacta. El entrevistado 1 se arriesga a ver material en versión original sin subtítulos porque le es incluso más cómodo escuchar las voces de los actores en versión original. Con frecuencia, este hecho ocurre a los aprendices de segundas lenguas que ven material audiovisual con subtítulos. Prestan más atención a la lectura del mismo que a la imagen y a la consecución de los contenidos. Al prescindir de los subtítulos, el alumnado aprende a adaptarse a la información que puede comprender, y de hecho se esfuerza más en comprender al no tener la comodidad y seguridad del texto escrito. El contexto y el lenguaje no verbal ayudan a este respecto. Esta es una buena forma de aprender para alumnado más avanzado que no corre el riesgo de frustrarse al no entender la mayoría de los contenidos sin subtítulos.

Con la entrevistada 5 se puede observar que el alumnado que practica en casa es además de naturaleza emprendedora y curiosa. De esta forma, cuando no entiende algo dentro de la cantidad de input recibido, busca inmediatamente otras fuentes de conocimiento como diccionarios con el fin de aclarar las dudas y saciar su curiosidad lingüística.

Otra de las mayores fuentes de input al que se somete el alumnado adolescente o joven proviene de la industria musical. La mayoría de ellos tienen un cantante o grupo favorito al que siguen, asisten a sus conciertos, consumen sus productos y escuchan sus canciones. Por otra parte, muchos de ellos son seguidores acérrimos y gustan de escuchar a sus artistas favoritos actuar, realizar entrevistas, dar discursos, escribir en Twitter, etc. Resulta curioso observar como cuando una persona tiene una afición en particular con la que disfruta, o en este caso un artista determinado al que siguen con atención, el ritmo de aprendizaje de la lengua aumenta considerablemente, ya que su deseo por comprender lo que les interesa supera cualquier limitación lingüística.

ENT 6: *“Yo tengo una teoría, y es que las personas que tienen ídolos que hablan y trabajan en inglés siempre son los que mejor nivel tienen. Por ejemplo, yo soy fan de Lady Gaga y cada vez que no entiendo una palabra de sus canciones no paro hasta que no me voy al diccionario y busco su significado. Yo el inglés que tengo ahora es por haber sido un ‘little monster’”.*

El mundo de la moda, el sensacionalismo, las celebridades y las materias especializadas también juegan un papel principal en el desarrollo lingüístico del aprendiz de la L2 inglés. La



plataforma utilizada y el recurso más poderoso entre el alumnado es sin duda YouTube, donde pueden encontrar numerosos videos o tutoriales de la materia especializada que les interesa y seguirlos en inglés. Otras redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram, también permiten seguir artistas, políticos, instituciones e ideales que publican frecuentemente su información en la lengua anglosajona.

ENT 3: *“A mí es que la música me encanta, lo único que escucho música en inglés. Me gusta también el mundo de la moda, que es muy internacional, me empapo de todas las entrevistas a actores, cantantes, modelos, etcétera. Toda la información que encuentro sobre eso está en inglés, por lo tanto tienes que aprender sí o sí. Y eso enriquece muchísimo. Además, soy consumidor por excelencia de YouTube. Y todo es en inglés”.*

Por último, cabe destacar que la mayor experiencia en destrezas orales y la mayor accesibilidad a input voluntario provocan que el alumnado adolescente o joven desee ampliar sus metas y objetivos e ir más allá. Muchos de ellos deciden presentarse a exámenes con los que conseguir certificaciones oficiales de idiomas según el Marco Común de Referencia para las Lenguas. Gracias a su mayor exposición a las lenguas debido a dichas aficiones este tipo de alumnado se encuentra capacitado para realizar y superar estas pruebas. Todo ello hace que la diferencia de nivel e intereses con respecto al alumnado adulto con el que comparte aula sea mayor.

ENT 2: *“Yo practico siempre mucho en inglés fuera de clase. Por ejemplo, como el inglés me parece tan importante, me he apuntado a los cursos del Cambridge que oferta me centro porque me gustaría obtener una certificación oficial de B1 como mínimo”.*

5.2.6 Metodologías de enseñanza de la L2 inglés **→ “ES SIEMPRE LO MISMO TODO”**

El alumnado adolescente o joven ha sido sujeto de una transición metodológica en la enseñanza de las lenguas. Durante las últimas dos décadas, se ha observado un progresivo movimiento desde los enfoques más teóricos y traductológicos hacia los basados en perspectivas más comunicativas. La excesiva atención prestada a las destrezas escritas ha dado paso a una metodología más holística en la que se persigue trabajar por igual con todas las destrezas de la lengua, tanto producción como comprensión oral y escrita. La atención prestada a la parte oral de la lengua ha revolucionado la forma de enseñar la lengua, el trabajo del docente y la recepción del alumnado.

Por este motivo, el alumnado joven ha sido formado lingüísticamente en una etapa de cambio. La mayoría de ellos han tenido experiencia en el aprendizaje del inglés con docentes con diferentes preferencias metodológicas: algunos abogaban aun por las metodologías tradicionales mientras otros defendían la transición hacia la enseñanza lingüística práctica. Por ello, este alumnado, al haber sido partícipe de ambos tipos de educación, se posiciona firmemente ante lo que considera el tipo de enseñanza de lenguas idóneo: la impartición de inglés práctico y real con una focalización de las destrezas holística y abogando por las metodologías comunicativas y por tareas con objetivos fijos y útiles. Este alumnado incluso se frustra o enfada si el docente intenta dedicar más tiempo del necesario a puntos gramaticales o léxicos, argumentando la injusticia que supone para ellos estudiar lo mismo tras años de enseñanza obligatoria.

Por su parte, el alumnado adulto no tiene experiencia en las nuevas metodologías comunicativas, ya que se ha formado lingüísticamente por vías más tradicionales. En muchos casos ni siquiera estudiaron inglés, ya que la L2 obligatoria tradicionalmente en el sistema educativo español era el francés. Por ello, al adulto le cuesta aclimatarse a los nuevos procesos educativos y las



rutinas de clase, las cuales implican un alto grado de participación e implicación en tareas y dinámicas grupales.

ENT 4: *“Se debería dar mucha más importancia al oral y no tanta a la gramática, o al menos que vayan acompañados. Lo que no sirve es hacer ejercicio tras ejercicio de completar huecos, sino que te enseñan realmente a utilizar la lengua de una forma práctica. Tienen que enseñarte la realidad”.*

Otro de los puntos principales destacados por el alumnado joven y que contrastan con las preferencias del adulto es la importancia de impartir la totalidad de la clase en la lengua meta, en este caso, el inglés. Este alumnado quiere estar preparado para la realidad laboral con la que se van a encontrar y para ello exigen una enseñanza de idiomas real y con input de calidad en la lengua. Sin embargo, el alumnado adulto, por su parte, valora enormemente las aclaraciones en español y las traducciones intercaladas con el fin de no perder el hilo en clase y acabar frustrándose.

ENT 2: *“Para mí mi aula ideal es una en la que se habla en inglés constantemente sin recurrir a los español. Es decir, que te sientas siempre completamente obligado a utilizar el inglés en cada momento sin pensar en español. También me gusta mucho las dinámicas de grupo, porque me cuesta menos trabajo hablar en grupos pequeños que delante de toda la clase. Cada vez que trabajo en grupo me doy cuenta de mis errores y de los de los demás y mejoro mucho más”.*

Las dinámicas de grupo son una de las actividades predilectas para el alumnado adolescente o joven, el cual valora las posibilidades que ofrece para comunicarse y practicar oralmente la lengua, así como para aprender de los errores y correcciones propias y ajenas. El aspecto metodológico esencial en el que coinciden todos los participantes jóvenes de esta investigación es en la necesidad de usar la L2 inglés oralmente en cada momento, con el fin de participar de un contexto lo más anglosajón posible e intentar utilizar sus recursos con el fin de comunicarse y hacerse entender. Dicha forma de impartir clase les ayudará a desenvolverse en un futuro contexto laboral en el que se deba establecer contacto con hablantes nativos. Por otra parte, muchos de ellos tienen como objetivo realizar las prácticas de ciclo en un país extranjero, con lo que el input en inglés es esencial para ellos en el aula.

ENT 5: *“Yo no sé cómo sería mi clase de inglés ideal, pero sí que sé cuál es la clase que no quiero ni en pintura, es decir, las clases en las que el profesor se tira toda la hora hablando y escribiendo en la pizarra sin dejar participar a nadie. O las clases que se imparten en su totalidad en español. Me parece una falta de respeto”.*

ENT 8: *“Yo creo que todas las clases de inglés se deben impartir en inglés, independientemente del contenido. Porque yo sé el pasado perfecto y cómo se construye el pasado simple, pero si no sé hablar ¿cómo los voy a utilizar?”*

Estar anclado a metodologías tradicionales ya no solo es considerado poco práctico o útil, sino una “falta de respeto” hacia el alumnado que intenta aprender. A cambio de un constante estudio y esfuerzo, el alumnado exige un aprendizaje de calidad, con docentes realmente preparados que tengan experiencia en la materia. Afirman necesitar profesores que no solo sean fluidos en la lengua meta, si no que tengan experiencia en la especialización pertinente, a saber: administración y finanzas, farmacia y parafarmacia, turismo, etc.



El alumnado desea pasar página y poner en práctica aquellos contenidos gramaticales, estructurales y léxicos que se han repetido hasta la saciedad en las diferentes etapas educativas: tiempos verbales, verbos frasales, estructura de negaciones y preguntas, uso de adjetivos y adverbios, etc. Lo último que se espera del docente es una mera impartición de contenidos teóricos que se asemeje a lo que el alumnado ya ha realizado anteriormente. Por ello, el alumnado adolescente y joven prefiere una clase centrada en la especialización de los contenidos del ciclo formativo en cuestión, con un enfoque práctico y real donde puedan mejorar su capacidad comunicativa en la lengua meta.

Por otra parte, aceptan que cierta atención a los contenidos gramaticales es posible siempre y cuando no eclipse la totalidad de los contenidos que se imparten en clase. De esta forma, afirman, es posible recordar regularmente contenidos gramaticales para luego necesariamente aplicarlos a la práctica. Y también están dispuestos a aprender nuevos contenidos más complejos. Sin embargo, resaltan la relevancia de las destrezas orales y la necesidad de utilizar dichos contenidos teóricos en la práctica de una conversación especializada en la materia. El alumnado adulto, en cambio, se siente más cómodo con aquellos contenidos más teóricos y pasivos, ya que son aquellos con los que tradicionalmente se ha encontrado siempre más familiarizado en su aprendizaje de lenguas extranjeras.

ENT 4: *“Yo creo que en algunos momentos de la gramática es necesaria. Pero una vez que das ciertas nociones gramaticales, el resto de la clase se debe centrarse en hablar en inglés y el usar el la lengua meta de la forma más práctica”.*

ENT 7: *“Si tú estás estudiando un determinado módulo es porque te gusta eso, entonces no es justo que el inglés que se imparten sea diferente a la materia que tú estás estudiando y que has elegido personalmente para desarrollarte. Y se te hace luego más fácil si sales fuera a trabajar porque ya conoces los términos y no te pilla nada de sorpresa”.*

El alumnado adolescente y joven se encuentra especialmente cómodo con la forma de enfocar las clases de inglés en ciclos formativos. Los docentes de este centro abogan por impartir contenidos relacionados con contextos y situaciones prácticas que representen la realidad con la que se van a encontrar al finalizar sus estudios y se incorporen al mercado laboral. Por ejemplo, en los ciclos formativos relacionados con gestión, administración y finanzas, los contenidos están orientados a atender al cliente, realizar gestiones burocráticas, atender al teléfono, redactar cartas comerciales, realizar presentaciones en reuniones, etc. En el caso de los ciclos formativos relacionados con las ciencias, como Farmacia y Parafarmacia, Auxiliar de Enfermería o Dietética y Nutrición, los contenidos están dirigidos al conocimiento de enfermedades, síntomas, tipos de medicinas, conversaciones con pacientes, redacción de informes, etc. Cada uno de los ciclos se especializaría en los contenidos reales y prácticos en los que el alumnado se desenvolverá en un futuro. De esta manera, el ciclo formativo de Agencias de Viajes y Organización de Eventos estaría orientado al sector del turismo y hostelería, el ciclo formativo de Educación Infantil se focalizaría más al ámbito del tratamiento con niños, etc. En este sentido, tanto el alumnado joven como el adulto coinciden en afirmar la utilidad de esta forma de enseñar, aunque el adulto encuentra más limitaciones al carecer de una base lingüística suficiente.

ENT 2: *“En la clase te preparan para sobrevivir en una empresa de otro país o con clientes extranjeros en el tuyo propio y eso es muy importante. Aprendo muchísimo vocabulario de esta rama y ahora me siento mucho más preparado que cuando empecé el curso”.*



ENT 5: *“El hecho de que se imparta el inglés específico de la asignatura me viene súper bien porque hasta ahora lo que hemos aprendido ha sido inglés convencional pero nunca hemos aprendido un inglés que sea específico de una rama con lo cual siempre hay algo nuevo que aprender y el resultado es mucho más productivo”.*

En general, las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras basadas en las dinámicas de grupo y en la resolución de tareas con objetivos claros son las mejor acogidas entre el alumnado joven. Prefieren trabajar con sus compañeros, practicando la lengua y aprendiendo unos de otros. Por otro lado, la ratio de los ciclos formativos no suele superar los veinticinco alumnos, y usualmente el docente se encuentra ante grupos de menos de veinte alumnos. En este contexto resulta más fácil para el docente organizar la clase en grupos pequeños y trabajar con cada uno de ellos de forma individualizada para exponer el trabajo ante el resto posteriormente. De esta forma también se potencia el aprendizaje colaborativo y se fortalecen los vínculos entre el alumnado y con el docente.

Por otra parte, la utilización de nuevas tecnologías en el aula es un pilar fundamental a la hora de captar la atención del alumnado y mantener su motivación. En general, el alumnado adolescente y joven se siente más atraído por dichos métodos que el adulto, ya que ha sido educado y formado en la era de la comunicación y las nuevas tecnologías, con lo que la conexión con las mismas y el conocimiento y experiencia que poseen es mayor. Por regla general, un laboratorio de idiomas con puestos de ordenadores y sistema de audio es el sistema más útil y práctico para el alumnado. En el caso habitual de no disponer el centro de dichos recursos, el propio docente puede utilizar su ordenador portátil en clase, proyectar la imagen y usar audios, vídeos, programas informáticos con el fin de incluir las nuevas tecnologías en el aula. Resulta curioso comprobar como el profesorado entrevistado en la primera fase abogaba por este método como componente esencial para aumentar la motivación. El profesorado prefería no escribir en la pizarra y usar programas de escritura y edición en sus portátiles ya que, afirmaban “el mero hecho de escribir en el ordenador ya de por sí captaba más la atención del alumnado” (ENT 2).

ENT 6: *“Además de las dinámicas y las actividades de grupo dónde se aprende el inglés oral, también veo muy acertado hacer las clases con el proyector y con el ordenador porque yo tengo mucha memoria fotográfica y cuando veo algo escrito en un sitio que no es mi cuaderno automáticamente se me queda. Además es mucho más divertido y prestas automáticamente más atención sin darte cuenta. Y la explicación tiene siempre que ser en inglés, porque así estás más atento. Si luego sabes que vas a tener la explicación en español dejas de atender y prestar atención al inglés y eso es lo que no se puede dejar hacer. Hablar en inglés es fundamental”.*

Las metodologías de enseñanza basadas en los enfoques comunicativos han supuesto un cambio completo de perspectiva respecto a la forma en que el sistema educativo considera las lenguas extranjeras. Desde el año 2005 en la Comunidad Autónoma de Andalucía se implantan currículos bilingües en varios centros, aumentando cada año el número de colegios de secundaria que apuestan por este método. De esta forma, la mitad de las asignaturas se imparten en inglés, se estudia con libros en esta lengua y todo el profesorado se debe formar con el fin de obtener un certificado avanzado de la lengua inglesa y poder impartir clase de esta forma. Por ello, la comunidad educativa está siendo testigo de una revolución en las metodologías de enseñanza que abogan por el énfasis en lenguas extranjeras.

Por otro lado, la formación del profesorado también ha evolucionado desde la implantación de los másteres de profesorado de inglés, en los cuales se imparten asignaturas sobre las nuevas metodologías de enseñanza de idiomas, a saber:



- Task-based approach (enseñanza por tareas).
- Soft CLIL (enseñanza por contenidos –enseñanza del sistema plurilingüe implantada en centros andaluces desde 2005-).
- Network-based language teaching (enseñanza por medio de redes sociales y medio de comunicación).
- Action-oriented approach (enseñanza basada en funciones lingüísticas y material real y práctico).
- Problem-based learning (enseñanza basada en la resolución de problemas).
- Aprendizaje colaborativo / cooperativo.
- Flipped classroom (aula invertida). Esta última estrategia metodológica ha tenido una gran acogida en ciclos formativos, donde el docente opta por utilizar plataformas virtuales para subir material gramatical y léxico disponible para el alumnado, así como actividades de refuerzo y extensión, con el fin de que trabajen en casa y se pueda dedicar la clase a actividades más comunicativas.

En definitiva, estamos asistiendo a un giro completo en el enfoque educacional de las lenguas, del cual nuestro alumnado adolescente y joven ha sido testigo. De esta forma, resulta comprensible que el alumnado adulto encuentra más limitaciones ante una realidad educativa en la que no tiene experiencia. Supone un cambio brusco que puede ser preludio de dos posibles conclusiones: el alumnado adulto se adapta y se beneficia del conocimiento aportado por enfoques comunicativos más útiles, o desafortunadamente termina por frustrarse al no sentirse incluido y no poder adaptarse, provocando el fracaso académico e incluso el abandono. Es un hecho que las nuevas generaciones adquieren progresivamente más competencias y se forman de forma más adecuada a medida que el profesorado se forma y las necesidades educativas y laborales se priorizan. El alumnado adulto se encuentra, por tanto, ante un reto en el que debe competir con personas frecuentemente más y mejor formadas:

ENT 1: *“No hace falta tener estudios de historia para darse cuenta de que el inglés que estamos dando ahora está mucho más enfocado a la práctica real y a la oralidad. El inglés que daban hace 20 o 30 años era mucho más teórico y escrito, por eso mis compañeros adultos tienen tantas dificultades y limitaciones. Los niños de hoy en día son bilingües desde edades tempranas y van a destacar muchísimo más que aquellos que no tienen esa facultad, punto. Cuando esta generación compita con la anterior en una entrevista, imagínate a quién van a coger”*.

5.2.7 Reflexión final

Es imprescindible destacar las diferencias existentes entre los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y los niveles postobligatorios de ciclos formativos y Educación Secundaria de Adultos en cuestión de diversidad en el aula. En los primeros grupos los patrones de diversidad se suscitan a las consideraciones cognitivas, socioeconómicas, socioculturales, étnicos, de género, para las cuales la Ley Orgánica de la Educación (2006), la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) y la Directiva Regional sobre Atención a la Diversidad (2008) aportan directrices a seguir por parte del profesorado en cuestión. En este sentido, el docente dispone de una guía de actuación para cubrir las necesidades especiales del alumnado que se derivan de las diferenciaciones en el proceso de aprendizaje y las capacidades para adquirir las competencias estipuladas.

Sin embargo, los estudios postobligatorios como los ciclos formativos medios y superiores y la Educación Secundaria de Adultos no disponen de información y ayuda necesaria relativa a la



diversidad del alumnado en ningún documento nacional o regional actual vigente. Este hecho resulta contradictorio, aún más considerando que la diversidad que ya de por sí existe en los grupos por los patrones arriba comentados, se acrecienta por un nuevo factor de gran peso como es el de la diferencia de edad en el alumnado.

El docente que trabaja con dichos grupos debe por tanto utilizar su experiencia y perspicacia a la hora de aplicar su metodología de enseñanza en grupos de diferencias generacionales, ya que los diferentes niveles a los que aprende el alumnado suponen una gran limitación a la hora de cubrir los objetivos estipulados por la ley y adquirir las competencias necesarias con el fin de superar los niveles.

La clase de ciclos formativos es una verdadera amalgama de individuos que presentan diferentes orígenes socioculturales, económicos, étnicos y generacionales. Dicho crisol de individualidades y diferencias, o el ‘melting pot’ que acuñaba Israel Zangwill en 1908 al describir la riqueza en diversidad en la sociedad actual es aplicable a dichos grupos. Desde adolescentes que no saben qué estudiar y terminan en los ciclos formativos, pasando por obreros o trabajadores que se encuentran en desempleo, madres y padres de familia que deben conseguir una certificación ante el riesgo de ser despedidos, extranjeros de diversas profesiones y edades que vienen a España y necesitan convalidar sus títulos e incluso personas cercanas a la jubilación que deciden formarse a edades más etarias. Dicha amalgama supone un reto constante a la hora de impartir clase y obtener resultados positivos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, la riqueza aportada por dichas individualidades al conjunto del grupo supone una oportunidad única que debe aprovecharse.

Dicha situación se agrava en el aula de inglés. Cada tipología de alumnado proviene de entornos educacionales diferentes donde se ha incidido de manera diferente en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y lo que es más importante, en la metodología utilizada para impartirlas. Este hecho, unido a la mayor o menor discontinuidad académica o hiatos temporales del alumnado, acrecientan las diferencias de niveles existentes en dichas aulas, y por ende, la dificultad a la que se enfrenta el docente que debe impartir contenidos al mismo nivel.

Mantener la motivación del alumnado es esencial a la hora de aprender una lengua extranjera, con lo que el docente debe utilizar metodologías de enseñanza y escoger materiales apropiados a todas las edades del alumnado, con el objetivo de que nadie se sienta aislado en clase y se frustre, evitando de esta forma el peligro de un abandono académico.

En este estudio se han diferenciado tres tipologías de alumnado en cuanto a la diversidad de edad: adolescentes (hasta 20 años), jóvenes (de 20 a 40 años) y adultos (más de 40 años). Cada grupo se corresponde generalmente con un nivel en idiomas característico de la etapa educacional cuando se ha formado y de las metodologías de enseñanza a la que está acostumbrado. La actitud y el interés hacia la lengua inglesa, el temor o miedo al ridículo experimentado con las destrezas orales y la dedicación al estudio son factores semejantes para cada una de estas etapas, siguiendo normalmente los mismos patrones de aprendizaje y afrontando limitaciones semejantes.

Por ello el docente se encuentra solo ante una de las aulas más diversas de la comunidad educativa, sin pautas que seguir ni líneas de actuación oficiales en las que respaldarse. Es la responsabilidad única del docente utilizar su criterio personal y profesional a la hora de seleccionar los materiales y las metodologías más beneficiosas que se adecúen a las características del grupo en cuestión, realizando adaptaciones constantes y aportando una atención personalizada al alumnado. Solo de esta forma conseguirá que la gran diversidad grupal que han adquirido recientemente los grupos de ciclos formativos tenga un beneficio sobre el alumnado, y que tanto adolescentes y jóvenes



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:
La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

como adultos se beneficien de la pluralidad y la riqueza personal que aporta dicho '*melting pot*' en el aula.



CAPÍTULO 6

ASKING THE SPECIALISTS



6. Etapa C de la segunda fase de la investigación. Profesorado especializado

En este estudio se apostó por focalizar la atención en la voz del profesorado y del alumnado a la hora de evidenciar las limitaciones de aprendizaje que el alumnado adulto experimentaba en grupos de edad diversa. En la primera fase de dicha investigación se entrevistó a 20 docentes de inglés de diferentes centros académicos que estaban al frente de clases de inglés con alumnado de gran diferencia de edad. En la segunda fase de la misma, se optó por entrevistar, en primer lugar, a una muestra de alumnos adultos afectados por la diversidad generacional en el aula y, por otro, a alumnos jóvenes que también se veían afectados por el ritmo de aprendizaje en el aula. Por último, dentro de esta segunda parte de la investigación y en el mismo centro académico donde se recogieron los testimonios del alumnado, se recogió además la opinión de dos cargos técnicos que estaban familiarizados con la enseñanza a grupos de diversa edad, con el fin de que aportaran su experiencia desde el punto de vista directivo.

Dichos profesionales arrojan luz sobre la cuestión desde una perspectiva más general ya que no están trabajando impartiendo clase con el alumnado durante toda la semana si no que analizan sus casos mediante charlas y encuentros puntuales. Mantienen por tanto una perspectiva más objetiva y amplia de la situación.

Para obtener su opinión, se realizó una entrevista semiestructurada a cada uno de ellos, de unos treinta minutos de duración y abarcando todas las categorías y códigos de información que se habían utilizado para el alumnado adulto y joven (dicho guion y la transcripción de la misma puede ser consultado en el anexo 13 de la segunda fase de la investigación). Al ser esta parte la etapa C de la segunda parte de la investigación, se decidió nombrar a los participantes “1C” y “2C”, ya que debido a la protección de datos también se pretendió preservar el anonimato de los participantes, los cuales también firmaron consentimientos informados.

En primer lugar, se entrevistó al director actual de la cooperativa de enseñanza CES Santa María de los Ángeles donde estudia el alumnado objeto de este estudio. Además de su cargo como director de la cooperativa, el ENT 1C es el Jefe de Orientación del centro, con lo que tiene contacto directo con todo el alumnado y es conocedor de las limitaciones de aprendizaje y los problemas académicos de la mayoría de ellos. Su testimonio es fundamental, ya que secunda las experiencias aportadas por el profesorado y el alumnado en cuanto a las dificultades de aprendizaje en la edad adulta tras una gran discontinuidad académica, acrecentadas en la asignatura de inglés.

Por otro lado, comenta además aspectos relacionados con las visitas del alumnado a su departamento de orientación en busca de ayuda o guía académica y de los casos de frustración y abandono académico encontrados. De esta forma, su perspectiva es doblemente valiosa: por un lado, ofrece la perspectiva empresarial como director de una cooperativa de enseñanza y, por otro, la perspectiva personal y humana que aporta la orientación académica al alumnado.

En segundo lugar, se consiguió el testimonio de la jefa del departamento de Internacional del centro CES Santa María de los Ángeles. Esta docente es la encargada de buscar conexiones y programas con centros de otros países que también se centren en la enseñanza de adultos y ofrece prácticas de trabajo en el extranjero al alumnado de ciclos formativos que así lo desee. Dicha oportunidad es excepcional para aquel alumno que desee mejorar su nivel de inglés y ampliar su currículum profesional.

Por otra parte, también ofrece intercambios de alumnado, programas de acción juvenil en otros países y otros tipos de movimientos internacionales como Comenius y Erasmus +. Por último,



también aporta experiencia como docente de ciclos formativos que presenta edad diversa, ya que ella misma también es profesora de Formación y Orientación Laboral en varios grupos.

6.1 Departamento de Orientación Educativa

En primer lugar, el jefe de orientación y director de la cooperativa de enseñanza comienza aportando varias características que definen al alumnado adulto, las cuales coinciden con las descritas anteriormente por el resto de docentes. Se trata de un alumnado que estudia voluntariamente y que persigue unos objetivos fijos y bien determinados, con lo que el esfuerzo y el trabajo constante son característicos del adulto. También destaca su independencia ante el aprendizaje y el interés ante la parte práctica de los contenidos, en parte por la amplia experiencia que ya posee en el campo al haber trabajado durante años en dicha especialidad. Es un alumnado serio, responsable y comprometido con el aprendizaje que rechaza cualquier tipo de actitud irresponsable o jocosa en clase, a menudo criticando al compañero adolescente que adquiere una actitud más relajada.

Por otra parte, también destaca el problema que tiene el alumnado adulto con respecto a la administración de su tiempo de estudio. Argumenta que se trata de un alumnado que posee cargas familiares, laborales y económicas y que no se puede permitir perder un minuto de su tiempo. El adulto prefiere un aprendizaje de carácter inmediato y práctico, ya que el esfuerzo que emplea en asistir a clase y estudiar es mucho mayor que el de su compañero adolescente o joven. A la oficina de orientación han llegado padres y madres de familia, a menudo presionados por el ritmo que deben seguir en su vida diaria, y frustrados por la falta de adecuación e integración en unos métodos y contenidos académicos a los que no está acostumbrado debido al largo hiato educacional experimentado. La frustración y el posible abandono es, por tanto, uno de los mayores riesgos que dicho departamento destaca como característicos entre el alumnado adulto que acude buscando ayuda.

Parte del alumnado adulto suele además presentar problemas de ortografía, gramática y expresión en su lengua materna, con lo que el departamento debe aportar materiales adicionales para mejorar dichas competencias. Si dichos problemas ya se presentan en su lengua materna, cuánto más en el aprendizaje de una lengua extranjera, como este caso es el inglés, ante el cual el adulto se siente perdido y temeroso.

ENT 1C: *“El alumnado adulto es ya plenamente consciente de la importancia de los estudios tiene unos objetivos claros que no necesitan de una orientación muy determinada. Son por lo general unos alumnos muy decididos dedicados al estudio, pero al haber estado tanto tiempo ausente del mundo académico pues tienen bastantes problemas de adaptación a los hábitos de estudio y las metodologías actuales de enseñanza que se imparten en los centros. También existen alumnos adultos que tienen muchos problemas con la expresión y hemos tenido que recurrir a materiales adicionales que mejoren su ortografía y composición textual”.*

Como se ha comentado anteriormente, también destaca la diferencia de madurez existente entre el alumnado joven y adulto, que encuentra su proyección en la diferente dedicación al estudio y la responsabilidad ante el proceso de aprendizaje:

ENT 1C: *“También son típicamente alumnos que tienen una gran carga familiar y que deben compaginar con los estudios, con lo cual las dificultades son añadidas por la falta de tiempo. Aun así, como ya he comentado anteriormente, es un alumno muy concienciado con el estudio y el esfuerzo y consiguen encontrar tiempo de donde sea para dedicarlo a sus deberes. Creo que*



efectivamente este hecho es lo que sí que diferencia al alumnado adulto del joven. La diferencia de madurez es asombrosa”.

Uno de los mayores problemas que destaca el jefe del Departamento de Orientación es la poca afluencia de alumnado adulto que se decide a buscar ayuda en el departamento. Por lo general, el alumnado adulto piensa que debe arreglárselas por sí solo, es más independiente y organiza su tiempo y actividades. Tradicionalmente dichas ayudas por parte del Departamento de Orientación eran destinadas a alumnos/as conflictivos o con alguna limitación cognitiva, con lo que el uso de tal ayuda está estigmatizado.

Por otra parte, el alumnado adulto que retoma los estudios acude al centro con cierta sensación de fracaso y con la autoestima afectada al no haber podido tener éxito en su entorno laboral. Dicho “orgullo dolido” provoca que este tipo de alumnado se cree una barrera afectiva que les haga adquirir un carácter un tanto más obstinado e independiente que el resto, con lo que la ayuda se debe ofrecer de una forma sutil y desentendida. Dicho adulto se siente amenazado ante el conocimiento de sus limitaciones y problemas de aprendizaje, y es aquí donde el temor al ridículo vuelve a entrar en juego. La aceptación de la necesidad de ayuda profesional es un hecho complicado entre este alumnado, el cual prefiere trabajar y esforzarse al máximo con las herramientas que ya posee y así no “entorpecer” la tarea del docente ni ralentizar el ritmo de la clase, algo que afectaría al alumnado adolescente.

ENT 1C: *“Desafortunadamente, no suelen acercarse a nuestro despacho muchos alumnos adultos. También depende mucho la concepción que ellos tienen sobre el Departamento de Orientación. Yo creo que ellos piensan que es un sitio al que van los alumnos que tienen serias dificultades y esta concepción es completamente errónea. Ellos mismos sienten rechazo ante las actuaciones llevadas a cabo por el Departamento de Orientación. Se sienten muy amenazados ante el desconocimiento de sus competencias, de sus fuerzas y debilidades”.*

En este punto es necesario recordar la intervención de la entrevistada adulta número 3, una señora de 61 años que decidió emprender los estudios de ciclo formativo superior de Administración y Finanzas con la esperanza de conseguir un trabajo y cotizar dos años más, lo que le permitiría cobrar la pensión de jubilación. Al matricularse, el Departamento de Orientación solicitó una entrevista con ella, debido a que era la estudiante de mayor edad del centro y pretendían aconsejarla sobre la forma de estudiar y sobre las diversas opciones adicionales de las que disponía. La entrevistada consideró tal hecho como un ataque personal, ya que ella mantenía que tenía el mismo derecho que cualquier otro alumno de estudiar y que nadie debía cuestionar sus decisiones, las cuales eran producto de un largo proceso de reflexión y consenso familiar. Al tener más edad y menor experiencia académica y de funcionamiento de centros educativos, asociaba de alguna forma el Departamento de Orientación como un psicólogo al que la destinaban por no haber sido capaz de tomar decisiones acertadas, lo que hirió profundamente su orgullo y autoestima.

ENT 1C: *“Si te digo la verdad, yo estaré un poco anticuada, pero sinceramente veo un tanto extraño y fuera de lugar que me manden al psicólogo con 61 años. Al verme tan mayor, decidieron derivarme al Departamento de Orientación y yo sinceramente te digo sí yo con la edad que tengo he decidido inscribirme a estos estudios, es porque tengo la plena seguridad de que he hecho una buena elección, porque yo ya soy lo suficientemente madura como para escoger mis decisiones. Yo ya había meditado esta decisión mil veces, había pensado en los pros y los contras. Este hecho me molestó bastante. Yo le dije al psicólogo, usted no se preocupe, que yo soy ya muy mayor y tengo los pies en el suelo y se lo que quiero. No me pareció bien el hecho de que me preguntarán porque había venido allí. Yo había pagado mi matrícula y tenía tanto derecho como el resto”.*



Este pensamiento es compartido entre la mayoría del alumnado adulto que no quiere ayuda adicional, ya que este hecho les hace sentirse diferentes o menos capacitados que el resto, además de herir su sentido del ridículo y su autoestima.

Sin embargo, aquellos adultos que sí deciden dar el paso y solicitar ayuda en el Departamento de Orientación, aunque muy escasos, lo hacen por problemas de administración de tiempo y solicitan adaptaciones académicas debido a su situación laboral, familiar y económica.

ENT 1C: *“Pues sobre todo me ha llegado mujeres, que tiene numerosas cargas familiares. Normalmente tienen un grado de exigencia muy alta es muy difícil seguir el ritmo de los alumnos más jóvenes, y eso les frustra. Entonces nosotros desde el Departamento de Orientación intentamos liberarlos un poco de esa mochila tan cargada que llevan a cuestas”*.

Uno de los temas más importantes de los que comenta el Jefe de Orientación es la razón por la que se presta tan poca atención al tema de la diversidad en los estudios postobligatorios como son los ciclos formativos. El entrevistado argumenta que los objetivos y las necesidades del alumnado son completamente diferentes en este punto educacional que en la etapa obligatoria, con lo que la comunidad educativa prefiere centrarse en la inserción profesional del alumnado y la preparación práctica de los mismo, dando inevitablemente de lado a otros aspectos a los que se presta una mayor atención en otros tipos de enseñanza.

Por ello, la formación y las competencias técnicas son los principales objetivos a los que se presta atención, y se ‘asume’ presuntamente que la diversidad ya no posa un problema para la adquisición del conocimiento y el proceso de aprendizaje, hechos que argumenta como erróneos:

ENT 1C: *“Yo creo que en los ciclos formativos se presta mucha atención al mercado laboral de oferta y demanda y se centra la mayor parte del módulo en el acceso laboral al finalizar los estudios. Por este motivo, la atención a la diversidad queda un poco más relegada al olvido. A lo mejor no estamos tan atentos a la atención a la diversidad como a la formación y las competencias técnicas. De esta forma estamos olvidando a otros aspectos que forman a la persona”*.

Por esta razón, el tema de la atención a la diversidad en ciclos formativos es un aspecto que se incentiva desde cada departamento de forma individualizada e interna, decidiendo acciones y metodologías que recojan de mejor forma las necesidades del alumnado en general. El Departamento de Orientación suple por tanto la ausencia de información relativa a diversidad en bases educacionales oficiales y legales apoyando a los diversos departamentos del centro a contemplar las diferencias individuales del alumnado. Entre otras, las estrategias recomendadas desde los departamentos son el aprendizaje cooperativo o colaborativo, el uso de materiales adaptados para satisfacer las necesidades de los diversos tipos de alumnado, y la impartición de los contenidos en un entorno solidario y comunicativo basado en el compromiso de programas como Escuela de Paz.

ENT 1C: *“El trabajo de atención a la diversidad se trata por lo general desde los diversos departamentos. Nosotros somos un centro de Economía Social y en todos los módulos se trata el tema del aprendizaje cooperativo y colaborativo y es importante que de forma constante se trabaje de esta forma en cada uno de los módulos y áreas del conocimiento”*.

Por último, el Departamento de Orientación también incide en la importancia que posee la adquisición de lenguas extranjeras y la participación en proyectos internacionales comunitarios. De hecho, se apuesta por la enseñanza de los diferentes módulos aplicando contenidos en inglés y términos que el alumnado pueda encontrarse en un futuro laboral. La transversalidad es crucial y desde dicho departamento se insta al profesorado de inglés a impartir vocabulario y repartir glosarios



de los contenidos que se están impartiendo en otras asignaturas, con el fin de que el alumnado tenga un conocimiento más específico de la materia y pueda desarrollar su experiencia laboral en un entorno más internacional.

Una de las últimas iniciativas ha sido la inscripción de ciertos ciclos formativos superiores para su aceptación como estudios bilingües por la Junta de Andalucía, lo que supondría que la mitad de los módulos del ciclo se impartirían en inglés y el profesorado debería poseer un nivel mínimo de B2 según el Marco Común de Referencia para las Lenguas. Sin embargo, la aceptación entre el alumnado no ha sido la deseada, ya que ellos mismos argumentan que no poseen el nivel necesario para superar dichos módulos en lengua inglesa, lo que ha ralentizado dicha conversión al bilingüismo.

ENT 1C: *“Nosotros llevamos intentando hacer bilingüe el ciclo de agencia de viajes y organización de eventos durante muchos años pero todos los esfuerzos han sido frustrados ya que no encontramos suficientes alumnos con el nivel necesario para emprender estos estudios. Ellos reconocen que sus competencias lingüísticas no son lo suficientemente buenos para comenzar los estudios o para integrarse en ese tipo de ciclo. Sin embargo, hay que ser positivos y pensar que en el día de mañana este tipo de proyectos puedan llevarse a cabo”*.²⁴

6.2 Departamento de Movilidad Internacional

El Departamento de Movilidad Internacional del CES Santa María de los Ángeles se creó en el año 2006 como resultado de una mayor oferta y demanda de realización de prácticas en el extranjero y de cursos y proyectos de juventudes internacionales. Dichos programas estaban constantemente aumentando y se vio necesaria la creación de un departamento cuyo profesorado participante administrara dichos programas y comenzara a facilitar de forma sistemática más posibles destinos a una mayor cantidad de alumnado, de forma oficial y organizada.

Como resultado a esta demanda educativa, la entrevistada 2C se ofreció voluntaria para administrar dicho departamento y, desde entonces, ha conseguido involucrar al centro en numerosos programas de intercambio y movilidad. Dichos programas suelen venir acompañados de ayudas económicas que financian en su totalidad la estancia académica del alumnado en el extranjero, con lo que todos los estudiantes pueden beneficiarse de los mismos, independientemente de su nivel económico o situación laboral.

Existe gran cantidad de programas de movilidad en los que el centro es participante, entre los cuales se destacan los siguientes:

- Erasmus +: Programa de movilidad destinado a ciclos formativos superiores, mediante el cual realizan las prácticas laborales en una empresa de otro país europeo durante un periodo de tres meses y con posibilidad de permanecer en dicha empresa con un contrato de trabajo. No existe edad límite para participar en Erasmus +.
- Becas Leonardo: Se trata de ayudas económicas destinadas a ciclos formativos medios, mediante las cuales el alumnado puede buscar una empresa en el extranjero (o seleccionar alguna empresa ya colaboradora de entre las que se ofertan) y realizar sus

²⁴ En el curso académico 2015/2016 se consiguió finalmente inscribir el ciclo de Agencias de Viajes y Organización de Eventos como bilingüe en la Junta de Andalucía, con lo que las clases comenzarán a impartirse en ambas lenguas a partir de septiembre de 2016.



prácticas laborales, también con posibilidad de ampliación de contrato. No existe edad límite para obtener una beca Leonardo.

- Programas Comenius: iniciativa europea mediante la cual el alumnado de bachillerato puede estudiar durante un periodo de tres a diez meses en un centro extranjero. Se trata de un programa destinado a alumnado de bachillerato y al profesorado.
- Programas de Juventud en Acción: A pesar de lo que el nombre indica, dichos programas son aptos para todo tipo de alumnado estudiante, el cual participa en un programa o un conjunto de talleres con otros alumnos/as de otros centros provenientes de países diferentes. El lugar de encuentro es típicamente un punto medio entre dichos países.

Por otra parte, el departamento también organiza actividades y programas internacionales en el propio centro, con lo que el alumnado puede participar sin necesidad de viajar a otro país:

- Programas de voluntariado europeo: Cada año el centro acoge tres voluntarios europeos en el centro, los cuales se encargan de realizar diferentes talleres de lectura en inglés, talleres de conversación en otras lenguas, clases de cultura anglosajona, proyecciones de películas en versión original, etc. Dichas actividades son publicitadas en el centro, gratuitas y todo el alumnado puede asistir. Asimismo, el alumnado que así lo desee puede hablar con dichos voluntarios en inglés para mejorar su nivel, haciendo programas “tándem” en los que el voluntario intentar aprender español y el alumno/a hace lo mismo con inglés. La participación en dicho programa es completamente gratuita y para todas las edades.
- The English Club: El centro ha organizado durante numerosos años un club de alumnos/as que desean practicar el inglés hablado, asistiendo a reuniones a la hora del té en las que los voluntarios les instan a conversar en la lengua anglosajona sobre diversos temas de índole comunitaria. La participación en dicho programa es completamente gratuita y para todas las edades.
- Refuerzos de gramática, comprensión y producción escrita. Los profesores de inglés también optan voluntariamente por realizar talleres de gramática y lectura con el fin de mejorar el nivel escrito del alumnado en inglés. La participación en dicho programa es completamente gratuita y para todas las edades.
- Cursos de certificación lingüística oficial de Cambridge. El CES Santa María de los Ángeles también obtuvo la certificación de Cambridge como centro preparador y examinador de exámenes oficiales, con lo que oferta a su alumnado cursos de niveles desde A1 hasta C1 para todas las edades, con posibilidad de presentarse al examen en el mismo centro una vez finalice el curso. Se trata de un año de duración y el precio es asequible.

Como se puede comprobar, el centro objeto de estudio de esta investigación oferta numerosas posibilidades para estar en contacto con el idioma. Por tanto, la falta de accesibilidad a input de calidad, el desplazamiento o el gasto económico dejan de ser una limitación para el alumnado, que cuenta con opciones más que suficientes para practicar y mejorar su nivel de inglés, aumentar su motivación y tener por tanto un mayor rendimiento en clase.

Asimismo, es importante destacar el enriquecimiento académico y personal que supone participar en dichos programas, ya que no solamente las habilidades lingüísticas experimentan una



gran mejoría, sino que además diferentes competencias personales se ven beneficiadas también. Por otra parte, la concienciación por el respeto a otras culturas y la consideración de otras opiniones, religiones, creencias y actitudes suponen un avance personal para el alumno/a que normalmente experimenta una gran apertura en varios sentidos:

ENT 2C: *“No creo que la formación del alumnado que va al extranjero sea más amplia que la del alumnado que se queda en la provincia, sin embargo sí sé que trabajan y alcanza otros objetivos que el alumnado que se queda aquí no lo hace. Como por ejemplo, autonomía personal, autonomía social, desarrollo lingüístico, interculturalidad, relaciones sociales interprofesionales... ya que este alumnado está trabajando otras competencias que no lo haría si se quedará en su mismo entorno”*.

Sin embargo, y contra todo pronóstico, uno de los mayores problemas del Departamento de Internacional es encontrar alumnado que esté dispuesto a participar en dichos programas. Lo lógico sería encontrar largas listas de espera y solicitudes de alumnos/as que desean participar en programas de movilidad con el fin de mejorar su –personalmente reconocido- bajo nivel de inglés; sin embargo, la realidad es bien diferente. La mayoría de los años, el Departamento de Internacional debe ir clase por clase, grupo por grupo intentando convencer al alumnado de los beneficios de la participación en dichos programas y de las grandes posibilidades que abre para su futuro, además del gran empujón que supone para mejorar su nivel de inglés de forma gratuita. Sin embargo, la desidia o falta de atrevimiento e iniciativa entre el alumnado es la respuesta más común, y ha habido algún año en el que no se han encontrado candidatos suficientes para todas las plazas ofertadas.

Por todo esto, nos planteamos la siguiente cuestión: ¿Por qué tal contradicción, entre la queja general del alumnado sobre su insuficiente nivel de idiomas y su falta de acceso a práctica e input, cuando ellos mismo rechazan participar en programas que suplirían precisamente dichas faltas de forma gratuita? La participante 2C intenta aportar una respuesta a esta cuestión, aunque ella misma admite estar desconcertada al respecto.

ENT 2C: *“El miedo a lo desconocido y a lo nuevo. Además de los estereotipos que tenemos de las diferentes culturas. Lo primero es motivar al alumnado y hacerles comprender la importancia que tienen los idiomas en su vida, tanto personal como profesional. Lo segundo es la importancia de enriquecer sus currículos hablando un segundo idioma”*.

De nuevo encontramos el factor afectivo del miedo al ridículo y a lo desconocido. La falta de iniciativa y emprendimiento son los mayores limitadores para el alumnado, que prefiere estudiar lo que le rodea y mejor conoce en lugar de aventurarse a lo desconocido. Desde el rechazo a ver películas en versión original, pasando por la desidia a la hora de conversar en inglés con sus compañeros, hasta hecho más concretos como rechazar participar en dichos programas cuando la oferta es tan asequible. Concretamente, dicho rechazo y animadversión a lo desconocido es más común entre el alumnado adulto:

ENT 2C: *“Hay mayor participación de jóvenes, ya que estos normalmente tiene menos “ataaduras”, por el contrario los adultos tienen más compromisos familiares (hijos, trabajo, padres mayores) que le impiden poder participar. Aunque su interés es mucho mayor que el del alumnado joven”*.

Curiosamente, la entrevistada 2C corrobora la mayor limitación que el alumnado adulto exponía en la fase 2A de esta investigación. La falta de tiempo supone un impedimento a la hora de practicar inglés, ya que el adulto tiene cargas familiares tales como hijos, personas mayores a su cargo, tareas de la casa, problemas económicos, desempleo, etc. Sin embargo, opina que su interés es



mucho mayor que el del alumnado más joven. Por tanto, el adulto desearía tener el tiempo suficiente para participar en tales programas, ya que se ha dado cuenta de la importancia de dicho aprendizaje para su futuro laboral, algo de lo que la mayoría del alumnado joven es aun inconsciente.

No obstante, resulta cómodo afirmar que la falta de tiempo es el único impedimento para participar en programas de intercambio y en talleres y cursos adicionales de aprendizaje de inglés, pero: ¿no es acaso la baja autoestima, el miedo a lo desconocido y al ridículo otros de los factores esenciales que influyen en esta decisión? Existen numerosos adultos que sí disponían de tiempo y sin embargo decidieron no participar, aportando alguna excusa poco convincente. Es por ello que el profesorado debe enfatizar en mejorar la motivación y la autoestima del alumnado adulto, aportándole seguridad ante sus conocimientos de inglés y su capacidad de superación y autonomía ante situaciones nuevas.

Por último, cabe destacar que la entrevistada afirma el carácter beneficioso de realizar las prácticas en el extranjero, considerándolo una oportunidad única para aprender inglés, desarrollar su autonomía y mejorar su autoestima. Recomienda esta experiencia encarecidamente a su alumnado y afirma la necesidad de conocer otras culturas y deshacerse de los estereotipos vigentes actualmente.

ENT 2C: *“Pues yo creo que uno de los principales motivos por los que el centro se ha volcado tanto en este departamento ha sido la de potenciar y dar a conocer los valores de la interculturalidad. Creo que en el mundo en el que vivimos este motivo es fundamental, para romper con ideas preconcebidas y con estereotipo que se tienen de culturas que no se conocen. Además se facilita la comunicación y el encuentro entre diferentes culturas”.*

7.3 Reflexión final

La oportunidad existe. El alumnado tiene a su disposición numerosos recursos para adaptarse al estudio como desee y para aprender contenidos que los preparen para la vida laboral. Por un lado, el profesorado realiza adaptaciones metodológicas y utiliza dinámicas que se amoldan a las características del alumnado, existe además un Departamento de Orientación en el que los alumnos/as pueden recibir ayuda académica y psicológica y se dispone además de un Departamento de Internacional que ofrece multitud de posibilidades para continuar su formación en lenguas extranjeras y desarrollarse personal y laboralmente.

Este es, teóricamente, un entorno más que adecuado para el correcto aprendizaje del alumnado. Sin embargo, hoy en día se siguen encontrando altas tasas de desmotivación y abandono, en mayor medida sufridas por el alumnado adulto. En el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, factores como el interés, la comodidad, la baja autoestima, el miedo al ridículo, la falta de iniciativa, etc, son determinantes a la hora de mejorar el nivel e incluso de superar la asignatura.

Es necesario instaurar la necesidad de aprender idiomas, de utilizar las herramientas y las oportunidades que el alumnado tiene a su alcance con el fin de utilizar dichos conocimientos para tener un acceso más fácil al mundo laboral. Hoy en día el nivel de inglés es imprescindible para encontrar un puesto de trabajo con un contrato prolongado, incluso en puestos específicos que no requieren un gran nivel académico. Este hecho es conocido por el alumnado en su totalidad, y sin embargo la mayoría decide tratarlo con pasividad y desánimo, manifestando el “*no sé hacerlo*” en lugar del “*voy a intentarlo*”. Dicha concepción mental es la que debe cambiar en primer lugar si se desean obtener mejores resultados afectivos y académicos.



CAPÍTULO 7

FINDING SOLUTIONS



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:
La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

RESULTADOS DE LA TERCERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN



7. Propuesta metodológica para la asignatura de inglés en entornos de diversidad de edad

Este estudio no podría completarse sin proponer una serie de líneas metodológicas que se amolden al alumnado de ciclos formativos en general, contemplando sus características individualidades y grupales. Uno de los motivos principales al realizar este estudio era proponer un modelo de actuación beneficioso para el aula de idiomas de edad diversa, que el profesorado pudiera contemplar como practicable y útil en clase. Por tanto, este nuevo punto se intenta alejar de la perspectiva meramente descriptiva y proponer una posible guía de actuación con el fin de obtener un doble resultado. Por un lado, obtener una mayor satisfacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado adulto y joven y evitar la pérdida de motivación y de autoestima entre el alumnado que posee un menor nivel de inglés debido a un mayor hiato académico o una educación previa basada en metodologías de enseñanza del inglés más tradicionales y deficitarias.

Una propuesta metodológica constructiva y viable para la realidad del aula es fundamental para la complejión de este estudio, la cual se encuadra dentro del objetivo número cinco –y último– de esta investigación, a saber:

5. *“Plantear nuevas propuestas de enseñanza de inglés en ciclos formativos de edad mixta que pueda servir de ayuda para el profesorado”.*

En primer lugar, se comenzará analizando las diferentes corrientes metodológicas seguidas tradicionalmente en el sistema educativo español para la enseñanza de lenguas extranjeras. De igual forma, se analizarán los resultados académicos que dichas metodologías han tenido sobre el alumnado, comentando su proyección real y futura. Es imprescindible tener en cuenta que el alumnado adulto que hoy en día se encuentra cursando ciclos formativos fue alumnado que tradicionalmente se formó con dichas metodologías, con lo cual han experimentado un cambio significativo en la forma de adquirir conocimientos.

Dicha evidente transición metodológica será otro importante punto a tratar en esta propuesta, ya que el alumnado adulto generalmente se encuentra confuso y perdido tras observar el cambio en la forma actual de aprender y estudiar idiomas, con lo cual se aportarán estrategias e ideas que intentar suavizar dicha transición con el fin de no desmoralizar al alumnado adulto.

En tercer y último lugar, se analizarán profundamente las propuestas de enseñanza de lenguas extranjeras en aulas de edad diversa una por una, aportando información general sobre la misma, propuesta de implantación, impacto y ejemplos de prácticas reales en clases de ciclos formativos en el CES Santa María de los Ángeles, objeto de la segunda fase de esta investigación.

Por otra parte, se analizarán los efectos positivos que el Plan de Fomento del Plurilingüismo ha tenido en el alumnado de enseñanza obligatoria que hoy en día se inscribe en ciclos formativos con un nivel alto de inglés, al haber cursado la mayoría en un centro bilingüe con el programa plurilingüe que lleva implantándose en la comunidad de Andalucía desde el año 2005. A continuación, se propondrán las metodologías concretas de enseñanza que se pueden implantar en clase de inglés para suavizar las limitaciones del alumnado por motivos de diferencia de edad, nivel lingüístico y experiencia metodológica, a saber:

1. Enfoque por tareas. Dicha estrategia metodológica propone tareas concretas al alumnado con la intención de llevarlas a cabo en grupo, mejorando de esta forma su competencia comunicativa.



2. Enseñanza de lenguas asistida por ordenador. La enseñanza de las lenguas extranjeras a través de estrategias de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) supone un gran avance para el aula de inglés, al usar recursos conocidos por la totalidad del alumnado, los cuales crean una gran motivación: *Smartphones*, Internet, aplicaciones, música, vídeos, series, videojuegos, redes sociales, plataformas de comunicación a distancia, plataformas de intercambios lingüísticos y tandems, etc.

3. Aula invertida. Se propone la inversión del orden regular de la adquisición de contenidos en el aula de inglés con el fin de dejar los contenidos más teóricos y densos para su estudio en casa a través de una plataforma electrónica y dejar el tiempo de clase para la aclaración de problemas y la práctica real de la lengua y los contenidos teóricos previamente adquiridos.

4. Aprendizaje cooperativo. La adquisición de conocimientos de forma grupal no solo mejorar las conexiones personales y, por ende, el ambiente en clase, sino que además mejora la capacidad comunicativa y disminuye el nivel de ansiedad, miedo al ridículo o frustración y baja autoestima ante los contenidos de la asignatura.

5. Aprendizaje a través de la solución de problemas. Similar al aprendizaje por tareas, e incluyendo el trabajo mediante estrategias cooperativas y colaborativas, el alumnado deberá solventar un problema planteado en clase, con objetivos claros y concisos y utilizando los recursos y herramientas aportados por el docente encargado del grupo u otro tipo de fuente de conocimiento.

6. Enfoque orientado a la acción. Se centra en el aprendizaje de la lengua a través de actos comunicativos de la misma, utilizando trabajo colaborativo y material real.

7. Material real y especializado. El material real o “realia” supone uno de las fuentes de input más importantes para el alumnado de ciclos formativos, independientemente de la edad. Expone al alumnado a la realidad concreta del mundo laboral que encontrarán tras los estudios y le aporta experiencia para desenvolverse correctamente una vez entren en el mercado profesional.

Todas estas estrategias se engloban dentro de la corriente metodológica de la comunicación, o enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras, por el cual se propone una enseñanza holística de las destrezas de la lengua, sin dejar de lado las partes de producción y comprensión oral, de forma opuesta a las enseñanzas tradicionales de lenguas extranjeras seguidas hasta recientemente. Dicha corriente metodológica se encuadra a su vez dentro del Marco Común de Referencia para las Lenguas, cuyo currículum lingüístico ha resultado esencial para determinar la enseñanza de las lenguas extranjeras a través de diferentes destrezas, prestando una atención equitativa a cada una de ellas.

Dicha propuesta metodológica se enmarcará dentro de las necesidades individuales del alumnado. No solamente se debe considerar la cuestión de grupos de alumnos/as adolescentes y jóvenes y alumnos adultos, sino que además deben considerarse las necesidades individuales de cada uno de ellos independientemente de la edad. En este sentido se debe tener en cuenta factores como la motivación proveniente de cada destreza, preferencias por la comunicación oral o escrita, factores afectivos como el miedo al ridículo, alumnado con altas capacidades, problemas de alfabetización, diferentes gustos personales e intereses, aficiones, temáticas más populares, etc.



A través del análisis individual del alumnado se podrá implantar una de las metodologías propuestas realizando las adaptaciones pertinentes e intentando que cada alumno/a se sienta identificado con la tarea a realizar, la cual debe tener objetivos claros, prácticos y útiles. La propuesta aportada en el presente estudio debe estar, por tanto, sujeta a cambios y adaptaciones necesarias para conectar mejor con el alumnado en cuestión. Si así se requiere, se podrán confeccionar además actividades o material de apoyo y refuerzo para aquel alumnado con una mayor limitación en el aprendizaje de la lengua, además de material adicional para aquel alumnado que sea más rápido, termine antes o simplemente desee continuar ampliando sus conocimientos más profundamente.

A continuación, y antes de proponer cada una de las estrategias metodológicas que se pueden implantar en clases de idiomas con alumnado de edad diversa, se procederá a explicar la evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educación español y la transición metodológica producida en los últimos años.

7.1 Evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras

Tras la implantación de la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo español en el siglo XIX, las metodologías utilizadas para este fin han sufrido grandes fluctuaciones provenientes de corrientes lingüísticas determinadas. Desde entonces, no se ha conseguido encontrar una teoría específica que dictamine como debe enseñarse las lenguas extranjeras, con lo que frecuentemente el docente ha adoptado la metodología que más se ceñía a las tendencias de la época, de forma estricta e inamovible.

Tradicionalmente, la teoría metodológica que se implantó y utilizó en el sistema educativo español fue la basada en el método traductológico. La enseñanza de las lenguas modernas, -inglés y francés- se identificaba con el resto de lenguas antiguas, como el latín o el griego. De esta forma, se utilizaban métodos basados en el análisis estructural de textos, la traducción directa y la lectura, obviando la parte práctica de la lengua. Las lenguas antiguas no ofrecían posibilidad de práctica o utilización real, ya que se trataban de lenguas muertas o inactivas, con lo que extender su método de estudio a las lenguas modernas supuso un error metodológico desde el principio, cuya influencia se ha logrado extender hasta hoy en día.

Algunas de las características más relevantes del sistema de enseñanza de lenguas tradicional o traductológico son las siguientes:

- Focalización en la traducción de textos escritos de forma directa. Normalmente, dicha traducción se realiza de forma literal, si seguir patrones de adaptación o comprensión escrita que facilitaran el aprendizaje de la lengua.
- Las únicas destrezas trabajadas en el aula son la comprensión y la producción escritas (Reading y Writing). No se presta ninguna atención a la parte oral y, por ende, más práctica y comunicativa de las lenguas.
- El componente principal de esta metodología es la enseñanza de reglas y normas gramaticales que los estudiantes aprenden de forma deductiva.
- La memorización es una parte esencial de dicho aprendizaje, y los estudiantes aprenden vocabulario y reglas lingüísticas a base de repeticiones constantes y estudio pasivo, sin poner dichas estructuras o léxico en contextos de práctica real.
- La enseñanza de las lenguas modernas adquiere un carácter estructuralista. La unidad básica de aprendizaje es la frase, sin contar con la importancia del texto y el discurso.



- La lengua nativa del estudiante se usa para su comparación constante con la lengua moderna que se aprende. En este caso, el estudiante aprende inglés a base de comparaciones y traducciones del español, potenciándose de esta forma la influencia negativa o interferencia de la L1 español.

- Las dinámicas de clase son frecuentemente las mismas: presentación de una regla gramatical o un determinado tiempo verbal, memorización de una lista de vocabulario y utilización de lo anterior en la traducción de un determinado texto o en actividades gramaticales consistentes en rellenar huecos.

- La lengua de implantación de dichas metodologías nunca es la lengua meta. Por regla general, el docente nunca imparte su clase o habla en ningún momento la L2, en este caso inglés.

- La figura del docente es de naturaleza estricta y autoritaria. Por lo general, no existe lugar para la creatividad, la innovación o el aprendizaje colaborativo.

Resulta contradictorio que un sistema que dificulta el aprendizaje de la L2 y no expone al alumnado a un contexto real haya sobrevivido durante tanto tiempo en nuestro sistema educativo. Incluso hoy en día existen docentes con numerosos años de experiencia que aún utilizan dichos métodos en sus clases. Entre otros aspectos, las desventajas de la implantación del sistema tradicional o traductológico son las siguientes:

- No existe un input real o práctico de las lenguas extranjeras, con lo que el estudiante nunca podrá producir activamente y participar del acto comunicativo en la lengua meta.

- Se deja de lado por completo el estudio de la producción y la comprensión oral (Speaking y Listening), elementos imprescindibles para comunicarse en la lengua meta.

- Presta demasiada atención a los elementos gramaticales en detrimento de la utilización real de dichos elementos.

- La excesiva memorización y el aprendizaje deductivo frecuentemente desmotiva al alumnado, que considera el aprendizaje de lenguas como una material que debe estudiar de memoria o a través de la repetición sin ningún resultado práctico en la vida real.

El objetivo de esta propuesta metodológica no es destacar los aspectos negativos de metodologías tradicionales ni criticarlas, si no ofrecer una alternativa a las mismas. Tampoco es la intención tratar de olvidar por completo dichos métodos tradicionales, ya que, en su justa medida, incluso puede llegar a resultar positivo intercalar puntualmente alguna traducción en nuestra clase de inglés. Lo que resulta imprescindible es concebir la enseñanza de las lenguas extranjeras desde un punto de vista holístico, utilizando herramientas, materiales e ideas de diferentes métodos comunicativos con el fin de confeccionar nuestra clase a la medida de nuestro alumnado, abrazando sus diferencias y adaptando nuestra metodología amoldándola a sus necesidades.

En los años 70 del siglo XX, comenzó finalmente la transición desde los métodos traductológicos y teóricos a los comunicativos y prácticos de la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque no llegaría a España hasta más tarde (a partir de la pertenencia a la Unión Europea en 1986). El detonante fue la propuesta del Consejo Europeo de proponer una serie de patrones comunes de enseñanza de las lenguas europeas en los diferentes sistemas educativos, creando de esta forma un currículum común que abarcara las diferentes partes de una lengua. De esta forma, se crearon una serie de propuestas metodológicas basadas en el enfoque comunicativo y en la enseñanza de lenguas por destrezas, a saber: comprensión y producción oral y comprensión y producción escrita (Listening, Speaking, Reading y Writing respectivamente). Dichas funciones comunicativas y la división por destrezas motivaron la posterior aparición del Marco Común Europeo de Referencia



para las Lenguas y la división del aprendizaje de las lenguas extranjeras por niveles principiante, medio y avanzado (A1-A2-B1-B2-C1-C2 respectivamente).²⁵

La transición desde el enfoque tradicional estructuralista a la vertiente comunicativa de las lenguas ha supuesto numerosos cambios en la metodología lingüística del sistema educativo español. Algunos cambios que se han producido en las aulas de lenguas extranjeras en las últimas dos décadas son los siguientes:

- Este enfoque supone la interacción y la comunicación con diferentes miembros de una comunidad. De esta forma, su aprendizaje también enfatiza el uso del enfoque cooperativo o colaborativo en el aula.
- Se propone un aprendizaje inductivo de las reglas gramaticales, a partir del uso de ejemplos reales e input en la lengua meta. El alumnado no requiere tanto uso de la memorización, ya que se propone una sistematización de las estructuras a través del input real y su repetición.
- El docente debe ser un guía para el alumnado. Ofrece los materiales y herramientas necesarios para el aprendizaje y el alumnado debe desarrollar cierta autonomía en dicho proceso.
- Se propone el uso constante de la lengua extranjeras como lengua de impartición de la materia (salvo en determinados casos en los que sea estrictamente necesaria una aclaración en la lengua nativa).
- Las dinámicas frecuentemente comienzan con textos orales o escritos desde los que se van desarrollando una serie de tareas con objetivos concretos y abordando siempre todas las destrezas por igual. Las actividades de transferencia de información son muy recurridas (obtener información de otro alumno/a a través de preguntas y respuestas), el uso de imágenes, vídeos, canciones, textos escritos de interés común, juegos de lengua, roleplays, trabajos grupales y el uso de material auténtico y real son otras de las dinámicas utilizadas. De esta forma, se intenta escapar de la individualidad y la teoría de la traducción para centrarse en un uso de la lengua vivo, activo y con proyección real inmediata.
- Se evita en cierta medida las comparaciones con la L1 con el fin de aprender la lengua extranjera de forma natural y aislada, evitando de esta forma la influencia negativa de la L1 y permitiendo al futuro hablante pensar y expresarse en la lengua meta sin necesidad de estar interiormente traduciendo de forma constante.

Dicha transición metodológica es un proceso constante pero lento. El profesorado acostumbrado a las metodologías tradicionales generalmente no es partícipe de cambiar su forma de impartir clase de la noche a la mañana. Muestran normalmente cierta obstinación con los hábitos antiguos, provocado en parte por el miedo al cambio y por la inseguridad que produce utilizar metodologías en las que es necesario un manejo avanzado o nativo de la lengua extranjera. Gran parte del profesorado más antiguo que enseña inglés en España proviene de una época en la que no era tan fácil salir al extranjero y en la que el input de inglés estaba más restringido, ya fuera por temas sociales culturales o porque la tecnología no estaba tan avanzada como hoy en día. Por esta razón, numerosos profesores de lenguas extranjeras no disponen de un nivel suficiente para impartir clase con ciertas metodologías de enseñanza. Por otra parte, en su formación como profesores aprendieron a impartir idiomas basándose en metodologías más tradicionales. Por esta razón, hoy en



²⁵ #19 QR Code: Common European Framework of Reference for Languages (European Commission, 2002).
(MANUAL)



día dicho profesorado cercano a la jubilación es más reticente a la formación metodológica y al cambio en sus aulas, con lo cual existe un gran abismo y diferenciación metodológica entre el profesorado más joven y el de más edad, hecho también observado paradójicamente en el alumnado objeto de este estudio. No solo el alumnado adulto es reticente a dicho cambio y se desmotiva o se siente inseguro ante las nuevas metodologías de enseñanza de inglés, sino que el profesorado de más experiencia que está acostumbrado a metodologías más pasivas siente cierta incomodidad trabajando con los nuevos enfoques.

Debido a este hecho, el profesorado va asumiendo ciertos cambios en el aula poco a poco, en un proceso lento pero constante dejando paso a las nuevas metodologías y dejando atrás la focalización gramatical y traductológica. El enfoque comunicativo abre paso a numerosas corrientes metodológicas que se ejemplificarán más adelante. Sin embargo, ¿qué impacto tiene la implantación de dichas metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras en aulas de edad diversa?

7.2 Impacto de las nuevas corrientes metodológicas en aulas de edad diversa

En general, la introducción de las nuevas metodologías de enseñanza del inglés ha mejorado considerablemente el nivel del alumnado, ya que a través de los enfoques comunicativos pueden proyectar el conocimiento lingüístico en la realidad y la inmersión en el contexto anglosajón se realiza de forma más rápida y fácil. El alumnado encuentra motivación e interés en las tareas más comunicativas y que le llevan a poder hacerse entender en el extranjero o acceder a un puesto de trabajo con mejores condiciones. De hecho, aquel alumnado más joven que se ha educado una vez estos enfoques comunicativos están ya usándose en el sistema educativo español, tendrá una mayor destrezas en las lenguas extranjeras ya que desde el comienzo ha estado acostumbrado a dichas metodologías.

Sin embargo, a aquel alumnado de más edad que ha sido educado en metodologías de enseñanza de idiomas más tradicionales normalmente le cuesta más trabajo adecuarse a las nuevas formas de trabajar en clase y aprender la lengua. Este hecho es debido a la falta de costumbre en destrezas orales y a la falta de iniciativa a la hora de buscar recursos reales para aprender la lengua, ciñéndose únicamente a las horas lectivas de clase. Al haber experimentado un largo hiato académico en el que no han tenido contacto académico con la lengua inglesa, se encuentran confusos a la hora de retomar los estudios en un entorno metodológico completamente diferente al del que ellos fueron partícipes. Ello provoca una gran frustración para el adulto que ve como sus compañeros más jóvenes se desenvuelven correctamente en clase.

Cualquier tarea o actividad de naturaleza más oral, amena, cooperativa o interactiva abrumba al alumnado adulto, que frecuentemente espeta el ya típico “yo no tengo idea de inglés, y ya soy muy mayor para aprender” (ENT 4), y en ocasiones es complicado alejar al adulto de dicha obstinación y animarle a intentar aprender. El sentido del ridículo es una de las mayores barreras que impiden que el adulto esté dispuesto a participar activamente de las metodologías comunicativas.

Otra de las mayores barreras es además el miedo al propio docente de inglés. Anteriormente, el alumnado adulto acostumbraba a aprender inglés con profesorado que no impartía la clase en dicha lengua y cuyo nivel de inglés no solía ser nativo o experto. Hoy en día, con la mayor preparación del nuevo profesorado y las numerosas oportunidades que existen para viajar al extranjero y estudiar fuera de nuestro país, dicho profesorado adquiere un mayor nivel que desea utilizar en clase. Este hecho impone al alumnado adulto, que ya de por sí tiene un gran respeto al profesorado, lo que habitualmente se convierte en miedo o desconfianza hacia el docente de inglés.



Existe una gran dicotomía contradictoria entre los conceptos de *comunicar* y *perfeccionar*. El alumnado adulto frecuentemente se crea una concepción errónea de lo que implica aprender una lengua extranjera. Dicho alumnado se centra demasiado en la perfección gramatical y en no cometer errores, es decir, crean un filtro de corrección y edición que impide que puedan participar activamente en la lengua oral (Krashen, 1981). Cometer errores es un componente esencial a la hora de aprender una lengua, y este es el hecho que el alumnado adulto no alcanza a comprender. Dicho alumnado piensa que no es posible comunicar si no se realiza un enunciado de forma perfecta, ortográfica, gramática y verbalmente. Dicha concepción es poco acertada, ya que siguiendo los nuevos enfoques comunicativos de la enseñanza de lenguas, lo más importante es el mero hecho de comunicar y transmitir mensajes, con lo que al principio se deben obviar los matices y detalles gramaticales de la lengua e intentar simplemente transmitir ideas, con el fin de soltarse y adquirir confianza en su uso. Una vez el aprendiz ya ha superado dicha fase, es entonces cuando podrá perseguir el objetivo de la perfección lingüística, evitando no obsesionarse demasiado, ya que tras una determinada edad, resulta imposible alcanzar un nivel nativo experto en una L2.

7.3 El tratamiento del error

El tratamiento de los errores es un factor crucial en la enseñanza de lenguas extranjeras. El profesorado debe tratar los errores del alumnado de forma discreta y sutil, ya sean escritos u orales. En textos escritos, la mera corrección o tachón en rojo ya no es suficiente. En su lugar, se debe proveer al alumnado de una rúbrica de evaluación explicando lo que se espera de ellos y evaluar los errores escritos cometidos con su correspondiente retroalimentación cada uno, agrupándolos en determinados campos: errores léxicos, gramaticales, ortográficos, caligráficos, estructurales o estilísticos. El alumnado debe conocer en todo momento en qué ha cometido un fallo y por qué.

Con respecto a los errores cometidos oralmente, frecuentemente se realizan enfrente de todo el grupo, con lo cual el profesorado debe evitar el rotundo “¡no!” o la brusquedad a la hora de corregir; ni mucho menos propiciar un comentario o respuesta jocosa entre el resto del alumnado. La corrección de errores en el discurso oral se suele realizar una vez el alumnado ha finalizado su enunciado o discurso, intentando no corregirlo con los términos exactos, sino rephraseando discretamente lo que el alumnado ha dicho con los términos ya correctos. De esta manera, el alumno se dará cuenta de su fallo y lo repetirá. No se recomienda interrumpir al alumnado en ningún momento, ya que lo que se intenta buscar es la fluidez en el discurso, y una constante interrupción no posibilita dicho factor, además de mermar la confianza que el alumnado intenta adquirir en la lengua extranjera.

Las nuevas metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras basadas en enfoques comunicativos requieren de una gran participación del alumnado y gran parte de la clase se realiza en parejas o pequeños grupos que utilizan la lengua meta para comunicarse los unos con los otros y que intentan resolver actividades o tareas con un objetivo común. Con lo cual, el enfoque cooperativo es otro gran pilar en las aulas de hoy en día que propicia el aprendizaje por imitación y corrección paralela de errores. Tradicionalmente, la consecución de actividades era más individualizada, no se incidía tanto en el trabajo colaborativo y el adulto a veces puede sentirse abrumado al respecto. Si además el alumnado adulto trabaja junto con jóvenes o adolescentes cuyo nivel es mucho mayor, el sentimiento de frustración o falta de confianza podría empeorar. Sin embargo, a veces también puede darse el caso contrario: el alumno/a adulto toma al joven como ejemplo y ayuda en su proceso de aprendizaje y aprende más que con alguien que tenga su mismo nivel. Por ello, se recomienda dejar

al alumnado adulto decidir con quién desea trabajar en grupo en lugar de asignarle una pareja de mayor o menor nivel sin su opinión al respecto.²⁶

7.4 Adaptaciones metodológicas

El profesorado debe comprender y tener en cuenta el brusco cambio al que está sometido el alumnado adulto, y debe estar dispuesto a realizar ciertas concesiones y a adaptar la clase a las necesidades de todo el alumnado. Con el fin de hacer sentir al alumnado adulto integrado en el grupo e incluido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente puede realizar ciertas adaptaciones o cambios cuando utilice uno de las metodologías agrupadas dentro del enfoque comunicativo:

1. En las tareas destinadas al aprendizaje de la destreza de producción oral (*Speaking*), se recomiendan las siguientes adaptaciones metodológicas para aulas de edad diversa:
 - a. Impartir la clase en inglés con aclaraciones intercaladas al español para asegurarnos de que ningún alumno se pierde.
 - b. Realizar correcciones sutiles y discretas volviendo a enunciar la frase de forma correcta para así propiciar un ambiente libre de tensión o ansiedad en clase de idiomas.
 - c. Si el alumnado adulto debe intervenir en clase hablando en inglés, se ofrecerán esquemas con puntos a seguir o patrones de ejemplo para evitar que el alumnado se quede en blanco y se frustre.
 - d. Aportar y preenseñar el vocabulario necesario para realizar las intervenciones en clase.
 - e. Reforzar positivamente las intervenciones del alumnado, aunque el uso de la gramática no sea el más adecuado.
 - f. Utilizar temáticas actuales y especializadas relacionadas con la materia en particular con la que el alumnado trabajará en un futuro con el fin de que potenciar la motivación y la proyección y utilización real de los contenidos aprendidos en clase.
 - g. Utilizar actividades de *roleplay* adecuadas al nivel diferenciado del alumnado, ofreciendo diferentes temáticas de niveles más y menos avanzado, monitoreando constantemente.
 - h. Enseñar los patrones generales de pronunciación inglesa teniendo en cuenta varios acentos, enfatizando siempre en la posibilidad de comunicarse sin necesidad de poseer un nivel nativo en la lengua.





LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:

La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

2. En las tareas destinadas al aprendizaje de la destreza de comprensión oral (*Listening*), se recomiendan las siguientes adaptaciones metodológicas para aulas de edad diversa:

a. Ofrecer una amplia contextualización del texto oral, explicando la situación concreta e instando al alumnado a utilizar dicho vocabulario oral y escrito.

b. Realizar audiciones de temas relevantes y relacionados con la especialización que el alumnado se encuentra estudiando.

c. Evitar reproducir el audio de golpe y sin realizar paradas. De hecho, se recomienda pausar cada minuto con el fin de monitorear al alumnado y asegurarnos de que están comprendiendo el audio, incitándoles a participar oralmente explicando lo que acaban de escuchar.

d. Ofrecer transcripciones escritas del texto oral a aquellos alumnos/as que tengan más dificultades, con el fin de relacionar la comprensión escrita con la lectura.

e. Realizar post tareas relacionadas con la audición y entregar material adicional sobre el tema a aquel alumnado que haya tenido mayor dificultad, para realizar en casa.

3. En las tareas destinadas al aprendizaje de la destreza de producción escrita (*Writing*), se recomiendan las siguientes adaptaciones metodológicas para aulas de edad diversa:

a. Explicar y aclarar la estructura de los textos escritos, analizando partes como la introducción, el cuerpo y la conclusión además de ofrecer información sobre las diferentes tipologías textuales y sus recursos estilísticos. Esta adaptación será recomendada para aquellas aulas en las que existe numeroso alumnado adulto que no posee un extenso conocimiento sobre producción escrita y estructuración de textos.

b. Contextualizar el tema del texto de forma amplia, aportando vocabulario al alumnado que puedan utilizar y facilitando expresiones, estructuras e ideas para desarrollar sus textos escritos.

c. Aportar una guía o texto paralelo a modo de ejemplificación que el estudiante pueda seguir como modelo, nunca copiándolo.

d. Ofrecer una lista de conectores textuales al alumnado con el fin de que aprendan a separar ideas y párrafos, componente esencial para la correcta composición escrita de un tema.

e. Si se trata de un tema abierto, ofrecer ideas de temas o títulos actuales e interesantes para el alumnado que puedan desarrollar, así como los recursos donde pueden encontrar información al respecto.



- f. Aportar una serie de recursos electrónicos a través de los cuales el alumnado pueda obtener información lingüística sobre palabras y expresiones, evitando en todo momento traductores literales en línea y aclarando que utilizar dichos recursos no aportan un aprendizaje correcto y frecuentemente cometen fallos de expresión.
4. En las tareas destinadas al aprendizaje de la destreza de comprensión escrita (*Reading*), se recomiendan las siguientes adaptaciones metodológicas para aulas de edad diversa:
 - a. Ofrecer una amplia contextualización del texto escrito, instando al alumnado a recordar vocabulario sobre el tema a tratar y a utilizarlo activamente.
 - b. Aportar una lista de términos específicos del texto con sus traducciones al español, con el fin de que el alumnado no se pierda al hacer la lectura y no parar cada vez que no sepan una palabra en concreto.
 - c. Dejar tiempo suficiente al alumnado para leer por sí mismos el texto en clase, primero con una lectura esquemática (*skimming*) para luego pasar a una lectura un poco más profunda (*scanning*).
 - d. Realizar la lectura en alto durante la clase, con el fin de revisar detalles de pronunciación y de aclarar términos, expresiones o estructuras gramaticales que no queden claras. Si el texto contiene numerosos ejemplos de estructuras gramaticales concretas, intentar facilitar material sobre las mismas previamente a la lectura del texto.
 - e. Instar al alumnado a esquematizar el texto escrito con las ideas principales que analicen del mismo con el fin de aprender a estructurar las frases y mejorar la producción escrita.

En definitiva, resulta evidente que esta transición metodológica que se está experimentando en la enseñanza de lenguas extranjeras está suponiendo un cambio radical un tanto abrumador para aquel alumnado que ha sufrido una discontinuidad académica y que no está acostumbrado a dicha forma de trabajar. La clave para la superación de este nuevo reto está tanto en el alumnado y su motivación como en la atención personalizada que el docente aplica en estos casos. Es obligación del profesorado conocer los puntos fuertes y débiles de su alumnado y decidir qué adaptaciones curriculares o de aula son necesarias con el fin de integrar a todo el alumnado por igual en el grupo y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

7.5 Innovaciones metodológicas actuales

En un periodo de menos de diez años, el sistema educativo español ha experimentado cambios contundentes en el uso de metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras. Los enfoques tradicionales dan paso a una carrera lingüística por descubrir las estrategias de enseñanza de idiomas más efectivas en el contexto del aula, dejando al docente la tarea de decidir qué enfoque resulta más adecuado dependiendo de las características de su grupo y el nivel del alumnado.



Uno de los mayores pasos que el sistema educativo español ha realizado a favor de la inmersión lingüística del alumnado ha sido la implantación progresiva del programa AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas extranjeras, cuya versión en inglés es CLIL, o *Content and Language Integrated Learning*). Dicho programa comenzó a ser utilizado en diversos centros públicos en el año 2005, como en el caso de la Comunidad de Andalucía, a través del Proyecto del Plurilingüismo que inició sus pasos instaurando una línea bilingüe en varios centros andaluces y comenzando con el completo bilingüismo en Educación Infantil, con la intención de ir implantándolo progresivamente un curso más arriba cada año.

Actualmente la mayoría de los centros españoles ofertan varias líneas bilingües en las que se imparten varias asignaturas en inglés y español. En concreto, las asignaturas recomendadas para su implantación en ambas lenguas son matemáticas, tecnología y geografía e historia, donde tanto el material aportado al alumnado como la impartición de la clase se realizan mayoritariamente en inglés.

Este método bilingüe ha resultado ser muy efectivo, y una de las razones principales radica en el hecho de que las lenguas no se imparten desde su punto de vista lingüístico, si no que se aprenden a través del aprendizaje de otras competencias diferentes. Es decir, se aprende de una forma indirecta a través de un gran input en la lengua meta. Aparte de estas asignaturas, el alumnado también recibirá su clase tradicional de inglés como contenido lingüístico. De esta forma, el alumnado que ahora es adolescente o joven ha sido formado en un sistema de enseñanza focalizado en la impartición de contenidos en lenguas extranjeras, con lo que han aprendido la lengua de forma natural y desde edades más tempranas que el alumnado de más edad que no ha sido formado en dichas competencias.

En el caso del alumnado joven que no ha optado por el sistema bilingüe, su competencia lingüística seguirá siendo mayor que la del alumnado más adulto, ya que en clase de inglés también se han comenzado a implantar nuevas metodologías de enseñanza de la lengua extranjera que se analizarán en el siguiente apartado. Por esta razón, el inglés del alumnado de ciclos formativos es una amalgama de niveles: por un lado se encuentra el alumnado que lleva años sin tratar con el inglés y que intentaron aprender la lengua a través de enfoques tradicionales, por otro lado se encuentra el alumnado más joven que recibió clases de inglés desde metodologías basadas en el enfoque comunicativo de las lenguas y las nuevas metodologías más recientes, y por último encontramos aquel alumnado que es fruto de programa bilingües cuyo nivel más nativo o experto supera al del resto del alumnado que le rodea. Es interesante recalcar además, que muchos de los ciclos formativos existentes actualmente en el sistema educativo español han comenzado a ser bilingües, escenario ideal para aquel alumnado que se ha formado en dichas metodologías, y pesadilla para aquellos que han aprendido de forma más tradicional.

La preparación del profesorado también ha supuesto un hándicap para la implantación del programa del bilingüismo. Se requiere un nivel de inglés B2 según el Marco Común de Referencia para las Lenguas para poder impartir clase en inglés. En el momento de comenzar a utilizar dicho programa en el sistema educativo español, la necesidad de poseer una certificación de lenguas o incluso aprenderlos no era tan imperiosa como actualmente, con lo que el número de profesores de diversas materias cualificados para ello era casi inexistente. De esta forma, la formación de alumnado en sistemas bilingües ha sido paralela también a la propia formación del profesorado, que independientemente de obtener el título, generalmente aún no se siente capacitado para impartir clase meramente en inglés y utiliza mucho contenido en español.



A pesar de las diversas limitaciones que puedan tener el alumnado o el profesorado, el programa hoy en día florece vivamente en centros públicos españoles. Además, la formación del profesorado que se utiliza en la Universidad para formar a los nuevos docentes de inglés futuros está completamente orientada a los nuevos enfoques de enseñanza basados en la comunicación, con lo que las nuevas generaciones de profesores y de alumnado van sucediéndose mucho más preparadas.

En este contexto de cambio y transición, se pueden destacar y proponer ciertas metodologías de enseñanza actuales que ayuden al profesorado actual de grupos de edad diversa a suavizar las limitaciones del alumnado de inglés provenientes por su diferente formación metodológica pasada. A continuación se expondrán las diversas metodologías seleccionadas y se explicará su aplicación, implantación, impacto en el alumnado y un ejemplo de cada una de ellas. Los ejemplos a tratar se agrupan dentro de las siguientes metodologías de enseñanza:²⁷²⁸

1. Enfoque por tareas.
2. Enseñanza de lenguas asistida por ordenador.
3. Aula invertida.
4. Aprendizaje cooperativo.
5. Aprendizaje a través de la solución de problemas.
6. Enfoque orientado a la acción.
7. Material real y especializado.

7.5.1 Enfoque por tareas

El enfoque por tareas, o *Task-based approach* se trata de una nueva corriente metodológica basada en la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras, o *Communicative Language Teaching* (CLL), que similarmente a los enfoques basados en la elaboración de proyectos como el *Project-based learning* (PBL), se centran en el aprendizaje inductivo de las lenguas a través de una tarea central que el alumnado debe desarrollar en grupos reducidos, con claros objetivos que nunca son de naturaleza lingüística.

Es importante comprender que el objetivo final de la tarea desarrollada en grupos no se trata de adquirir contenidos lingüísticos, si no cumplir un objetivo estipulado a través del uso de un determinado acto comunicativo. De esta manera, los objetivos de las tareas ya no se centrarán en aprender tiempos verbales como el Presente Simple o el Pasado Continuo, sino de alcanzar un fin real como pueda ser realizar una queja formal a un establecimiento, informar sobre el estado de salud de un paciente a sus familiares o realizar una reserva de hotel por teléfono. De esta forma, el alumnado adquiere indirectamente las competencias lingüísticas necesarias para avanzar sin reparar en ello, ya que se encuentra sumiso en el desarrollo de la tarea en cuestión y en la coordinación con el resto de compañeros/as.



27 #21 QR Code: Sergio Bernal Castañeda's published article in the University of Alberta. (*Methodologies for Teaching English to Adult Students in Spanish Vocational Education Programs*, 2016) (ARTICLE)



28 #22 QR Code: Sergio Bernal Castañeda's published article in Cogent Psychology. (*Lifelong learning and limiting factors in second language acquisition for adult students in post-obligatory education*) (ARTICLE)



Tradicionalmente el profesorado ha seguido generalmente la metodología de la triple P (Presentar, Practicar, Producir) a través de la cual se aportaba en primer lugar una regla gramatical o un determinado tiempo verbal, a través de cuya explicación se realizaban ejercicios de rellenar huecos, conectar, corregir u ordenar, para finalmente realizar una producción oral o escrita del elemento lingüístico en cuestión. De esta forma se aprendía la gramática y las reglas lingüísticas de forma deductiva. Al contrario de esta visión, el enfoque por tareas propone el aprendizaje de las lenguas extranjeras y sus reglas gramaticales de forma inductiva.

Por otra parte, se pretende que el alumnado realice tareas que tengan objetivos de diferentes tipologías, sin necesidad de que sean objetivos lingüísticos. En este sentido, si se insta al alumnado a llamar por teléfono solicitando información sobre el horario del cine en un centro comercial extranjero, el objetivo final será el horario de dicho cine en lugar del componente lingüístico en cuestión que se está utilizando (previsiblemente estructuración de preguntas y el futuro cercano con *going to be*). De esta forma, se evita que el alumnado no sienta presión por los contenidos lingüísticos y se centre más en el mero hecho de comunicar y comprender de forma natural, práctica y pragmática; puntos principales y definitorios del enfoque por tareas.²⁹

Al centrar la clase de inglés en el enfoque por tareas, se recomienda la estructuración de la misma a través de partes bien estructuradas como la pre-tarea (pre-task), la tarea en cuestión (task), su exposición y la post-tarea (post-task), divididas a su vez en varias partes más, con el fin de introducir la tarea adecuadamente para facilitar su realización y afianzar conocimientos una vez realizada. A continuación analizaremos la propuesta de división de tareas más acertada con el fin de mantener la motivación y efectividad del alumnado de aulas de edad diversa:

1. Pre-tarea: se trata de la preparación inicial para la tarea central que el alumnado deberá realizar en resto de la sesión o sesiones. De esta forma, el docente provee al alumnado con información y material inicial concerniente a la temática en cuestión, aportando vocabulario, expresiones, y otros recursos que puedan ser útiles para la consecución de la tarea y el acto comunicativo concreto. Esta parte aporta al alumnado un modelo a seguir que aclara lo que se espera de ellos durante la tarea y los objetivos concretos que deben alcanzar. Por ejemplo, si la tarea principal se trata de informar a un agente de policía sobre un accidente que tuvo una persona en concreto, se facilitará material de una doble naturaleza: por un lado, listas de vocabulario y ejemplos gramaticales que ayuden a la elaboración del texto oral (en este caso, léxico sobre accidentes varios e información gramatical sobre pasado simple y continuo); por otro lado, se facilitarán ejemplos o modelos posibles a seguir (no copiar) para que el alumnado menos imaginativo pueda desarrollar la tarea sin problemas. La pre-tarea puede ser también de distinta naturaleza; vídeos, audios, canciones, textos escritos para su lectura, etc.

2. Tarea: La parte destinada a la consecución de la tarea implicará un mayor tiempo (aproximadamente un 50% de la sesión) y será realizada por parejas o en pequeños grupos. Se recomienda que los grupos consten de cuatro alumnos/as con el fin de que la participación entre los miembros sea más activa y la exposición de los resultados, dependiendo del número total de alumnos/as del grupo, se adecue a las características temporales de la sesión. Por otra parte, y dependiendo del nivel del grupo, se instará al



²⁹ #23 QR Code: 5 Task-based Language Teaching Activities. (WEBSITE)



alumnado a utilizar la lengua meta como componente vehicular para desarrollar la tarea. El papel del profesor será en todo momento la de monitorear, controlar, animar y ayudar al alumnado a la consecución de la tarea. El docente intentará no entrometerse en la realización de la misma ni en ningún momento realizarla por el alumnado, si no de aportar material y recursos y actuar como guía para el grupo.

3. Presentación, informe y análisis: Esta es una de las partes más importantes del enfoque por tareas o *task-based learning*, y en ella el docente adquiere un rol más activo. En cada grupo se elegirá un portavoz o portavoces para exponer el texto oral o escrito preparado para la consecución de la tarea, o el docente elegirá al alumno/a del que desee obtener más información académica en la sesión de ese día. El grupo expondrá su tarea y demostrará que han alcanzado los objetivos marcados en la pre-tarea, y el docente aportará retroalimentación al respecto, teniendo en cuenta varios aspectos: aspectos comunicativos, de pronunciación, entonación, producción oral o escrita, ortografía, iniciativa, emprendimiento, originalidad, etc. La forma de corregir errores se deberá realizar de forma sutil y a modo de recomendaciones, con el fin de no desmotivar al alumnado y que el resto de grupos anoten dichas sugerencias. Se finalizará dicha parte con refuerzo positivo por parte del docente de los aspectos más fuertes de la presentación de la tarea del alumnado y con sugerencias, ideas de apoyo y material de refuerzo para aquellas partes que necesiten un mayor trabajo o revisión.

4. Post-tarea: En esta última parte de la sesión, el docente podrá derivar la tarea principal a otras actividades más breves que estén relacionadas con destrezas diferentes a las utilizadas mayoritariamente en la tarea principal. Por ejemplo, en el caso de la tarea propuesta del diálogo con el agente del orden y el accidente, el docente podrá terminar la clase entregando un texto escrito que enfatice el desarrollo de la comprensión escrita (Reading) y en el que se muestre, por ejemplo, un informe policial real en inglés. El alumnado podrá trabajar en clase con material práctico que esté relacionado con lo trabajado anteriormente utilizando otra destreza con el fin de tener un tratamiento de la enseñanza de lenguas más holístico. En esta parte de la sesión, el docente también propondrá material o trabajo adicional para realizar en casa.

Las ventajas principales del enfoque comunicativo por tareas o *task-based learning* son las siguientes:

- El alumnado utiliza sus propios recursos lingüísticos en lugar de trabajar con un elemento gramatical pre-aprendido como en el caso del aprendizaje de lenguas de la triple P.
- Se expone al alumnado a contextos reales en los que deben utilizar la lengua para la consecución de objetivos concretos y pragmáticos a través de actos de comunicación.
- El alumnado desarrolla iniciativa y un carácter emprendedor al tener que “crear” en lugar de “copiar”. Se vuelve más autónomo y limita la dependencia de la figura del docente.
- Se enfatiza y potencia el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupos, con los valores de los que se desprende esta idea: tolerancia, respeto, solidaridad, ayuda, etc.
- El alumnado centra la mayor parte de su tiempo comunicando, en su mayor parte, en inglés.



- Se aprende los componentes léxicos y gramaticales de forma inductiva. Es el propio alumnado el que se da cuenta del correcto uso de la lengua a través de otros objetivos de naturaleza diferente.

(TABLA 13: UNIDAD DIDÁCTICA PROPUESTA PARA EL CICLO FORMATIVO SUPERIOR DE AGENCIAS DE VIAJES Y ORGANIZACIÓN DE EVENTOS)

TASK		Título: Booking a trip in the travel Agency.	
Temas principales	<ul style="list-style-type: none"> - Viajes - Reservas -Destinos turísticos -Ofertas y precios 	Tarea principal	El alumnado deberá trabajar en grupos de cuatro simulando una oficina de agencias de viajes. Dos de los integrantes del grupo será un matrimonio que desea elegir destino para su luna de miel y los otros dos adquirirán los roles de agente de viajes y gerente. Deberán simular la oferta de destinos principales e intentarán convencer a los otros componentes del grupo de las ventajas de viajar con los servicios de su compañía. El matrimonio deberá realizar preguntar sobre el destino y los servicios ofertados por la empresa.
Competencias clave utilizadas (LOMCE)	<ul style="list-style-type: none"> -Competencia comunicativa (diálogo oral) -Competencia matemática (números, precios, tiempo, etc.) -Competencia digital (búsqueda de información en red) -Competencia de iniciativa y emprendimiento (nuevas ideas propias y su implantación) 		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Convencer al cliente de adquirir un producto. - Ofrecer ofertas disponibles en una empresa. - Regatear. - Ofrecer contrato y venta del producto. 		<ul style="list-style-type: none"> - Informarse sobre los destinos turísticos de más popularidad actualmente. - Obtener información sobre ofertas. - Realizar contrato y compra.
CONTENTS			
Comprensión oral (80%)		Comprensión escrita (50%)	
Producción oral (100%)		Producción escrita (80%)	
Aspectos socioculturales	Convenciones sociales, normas cívicas, gustos populares.		
Funciones comunicativas	Convencer, ofrecer, regatear, informar, obtener información.		
Contenidos sintácticos y discursivos	Verbos modales que expresan recomendación (should, ought to) y expresiones de consejo (<i>if I were you, if I was in your position, think about this...</i>).		
Léxico principal	Destinos turísticos, ofertas, agencias de viajes, paquetes vacacionales, servicios incluidos, modos de pago, vuelos y horarios, etc.		
Enlaces interdisciplinares: Geografía, economía.	Elementos crosscurriculares: educación para la paz (rechazar estereotipos, aceptar diversidad, etc.), cooperación y aceptación del resto de alumnado independientemente de su edad.		



METODOLOGÍA		
PRE-TAREA	<p>El docente provee al alumnado con información y material inicial concerniente a la temática en cuestión, aportando vocabulario, expresiones, y otros recursos que puedan ser útiles para la consecución de la tarea y el acto comunicativo concreto. Entregar el siguiente material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entregar ejemplo de modelo a seguir. - Vocabulario sobre ofertas de viajes y servicios. - Panfletos en inglés reales de agencias de viajes. - Esquema con ejemplos gramaticales de recomendaciones. 	⌚10'
TAREA	<p>El alumnado trabaja en grupo mientras el docente monitorea a los mismos, les aconseja y comprueba que todo el mundo ha comprendido los objetivos de la tarea y el modo a proceder. Los alumnos/as colaboran oralmente decidiendo cómo pueden representar el diálogo, qué frases pueden utilizar y escribiendo un guión con las ideas que van a exponer. No se recomienda que el alumnado transcriba el texto completo ya que esta es una actividad en la que se requiere improvisación y un uso del inglés real, no ceñido a un guión fijo.</p>	⌚20'
EXPOSICIÓN, INFORME Y ANÁLISIS	<p>Se recomienda cambiar la disposición de la clase e intentar en la medida de lo posible imitar una agencia de viajes. Unir dos mesas para formar el despacho, traer una planta o lámpara de casa para el mismo y distribuir folletos por la “oficina”. Dicha disposición puede mantenerse tal cual en una esquina de la clase durante el resto del año, utilizándolo como “rincón de la práctica oral”.</p> <p>El docente y los compañeros serán el público del pequeño “teatro” que el alumnado realiza y tomarán nota en todo momento del vocabulario y las expresiones nuevas que van escuchando. El profesor también podrá introducirse en el diálogo en calidad de “secretario” para introducir nuevos problemas en el discurso que varíen un poco el curso de la conversación e inciten la improvisación (por ejemplo, -“jefe, se nos han acabado las plazas para Tailandia”, lo que daría lugar a plantear una nueva solución para la consecución de los objetivos.</p> <p>Por último, el docente enfatiza los aspectos positivos de la presentación y aconseja o sugiere mejoras. El resto del alumnado también podrá aportar retroalimentación al respecto. Se decidirá si los grupos han conseguido los objetivos estipulados en la pre-tarea.</p>	⌚20'
POST TAREA	<p>Se recomienda entregar un texto escrito que refleje información sobre el día a día de una agencia de viajes, con el fin de que en su casa el alumnado escriba un texto o realice actividades del mismo.</p>	⌚5'



**ATENCIÓN A
LA
DIVERSIDAD**

Al tratarse la enseñanza del inglés en forma de tareas que den lugar a la consecución de objetivos y al “liberar” cierta tensión de la importancia “lingüística”, el alumnado se siente más desinhibido y libre para utilizar el inglés activamente, independientemente de la edad y nivel sociocultural del alumnado.

El enfoque real de la asignatura, recreando una situación práctica de la que serán partícipes al terminar el curso académico es una estrategia que convence a todo el alumnado en general, independientemente de la edad.

Para aquellos alumnos/as que no se sientan cómodos ante esta actividad, se recomienda crear material adicional escrito con el que puedan trabajar en casa, practicando gramática y vocabulario de inglés. Si el alumnado de menos nivel no se siente seguro practicando la lengua enfrente del resto del alumnado por miedo al ridículo o temor a equivocarse, se permitirá que lean un guión más detallado que hayan creado durante la tarea.

7.5.2 Enseñanza de lenguas asistida por ordenador

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), han supuesto una revolución metodológica en las aulas paralela al periodo globalizador tecnológico de nuestra sociedad actual. Día tras día, la incursión de los elementos tecnológicos en nuestra rutina diaria avanza vertiginosamente, convirtiéndonos en dependientes de sus aplicaciones, funciones y uso. Dicho desarrollo debe encontrar su hueco en las metodologías de enseñanza del aula, lo que de hecho ha probado ser beneficioso para el alumnado que desea aprender una lengua extranjera.

Una de las mayores limitaciones de la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula es la dificultad de su instalación en centros escolares más antiguos con una capacidad deficiente para ello. Aparte de este hecho, el componente económico también es crucial, ya que en el periodo de crisis económica que ha vivido el país, pocos son los centros que han tenido la oportunidad de instalar ordenadores en sus aulas. Sin embargo, esta iniciativa sigue floreciendo en centros de nueva creación que disponen de las infraestructuras necesarias y en la mayoría de los centros concertados y privados. Además, todos los centros escolares de nuestro país disponen de una o varias aulas TIC destinadas a su uso por el profesorado y el alumnado previa cita concertada.

Aunque la instalación de ordenadores individuales para el alumnado ha resultado ser un proceso lento e interrumpido en varias ocasiones, las nuevas tecnologías encuentran su hueco en el aula. Normalmente, todas las aulas disponen de un ordenador en el puesto del profesor que se encuentra conectado a un proyector y unos altavoces, y muchos de los centros andaluces ya disponen de aulas con pizarras electrónicas. Si en cualquier caso la situación del aula fuera más rudimentaria, el docente podrá optar por llevar su propio ordenador portátil y conectar al proyector de su clase.

Por tanto, las posibilidades de acceso a componentes TIC son más que suficientes hoy en día, y las ventajas que la enseñanza tiene a través de tecnologías son muy importantes, sobre todo en el ámbito de las lenguas extranjeras y en todas sus destrezas (producción y comprensión oral y escrita). Por otro lado, además de desarrollar la competencia lingüística, el alumnado podrá desarrollar otras competencias clave como la digital, la de iniciativa y emprendimiento o la matemática, y tendrá además acceso a numerosos temas transversales a la hora de buscar y acceder a información.

No hay que olvidar que las nuevas tecnologías suelen entretener al alumnado y éste las encuentra amenas y divertidas, con lo que la motivación aumentará y el aprendizaje del inglés no supondrá una asignatura más que deben superar, sino un elemento práctico cuyo aprendizaje les ayudará en el futuro. Por otra parte, también es posible encontrar a alumnado, normalmente de más



edad, cuyas competencias digitales no se encuentran muy desarrolladas o que tienen poca experiencia con los recursos informáticos. En estas situaciones el profesor deberá monitorear y guiar intensamente a este alumnado y proponer el uso de la enseñanza TIC como un componente doblemente beneficioso para ellos: no solamente adquieren el tan necesario conocimiento de la lengua extranjera sino que además se forman en competencias digitales, también completamente necesarias hoy en día para encontrar un puesto de trabajo.

La formación del profesorado también se trata de otro componente importante en este sentido. No solo el alumnado será partícipe del nuevo proceso de globalización y avance tecnológico en el aula, si no que el docente será el guía en dicho proceso. Por ello, una buena formación, no solo lingüística sino además tecnológica y digital será útil para beneficiarse de dichas metodologías y servir de máxima ayuda al alumnado que lo precise. Sin embargo, como ya vimos anteriormente, existe aún gran cantidad de profesorado que continúa anclado a las metodologías más tradicionales y que no desea cambiar su forma de enseñar; ni mucho menos ven apropiado o útil utilizar ordenadores o dispositivos móviles en clase, ya bien por apego y costumbre a su método, desidia o falta de formación.

Existen numerosas formas de utilizar las TIC en clase de idiomas, entre las que se destacan las siguientes estrategias metodológicas:

- Búsqueda consciente de información en línea: Uno de los usos que se le puede administrar a los ordenadores o los dispositivos con acceso a Internet es la búsqueda de información o recogida de datos para realizar un trabajo. Por ejemplo, si el docente insta al alumnado a realizar un informe, redacción o ensayo sobre un tema en concreto, el alumnado deberá buscar información al respecto en determinadas páginas web, con el fin de utilizar dichos datos en su texto escrito. De esta forma, se potencian las competencias lingüística, digital y de iniciativa, ya que el alumnado está buscando información y explorando en inglés a través de un elemento tecnológico y utilizando los criterios de búsqueda que le parecen más oportunos en ese momento. Se recomienda informar y guiar al alumnado de los sitios web más adecuados para recopilar datos y evitar la “sobreinformación”, como pueden ser los sitios web como:

- ✓ “The Guardian”
- ✓ “The New York Times”
- ✓ “The Times”
- ✓ “Encyclopaedia Britannica”
- ✓ “The Internet Public Library”
- ✓ “Library of Congress”
- ✓ “answers.com”
- ✓ “Webreference”
- ✓ “Librarians Internet Index”

- Programas y aplicaciones electrónicas de enseñanza de inglés: El alumnado tiene la oportunidad de realizar actividades en línea en referencia a todas las destrezas del idioma accediendo a multitud de sitios web destinados al respecto. Los más recomendados son aquellos que se dedican a la preparación de idiomas para una posible certificación como puede ser Cambridge o Trinity. De esta forma, el alumnado se encuentra con una amplia variedad de actividades de Listening de todos los niveles y temáticas existentes, textos escritos de diferentes complejidad para el desarrollo de actividades de Reading, actividades



de gramática o “Use of English” e incluso actividades de reconocimiento de voz a través de las cuales podrán mejorar su pronunciación. Entre las más recomendadas se encuentran:

- ✓ “BBC Learning English”
- ✓ “British Council”
- ✓ “Duolingo”
- ✓ “Englischhilfen”
- ✓ “Livemocha”
- ✓ “English Central”
- ✓ “Phrase Mix”

▪ Materiales audiovisuales: Uno de los mayores recursos que aportan las nuevas tecnologías para el aprendizaje de lenguas extranjeras es el uso de plataformas para la visualización o el audio de textos orales. El alumnado tiene acceso a infinidad de material en inglés a través del cual podrá mejorar sus habilidades orales. En el caso de películas o series de televisión, se recomienda encarecidamente la visualización en versión original con subtítulos en inglés, nunca en español, ya que en el último caso el aprendiz se concentrará en la lectura del texto en la lengua materna y no prestará atención al input en la lengua meta. Por el contrario, al establecer los subtítulos en inglés, el alumnado no solo mejorará su habilidad y comprensión lectora, sino que además asociará los términos con su pronunciación real en inglés. Este es uno de los recursos más útiles para el alumnado, ya que se sienten atraídos y motivados por dicho material, les gusta y disfrutan. Hoy en día, aficionarse a una determinada serie de televisión y visualizarla en inglés desde el primer episodio aporta más posibilidades de aprendizaje que años de escolarización aprendiendo reglas gramaticales. Varios de los sitios web que el alumnado puede acceder son los siguientes:

- ✓ “YouTube”³⁰
- ✓ “Netflix”
- ✓ “Spotify”
- ✓ “Vines”
- ✓ “Dubsmash”
- ✓ “Current TV”
- ✓ “Ted”
- ✓ “Bigthink”
- ✓ “Atom”
- ✓ “World Wide Internet TV”
- ✓ “5 min”
- ✓ “Blip.tv”
- ✓ “Hulu”
- ✓ “Vimeo”

▪ Redes sociales: Sin duda, el mayor avance tecnológico y el causante de la completa inmersión general de la población de cualquier edad en terreno TIC es la aparición





de las redes sociales. Dichas plataformas ofrecen un sinnúmero de posibilidades para la comunicación en diferentes lenguas, acercan a personas de diferentes países y culturas y promueve la extensión del conocimiento y las noticias actuales. La inmediatez de la comunicación ha contribuido ampliamente a la necesidad de aprender lenguas extranjeras, en especial, del inglés, motor y mediante universal entre poblaciones. Si bien es cierto que la mayoría del alumnado utiliza las redes sociales en español para comunicarse con personas del mismo país, es inevitable la incursión de material en la lengua extranjera y el acceso a fuentes de información (imágenes, textos, páginas web, videos) en la lengua anglosajona. Por otra parte, aquellos seguidores de determinados artistas, atletas, personalidades públicas de otros países tienen acceso a sus páginas y redes sociales únicamente en inglés, con lo que la exposición a la L2 es constante. Dicho uso de las redes sociales puede emplearse como metodología en clase de inglés, instando al alumnado a obtener información sobre un determinado tema recopilando información en plataformas de difusión internacional. Estas son algunas de las redes sociales más importantes y de más utilización para la clase de idiomas:

- ✓ “Twitter”
- ✓ “Facebook”
- ✓ “Instagram”
- ✓ “Pinterest”
- ✓ “Google +”
- ✓ “Tumblr”
- ✓ “Reddit”
- ✓ “VK”
- ✓ “Flickr”
- ✓ “Classmates”
- ✓ “Skype” (este último además incluye la posibilidad de comunicación instantánea con otra/s persona/s al otro lado de la pantalla, con las cuales puede realizarse intercambios de idiomas o tandems con los que el alumnado mejore su nivel de inglés).

▪ Diccionarios y traductores en línea: Se debe tener cuidado con los diccionarios y traductores utilizados en Internet. Generalmente se debe evitar el uso de páginas que permiten la traducción completa de frases y expresiones, ya que el resultado por lo general es literal y carece de sentido. Se recomienda pues utilizar diccionarios de más renombre y experiencia que permitan tener acceso a equivalentes en español, sinónimos, usos del término en determinadas expresiones, verbos y estructuras frasales derivadas del mismo, etimología, transcripción fonética, etc. Varios de los diccionarios en línea más recomendados son los siguientes:

- ✓ “Cambridge”
- ✓ “Merriam Webster”
- ✓ “Thesaurus”
- ✓ “The Free Dictionary”
- ✓ “The Urban Dictionary”
- ✓ “Wordreference”
- ✓ “Linguee”
- ✓ “Longman English Dictionary”
- ✓ “Oxford Advanced English Dictionary”



▪ Tareas grupales: Una de las posibilidades más interesantes que ofrece el uso de materiales TIC es la participación en tareas en grupo sin necesidad de estar presente todos sus miembros. A través de determinadas plataformas, se pueden realizar presentaciones, textos o materiales audiovisuales que cada miembro puede ir modificando una vez que se conecta desde su ordenador. De esta forma, cada uno realiza su aportación al grupo y pueden comunicarse a través de un foro destinado al respecto. Esta sería una nueva forma de aprendizaje colaborativo en el que no es necesaria la asistencia física de los miembros del grupo. Dicha metodología resulta ser muy eficaz para aquel alumnado, como el adulto, que no dispone de tiempo suficiente para reunirse con los miembros del grupo en horas extraescolares. Algunas de las plataformas destinadas al respecto son las siguientes:

- ✓ “Moxtra”
- ✓ “Google docs”
- ✓ “Wrike”

Aparte de las posibilidades mencionadas arriba, existen numerosas plataformas que el alumnado puede utilizar con el fin de aprender inglés, y suponen una manera innovadora de atraer al alumnado de todas las edades y niveles. El alumnado joven se ha criado de por sí en la época de avances tecnológicos y globalización y por tanto se siente atraído al respecto, y el adulto aprovecha la oportunidad para aprender sobre ello e intentar así tener más experiencia e insertarse en el mercado laboral.

Por último, cabe destacar varios programas utilizados para desarrollar otras actividades TIC como la presentación por diapositivas, los blogs y los diseños de páginas web. Entre ellas, se destacan:

- ✓ Videocasts y screencasts: *Teachers TV, Maths TV, Teachertube*
- ✓ Mapas conceptuales: <http://mindmapfree.com/>
- ✓ Nubes de términos: www.wordle.net/
- ✓ Timelines: <http://www.dipity.com/>
- ✓ Generadores de actividades y encuestas: ESL Video, Puzzlemaker
- ✓ Presentaciones: Slideshare, Prezi, Google drive, Dropbox
- ✓ Edición de imagen, audio y sonido: Padlet, Flickr, Glogster, Audacity.
- ✓ Comics: Bitstrips
- ✓ Grabación de audios y video: Vocaroo, Voky, Audacity
- ✓ Álbumes digitales: Picasa, Photosnack
- ✓ Blogs de clase: Blogger, <http://kidblog.org/home/>
- ✓ Diseño de páginas web: Webnode, Jimdo, Wix



(TABLA 14: UNIDAD DIDÁCTICA PROPUESTA PARA EL CICLO FORMATIVO SUPERIOR DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS)

TASK		Título: Filling up a complaint form online	
Temas principales	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas de reclamaciones - Finanzas - Atención al cliente 	Tarea principal	<p>El alumnado deberá trabajar en grupos de dos personas disponiendo de un ordenador. La tarea consistirá en visitar y explorar páginas web en inglés de determinadas empresas extranjeras conocidas. Deberán leer los Términos y Condiciones Generales y buscar información con el fin de redactar una reclamación ficticia sobre un problema acontecido en una de las sucursales de la empresa. Harán uso también de plataformas sociales, diccionarios y deberán exponer su reclamación enfrente de la clase. Nunca enviarán la reclamación a la empresa si no que la facilitarán al docente para su corrección.</p>
Competencias clave utilizadas (LOMCE)	<ul style="list-style-type: none"> -Competencia digital (búsqueda de información en red) -Competencia comunicativa (diálogo oral) -Competencia de iniciativa y emprendimiento (nuevas ideas propias y su implantación) - Competencia social y cívica. 		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Recopilar información sobre una empresa (datos, filiales, actividad económica, etc). - Investigar la posibilidad de presentar una reclamación a dicha empresa. 		<ul style="list-style-type: none"> - Redactar la reclamación con la ayuda de glosarios y diccionarios en línea. -Exponer dicha reclamación a un “tribunal” ficticio integrado por otros alumnos de la clase.
CONTENTS			
Comprensión oral (20%)		Comprensión escrita (100%)	
Producción oral (60%)		Producción escrita (100%)	
Aspectos socioculturales	Convenciones sociales, normas cívicas, gustos populares.		
Funciones comunicativas	Reclamar, requerir, instar.		
Contenidos sintácticos y discursivos	Tiempos pasados como Past Simple y Past Continuous.		
Léxico principal	Vocabulario sobre reclamaciones y quejas, atención al cliente y servicio público.		



Enlaces interdisciplinares: Economía, Lengua		Elementos crosscurriculares: educación para la paz (rechazar estereotipos, aceptar diversidad, etc.), cooperación y aceptación del resto de alumnado independientemente de su edad.
METODOLOGÍA		
PRE-TAREA	<p>El alumnado busca información en línea sobre empresas conocidas y la posibilidad de entregar quejas u hojas de reclamaciones. Se familiariza además con el vocabulario de dicha empresa y va anotando ideas sobre la queja que desee formalizar y el reclamo que realiza.</p> <p>El docente, por su parte, facilitará un listado de términos inicial así como un modelo de reclamación común en inglés que ayude al alumnado a guiarse al respecto.</p>	⌚ 10 ,
TAREA	<p>El alumnado trabaja en grupos de dos mientras el docente monitorea y los guía. Deberán ayudarse de diccionarios y glosarios en línea para redactar una queja o reclamación sobre un hecho acontecido en la empresa seleccionada.</p>	⌚ 20 ,
EXPOSICIÓN, INFORME Y ANÁLISIS	<p>Se escogerán varios grupos al azar para exponer la tarea realizada (en futuras sesiones se podrá dedicar los últimos minutos de la clase a leer los que no de tiempo en la presente sesión).</p> <p>Los grupos expondrán su queja al tribunal de la empresa (el resto de compañeros) que anotará aquel vocabulario que no conozca y decidirá si dicha queja puede prosperar. Se abrirá una sesión de preguntas al final de la intervención que servirá para practicar asimismo la producción oral.</p>	⌚ 20 ,
POST TAREA	<p>Se mostrará un vídeo subtulado o audio que muestra un diálogo sobre una pareja que acude al departamento de atención al cliente de una determinada empresa a quejarse sobre el servicio recibido en sus instalaciones. El alumnado completará una actividad de comprensión oral.</p>	⌚ 5'
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	<p>Al tratarse la enseñanza del inglés a través de la competencia digital, el alumnado se siente más motivado y libre de administrarse su tiempo y utilizar los recursos que les parezca más oportunos. El alumnado se siente más desinhibido y libre para utilizar activamente, independientemente de la edad o nivel sociocultural del alumnado.</p> <p>El enfoque real de la asignatura, recreando una situación práctica de la que serán partícipes al terminar el curso académico es una estrategia que convence a todo el alumnado en general, independientemente de la edad.</p> <p>Para aquellos alumnos que no estén familiarizados con el uso de las nuevas tecnologías y les sea imposible utilizarlas, se recomienda situarlos junto a alumnado más experto en dichas competencias, ya que de esta manera no solamente mejorarán sus capacidades lingüísticas sino que también comenzarán a desarrollar su competencia digital.</p>	



7.5.3 El aula invertida

Una de las metodologías de enseñanza más recientes y punteras ha sido indudablemente el enfoque del aula invertida, o *flipped classroom* procedure, cuya utilización ha comenzado a ser probada y testada en diversas universidades o escuelas de formación y aisladamente por profesores de secundaria en los últimos cinco años. Dicha metodología se centra en la “inversión” del orden y estructuración tradicional de trabajo de clase. Normalmente se destinan los contenidos más teóricos de la materia a su estudio individual fuera de horas lectivas a través de programas y plataformas informáticas y materiales en línea, para dejar el contenido más práctico y la proyección real de dicha teoría para utilizarlo activamente en las horas lectivas con el docente y el resto del grupo.

Esta alteración del orden de clase supone una ruptura radical con la secuenciación tradicional de la enseñanza e impartición de contenidos, y confía más en la capacidad y responsabilidad del alumnado para estudiar contenidos teóricos fuera de clase. De esta manera, el aula invertida suele tener mucho más éxito con grupos de adultos o grupos de diversa edad, como en el caso de los ciclos formativos. Además, el alumnado deberá poseer una competencia digital bastante desarrollada, ya que la preparación de los contenidos teóricos se realizará siempre a través de plataformas en línea y materiales obtenidos en red.

Sería erróneo realizar una dicotomía entre el enfoque tradicional y el actual de aula invertida ya que ésta última metodología aun no goza de gran popularidad y generalmente todo el profesorado utiliza la secuenciación “tradicional”. Generalmente, el docente imparte y explica ciertos contenidos teóricos de diverso origen al inicio de la clase. En el caso de la asignatura de inglés, dichos contenidos podrán ser el análisis de un texto oral (*Listening*) o escrito (*Reading*), la explicación de algún contenido gramatical o la revisión de vocabulario de un determinado campo. Una vez dichos contenidos han sido analizados y comprendidos por todo el alumnado, se da lugar a la práctica sobre dichos contenidos, la cual se realiza durante poco tiempo y normalmente se envía como trabajo para casa. Este, por tanto, sería el “orden directo” en el aprendizaje del inglés. En el enfoque del aula invertida o “*flipped classroom*” la concepción es completamente opuesta o “invertida”.

Los usos de las metodologías concernientes al aula invertida pueden ser muy útiles y variados en el aula de inglés, además de beneficiosos para todo el alumnado independientemente de su edad, siempre si se explica y realiza adecuadamente. Según los principios del aula invertida, se debe disponer de una plataforma en real común o de referencias comunes a sitios web que el alumnado tenga acceso por igual para trabajar con los mismos materiales. En este caso, las plataformas de trabajo virtual como Moodle o Edmodo suelen funcionar a la perfección para la correcta implantación del aula invertida. Algunas de las ideas de utilización de esta metodología en el aula de inglés son las siguientes:

1. Trabajo con textos escritos.

El docente podrá colgar en la página uno o varios textos sobre una determinada temática con los que el alumnado trabajará en casa, analizando el vocabulario y resumiendo su contenido. De esta forma, nos ahorraremos trabajar con ellos en clase durante varias sesiones, ya que el alumnado no está familiarizado con dicho vocabulario. Al trabajar de forma invertida, se insta al alumnado a trabajar dichos textos, comprendiendo las ideas generales y el vocabulario que no supieran con antelación. La intención es trabajar activamente y de forma práctica con el contenido y el conocimiento aportado por dichos textos en clase, sin reparar constantemente en dudas de vocabulario.



Por ejemplo, en el ciclo formativo de Gestión y Administración, se pueden facilitar textos sobre informes de departamento, contabilidad, reclamaciones, etc. Durante la clase, se podrán disipar las dudas existentes que no han resuelto en casa por sí solos y practicar el vocabulario y la tipología de textos orales y escritos en la hora lectiva, lo cual es el verdadero propósito por el cual el alumnado estudia un ciclo formativo: formarse de manera práctica para desempeñar un trabajo. De tal forma, intentaremos alejarnos de las lecciones magistrales de impartición constante de contenidos teóricos y traspasar al alumnado dichos papel. El papel del docente será el de disipar dudas al respecto y a poner en práctica los contenidos teóricos ya asimilados.

2. Trabajo con textos orales.

Al igual que con los textos escritos, el docente podrá solicitar al alumnado que visualice vídeos o escuche audios relativos al tema que se está viendo en clase. El alumnado deberá trabajar con dichos contenidos de comprensión oral y tendrá acceso a subtítulos y transcripciones fonéticas, respectivamente. El objetivo es trabajar en clase con las opiniones y los puntos de vista del alumnado sobre el tema tratado, utilización la producción oral como output principal. De esta forma, el alumnado se habrá preparado el tema sobre el que hablará en clase, y no le pillará desprevenido ni en blanco ya que tendrá un gran bagaje sobre el tema y la fluidez en el oral mejorará.

Por otra parte, también se puede instar al alumnado a comenzar a ver capítulos de series de televisión en inglés, o películas de la temática que se está viendo en clase. Dicho material les motiva y divierte y se puede comentar en clase más activamente, fomentando la participación.

El aula invertida es, por tanto, un tipo de metodología que no tiene por qué implantarse de forma completa y definitiva en el aula de inglés. Existen ocasiones aisladas en los que puede parecer apropiado remitir al alumnado a la plataforma en línea a través de la cual pueden realizar las tareas más teóricas y dejar la práctica para las horas lectivas. Por ejemplo, si es necesario que el alumnado aprenda algún contenido gramatical extenso como puede ser la estructura pasiva o el estilo indirecto, puede resultar positivo que, como hecho puntual, subamos una explicación o tutorial gramatical al respecto en la plataforma virtual de clase a través de la cual el alumnado puede aprender de forma autodidacta y realizar actividades gramaticales al respecto con la posibilidad de autocorregirse con solucionarios.

En la siguiente sesión presencial, el alumnado ya irá con un conocimiento avanzado en la materia y no será necesario que el docente emplee la sesión completa a caracterizaciones y ejemplificaciones gramaticales que pueden hacer por sí solos. En su lugar, se pondrán en práctica dichos contenidos gramaticales a través de tareas comunicativas y colaborativas que potencien la interacción y la puesta en práctica real de dicho conocimiento. En dicha sesión el docente también se encargará de apoyar al alumnado que no ha asimilado los contenidos en línea y resolverá dudas al respecto. De esta forma, el aula invertida no tiene por qué tratarse de una metodología continuada, si no que se podrá utilizar en los momentos más apropiados y con los contenidos más teóricos.

Uno de los mayores inconvenientes de las metodologías relacionadas con el aula invertida en grupos de edad diversa es el desconocimiento que parte del alumnado más mayor pueda tener con el uso de las nuevas tecnologías, aparte de aquellos alumnos/as que no dispongan de ordenador o conexión a Internet fuera del centro escolar. En estos casos no se cuenta con la posibilidad de unirlos a trabajar con otros compañeros que no tengan dichos problemas, ya que se trata de trabajo y estudio individual fuera de horas lectivas. Por tanto, el docente deberá tener una alternativa impresa para estos casos que entregará al alumnado que no disponga de acceso virtual o no sepa hacerlo. Sin



embargo, siempre se recomendará el uso de la biblioteca del centro para el acceso gratis a un ordenador e Internet y de la ayuda extraescolar del docente para superar dichas barreras digitales.

(TABLA 15: UNIDAD DIDÁCTICA PROPUESTA PARA EL CICLO FORMATIVO MEDIO DE COMERCIO Y MARKETING)

TASK		Título: What products did you buy from Japan?	
Temas principales	-Compraventa de productos - Precios - Comercio exterior - Ofertas	Tarea principal	El docente colgará el contenido gramatical relativo al Pasado Simple de los verbos regulares e irregulares, con ejemplos relacionados con el comercio exterior y la compraventa de productos. A continuación, el alumnado deberá realizar actividades gramaticales que enviarán al docente por correo interno para su corrección y feedback. El docente remitirá las correcciones para que el alumnado compruebe sus fallos. Durante la próxima sesión en clase se aclararán las dudas y se pondrá en práctica el conocimiento aprendido.
Competencias clave utilizadas (LOMCE)	-Competencia comunicativa (diálogo oral) -Competencia digital (búsqueda de información en red) -Competencia para aprender a aprender		
Objetivos	- Familiarizarse con el uso del léxico sobre comercio y marketing. - Identificar los criterios gramaticales básicos del presente simple.		- Memorizar verbos irregulares en Pasado Simple. - Practicar oralmente y por escrito las estructuras gramaticales analizadas.
CONTENTS			
Comprensión oral (20%)		Comprensión escrita (100%)	
Producción oral (100%)		Producción escrita (100%)	
Aspectos socioculturales	Convenciones sociales, normas cívicas, gustos populares extranjeros y nacionales.		
Funciones comunicativas	Convencer, ofrecer, regatear, informar, obtener información.		
Contenidos sintácticos y discursivos	Pasado Simple. Formas regulares e irregulares.		
Léxico principal	Comercio exterior, compraventa, atención al cliente.		
Enlaces interdisciplinares: Geografía, economía.	Elementos crosscurriculares: educación para la paz (rechazar estereotipos, aceptar diversidad, etc.), cooperación y aceptación del resto de alumnado independientemente de su edad.		



METODOLOGÍA

<p>PRE-TAREA</p>	<p>El docente explica al alumnado la tarea a realizar en casa y el funcionamiento de la metodología del aula invertida. Si no se ha realizado anteriormente, se deberá explicar cómo funciona la plataforma virtual y enviar una pre-tarea sencilla para verificar que el alumnado responde. Por otra parte, también se deberán dejar claros los contenidos léxicos y gramaticales que se pretende que el alumnado aprenda y cómo se van a utilizar dichos contenidos en clase una vez aprendidos.</p>	<p>⌚ 15'</p>
<p>TAREA</p>	<p>El alumnado trabaja individualmente desde su propio terminal, leyendo atentamente las explicaciones gramaticales y memorizando aquellos puntos que así lo requieran (por ejemplo, los verbos irregulares). El alumnado también podrá obtener información de dichos contenidos en otras páginas web que el docente facilitará a tal respecto (tal y como las que se enumeraban en el apartado anterior sobre nuevas tecnologías). Una vez asimilados, total o parcialmente, dichos conocimientos, el alumnado se dispondrá a realizar las tareas gramaticales destinadas a su práctica escrita. Por último, el alumnado realizará un guión con preguntas y respuestas en pasado simple sobre productos que su empresa ficticia compró el año pasado a una multinacional japonesa, siguiendo los modelos y patrones al respecto estipulados para su proyección real en la siguiente sesión presencial.</p>	<p>⌚ ?</p>
<p>EXPOSICIÓN, INFORME Y ANÁLISIS</p>	<p>Dicha parte de la tarea se realizará en la sesión presencial, con el profesor/a y los demás compañeros. El docente previamente habrá informado al alumnado sobre las pautas a seguir para desarrollar dicha actividad. Se trata de un role play entre parejas a través del cual uno de los compañeros, el A será el jefe de una empresa y el B, el empleado encargado de realizar pedidos a empresas extranjeras. De esta forma, el alumno/a A preguntará siguiendo el guion traído de casa sobre los productos que se encargaron y compraron el año anterior y el estudiante B, siguiendo también su guion, deberá verificar dicha información. Las preguntas y respuestas se realizarán en Pasado Simple y el docente irá monitoreando los diálogos para asegurarse de que no existe ninguna duda al respecto y de que los contenidos gramaticales aprendidos se ponen en práctica sin ningún problema. Por último, la pareja deberá realizar un informe escrito sobre los productos que la empresa adquiriría el año anterior y los fallos de venta cometidos al respecto, utilizando en todo momento vocabulario sobre comercio y marketing. Dichos informe y algunos de los diálogos serán expuestos frente al resto de los compañeros. De esta forma, el contenido gramatical se aprende en casa y se practica activamente en clase, fundamentos básicos del aula invertida o “<i>flipped classroom</i>”.</p>	<p>⌚ 55'</p>

**ATENCIÓN A
LA
DIVERSIDAD**

En este ejemplo se propone una enseñanza de la gramática de forma invertida, dejando que el alumnado sea autodidacta y plantee posteriormente dudas sobre lo aprendido. En este caso puede existir conflictos entre el alumnado joven y el adulto. Por regla general, el joven se verá más inclinado a utilizar los recursos digitales y a dejar el contenido teórico para casa, desarrollando de esta manera la imaginación y creatividad en las horas lectivas. Sin embargo, el adulto puede sentirse amenazado al respecto dado que tradicionalmente siempre ha trabajado en un entorno en el que el docente exponía contenidos teóricos en forma de ponencia mientras que el alumnado copiaba, memorizaba y aprendía. Por esta razón es tarea del docente aportar ayuda extra a aquel alumnado que tenga más problemas con dicha metodología, aportando material adicional, fotocopiado o imprimible, aclarando dudas en todo momento y monitoreando su acción en clase. Aun así, si la actividad se plantea correctamente, el alumnado adulto también encontrará gran motivación en proyectar los conocimientos aprendidos a una esfera más práctica y real que puedan utilizar en su futuro laboral.

7.5.4 El aprendizaje cooperativo

Uno de los pilares fundamentales del aprendizaje de lenguas extranjeras es el trabajo y las dinámicas grupales en las que los miembros del mismo interactúan entre sí y realizan presunciones conjuntas que les van acercando a la adquisición de los contenidos y la consecución de los objetivos marcados. El aprendizaje cooperativo (frecuentemente tratado como sinónimo del aprendizaje colaborativo, aunque existen diferentes matices que los identifican) suele ir implícito en los enfoques comunicativos que trabajan por tareas (task-based approach), ya que implican el trabajo en grupos reducidos con el fin de cumplir los objetivos de una determinada tarea estipulada.

La heterogeneidad de los grupos formados y los diferentes puntos de vista de los integrantes potencia la riqueza de la diversidad en el aula, ya que cada integrante aporta experiencias y conocimientos diferentes según sus orígenes socioculturales, étnicos, de género, edad, etc. De esta forma, se facilita la integración de cada uno de los alumnos/as dentro del grupo o aula y actúa como plataforma idónea para estimular las relaciones sociales dentro del grupo y la aceptación de todos los integrantes. Por último, supone una propuesta metodológica de aprendizaje más amena e interesante que el trabajo individual y el conocimiento alcanzado es, por lo general, más profundo y polivalente debido a las diferentes perspectivas de los integrantes y el aprendizaje por corrección de errores.

Aunque de forma más concreta, ¿por qué ha supuesto uno de los pilares fundamentales para la enseñanza de lenguas extranjeras? La mayoría de los docentes de inglés realiza esta práctica en clase y todos los libros de texto de idiomas publicados hoy en día para su uso en el aula proponen la mayor parte de sus tareas o actividades para ser realizadas en pequeños grupos. Una de las razones fundamentales es el carácter meramente comunicativo de las lenguas; la necesidad de comunicar requiere de la interacción con otras personas para su correcto aprendizaje, con lo que el trabajo en grupos supone una gran oportunidad para ello.

Otra de las razones radica en la utilidad del aprendizaje por errores. El alumnado comete errores al intentar producir la lengua y el resto del grupo aporta retroalimentación inmediata a través de la cual el alumno/a aprende sin necesidad de experimentar la sensación de ridículo que se deriva de la corrección enfrente de todo el grupo. La corrección por pares o “peer-correction” supone uno de los métodos más eficientes del aprendizaje de idiomas, ya que el alumnado no solo aprende de la corrección de sus errores si no de los que cometen los demás. Al no sentir la presión del docente y al estar supuestamente nivelados en conocimiento con el resto del grupo, los integrantes se sienten más



libres en su producción y se arriesgan más, utilizando en menor medida el filtro de edición (Krashen, 1981) y potenciando de esta forma la fluidez en el habla.

Por tanto, los principales objetivos que se persiguen al utilizar el método cooperativo en el aula de inglés son los siguientes:

1. Potenciar la aceptación de la diversidad en el aula y beneficiarse de las diferentes experiencias y puntos de vista aportados.
2. Aprender a aprender. El alumnado es el responsable de formar y crear su propio conocimiento a través de la cooperación con el resto de integrantes del grupo.
3. Fomentar la interdependencia y la solidaridad entre los integrantes del grupo, potenciando la ayuda y el aprendizaje por pares.
4. Minimizar el miedo al ridículo al realizar intervenciones orales en inglés y preparar al alumnado para participar en público.
5. Intensificar la práctica de las destrezas orales de la lengua, utilizando el inglés como lengua vehicular del grupo en cuestión.
6. Ampliar el conocimiento de la lengua a través de la corrección de errores en grupo.
7. Amenizar las dinámicas de aprendizaje del inglés, haciéndolas más participativas y amenas.
8. Otorgar la oportunidad a cada uno de los alumnos/as de participar en la tarea y expresar su punto de vista, fomentando de esta forma la autonomía en el aprendizaje y el respeto de diferentes puntos de vista.

Los diferentes integrantes de los grupos deben tener claro que su conocimiento depende del resto de los integrantes. El enfoque cooperativo se centra en alcanzar uno objetivo o varios objetivos a partir de una puesta en común y ampliación de conocimientos en grupo. Es decir, cada miembro depende de todos los demás integrantes, y viceversa. De esta forma se potencia el trabajo por equipos y la capacidad para realizar dinámicas grupales en las que se debe tener en cuenta todas las opiniones o aportaciones.

La formación de los grupos es una parte esencial de dicha metodología y uno de los objetivos más complicados para el docente. El enfoque cooperativo propone la agrupación diversa de los integrantes de cada grupo, enfatizando en la riqueza que aporta la diversidad e individualidad de cada uno de los integrantes. Sin embargo, en el aula de inglés no resulta tan fácil perseguir unos ideales tan heterogéneos debido a la diferenciación de nivel del alumnado en clase. Desde un punto de vista ajeno a la enseñanza de inglés, puede considerarse que aunque los integrantes de un grupo no tengan el mismo nivel, los mismos podrían aprender unos de otros y los integrantes de menor nivel podrían beneficiarse de aquellos que saben más. Sin embargo, en el aula de inglés la realidad es bien diferente.

Si bien en actividades puntuales o en determinadas situaciones un alumno/a de mayor nivel puede ayudar a alumnado con mayores limitaciones lingüísticas, el hecho de agrupar durante una sesión completa a integrantes que tengan un nivel próximo al avanzado (C1) con estudiantes que nunca han estudiado la lengua (como en el caso del alumnado de más edad) se torna utópico y, en la mayoría de los casos, impracticable. Por regla general, el alumno o alumnos con más nivel terminan por realizar la totalidad del trabajo ante la incapacidad del miembro de menor edad, y es normalmente éste último el que invita al resto a hacerlo ellos mismos ya que en cierta medida se siente como un obstáculo para sus compañeros. Este hecho puede derivar en frustración para el alumno/a de menor nivel e impide al resto de alumnos/as avanzar al ritmo deseado o utilizar el inglés como lengua vehicular en clase. Este hecho rompe por completo con los esquemas del enfoque



cooperativo, el cual supone una dependencia común de los integrantes del grupo y un énfasis en la ayuda y la solidaridad con el fin de llegar a un objetivo común. Sin embargo, en la realidad del aula de inglés donde los niveles son tan dispares, la situación cambia radicalmente y se hace imposible continuar con dichos ideales.

La solución de una correcta formación de grupos pasa por el buen criterio de selección de niveles del docente. Como ya se ha visto, agrupar a alumnos/as con niveles opuestos de inglés resultaría una mala idea, con lo que se recomienda que el docente realice grupos de niveles escalonados. Ya que la diversidad de niveles es extrema en clases de ciclos formativos, se propone beneficiarse de dicha diversidad de niveles utilizando el siguiente sistema:

El docente agrupará dos alumno/as que no hayan estudiado nunca inglés con otros dos que tengan nivel básico. Seguidamente, otros dos alumnos/as de nivel básico (A1-A2) se unirán a otros dos con nivel medio-bajo (B1). Por otra parte, dos alumnos/as de nivel bajo se agruparán con alumnado de nivel medio-alto (B2). Y el resto de alumnado con nivel próximo a B2 se podrá unir a aquellos que tengan un nivel más avanzado (A1, A2 y estudiantes nativos). En el caso de que dicha diversidad de niveles no sea tan amplia en clase, el docente intentará realizar dicha agrupación escalonada según su criterio, intentando en todo momento unir a integrantes que puedan realizar aportaciones los unos a los otros, utilizar el inglés como lengua vehicular en la medida que puedan y alcanzar los objetivos marcados manteniendo los niveles de motivación y evitando el miedo al ridículo y las intervenciones dentro del grupo. En posteriores sesiones, al agrupar de nuevo al alumnado, aquellos alumnos/as que fueron agrupados con compañeros de un nivel más bajo serán en esta ocasión agrupados un escalón por encima, con el fin de que cada integrante explore sus conocimientos a diferentes niveles y se encuentren satisfechos interviniendo.

De esta forma, se evita por una parte la homogeneidad completa del grupo al no agrupar a integrantes con el exacto mismo nivel y a la vez se propone un sistema escalonado en el que se propicia en mayor medida el aprendizaje por pares y el beneficio de las aportaciones de los diferentes integrantes del grupo para aquel alumnado que tiene un nivel un escalón por debajo.

El papel del docente será el de guía y monitor del trabajo que se está realizando en cada uno de los grupos e intentará en cierta medida realizar colaboraciones esporádicas dentro del mismo. Por ejemplo, cuando se observe que la línea en la que se está trabajando no es la más correcta, cuando el grupo necesite ayuda o cuando se observen silencios forzados por poca afinidad de sus componentes (hecho no poco común dentro del enfoque cooperativo cuando los componentes del grupo aún no se conocen bien, lo cual por otra parte motiva la creación de conexiones y fomenta el inicio de relaciones sociales más cercanas).

El enfoque cooperativo encuentra su proyección real más óptima dentro de las dinámicas por tareas (“*task-based approach*” visto en puntos anteriores). En este sentido, dentro de la pre-tarea, se recomienda que el docente introduzca la tarea y pre-enseñe vocabulario y estructuras, aportando modelos o guías a seguir para su consecución. Por otro lado, el docente agrupará al alumnado y explicará a la perfección lo que se espera de ellos, delimitará los objetivos y las normas de trabajo en grupo (por ejemplo, estipulando la necesidad de utilizar inglés como lengua de uso en el grupo). A continuación se desempeñará la tarea en grupos, con el docente monitoreando cada uno de ellos y ayudando en su medida. Por otra parte, también tomará nota de las aportaciones de cada alumno/a e intentará recopilar información que luego sirva para evaluar individualmente a cada alumno/a. En este sentido, el docente utilizará la tarea como instrumento de evaluación. Seguidamente, cada grupo expondrá sus resultados ante los demás y se abrirá una sesión de dudas y preguntas. Cada grupo intentará proporcionar retroalimentación a la intervención del resto de los grupos. Por último, si



sobra tiempo se dedicará a una post-tarea en la que se seguirá trabajando en la materia desde otras destrezas.

(TABLA 16: UNIDAD DIDÁCTICA PROPUESTA PARA EL CICLO FORMATIVO MEDIO DE FARMACIA Y PARAFARMACIA)

TASK		Título: Working with a medication leaflet.	
Temas principales	-Medicinas -Cuerpo humano - Enfermedades y síntomas	Tarea principal	El docente separará la clase en cinco grupos diferentes de unos cuatro miembros cada uno (dependiendo del número total de alumnos). A cada grupo le proporcionará un prospecto de medicamento con el fin de que recopilen información sobre su utilización, dosis recomendada, efectos secundarios y beneficios y realicen una breve exposición oral en clase para dar a conocer dicho producto. A aquellos grupos de niveles más bajos se les proporcionará medicamentos más conocidos y a los de más nivel productos más peculiares.
Competencias clave utilizadas (LOMCE)	<ul style="list-style-type: none"> -Competencia comunicativa (diálogo oral) -Competencia para aprender a aprender -Competencia social y cívica -Competencia matemática. 		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Familiarizarse con el léxico sobre medicinas, síntomas, efectos secundarios, dosis, etc. - Sintetizar información con el fin de exponerla oralmente. 		<ul style="list-style-type: none"> - Comprender textos médicos especializados sobre medicinas concretas. - Interactuar en inglés con el resto del grupo utilizando el léxico sobre medicinas.
CONTENTS			
Comprensión oral (20%)		Comprensión escrita (100%)	
Producción oral (100%)		Producción escrita (50%)	
Aspectos socioculturales	Convenciones sociales, normas cívicas, gustos populares extranjeros y nacionales.		
Funciones comunicativas	Sintetizar, resumir, exponer, explicar, indagar.		
Contenidos sintácticos y discursivos	Formas imperativas. Presente Simple. Futuro simple.		
Léxico principal	Medicinas, compuestos químicos, enfermedades, síntomas, etc.		
Enlaces interdisciplinares: Biología, matemáticas	Elementos crosscurriculares: educación para la paz (rechazar estereotipos, aceptar diversidad, etc.), cooperación y aceptación del resto de alumnado en el grupo independientemente de su edad.		



METODOLOGÍA		
PRE-TAREA	El docente aporta y pre-enseña vocabulario específico sobre prospectos, analizando las diferentes partes en las que se dividen y las partes más importantes a la hora de leerlos e intentar obtener información. Se divide la clase en grupos y se entrega un prospecto por grupo, el cual deberán leer, analizar, resumir y exponer oralmente, dividiéndolo por los puntos y partes preenseñadas.	⊕15'
TAREA	Los diferentes grupos trabajarán conjuntamente leyendo y ayudándose mutuamente a comprender, apuntando las ideas más importantes en inglés y sintetizando la información más relevante por partes, familiarizándose con el vocabulario sobre medicina, enfermedades, síntomas y modos de empleo. El docente monitoreará y asistirá al alumnado con duda. Por otra parte, también controlará que el inglés se utilice como lengua vehicular.	⊕20'
EXPOSICIÓN, INFORME Y ANÁLISIS	Una vez el alumnado por grupos ha sintetizado la información y memorizado las partes más importantes, se elegirá a un portavoz. Dicha elección será realizada por el docente una vez se ha concluido el trabajo, con el fin de que cada uno de los integrantes trabaje por igual ante el “riesgo” de tener que exponer. Si lo saben de antemano, puede que no trabajen con el esfuerzo e interés recomendado. Cada equipo realiza su exposición y el resto de grupos deberán hacer una pregunta sobre el medicamento a alguno de los otros tres componentes que no han expuesto, con el fin de que alguno más de ellos/as participe también oralmente.	⊕20'
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	La creación de grupos para fomentar el aprendizaje cooperativo es ya en sí un factor que apoya la atención a la diversidad. El alumnado, independientemente de sus individualidades, participa en un grupo en el que se intenta llegar a un objetivo común y perseguir el conocimiento a través del apoyo y la ayuda mutua, aprendiendo de errores y retroalimentación de los compañeros/as. Aunque se intente unificar los grupos por niveles no muy dispares, la diversidad sigue siendo uno de los factores principales de dicha actividad, la cual propicia un ambiente de aprendizaje motivador y práctico para la totalidad del alumnado.	

7.5.5 Aprendizaje por solución de problemas

Muy a menudo se malinterpreta el sentido del aprendizaje por solución de problemas (*Problem based approach*) y se considera que es una metodología a través de la cual el alumnado debe resolver, como su propio nombre indica, un problema o conflicto. En realidad, lo que dicha metodología propone es una situación inicial o punto de partida desde la que el alumnado deberá trabajar de forma autónoma y emprendedora con el fin de llegar a una conclusión o “solución” abierta, a través de las fuentes y recursos que consideren oportunos y formando ellos mismos su propio conocimiento. El alumnado determina su propio aprendizaje y elige los materiales que necesita para trabajar desde el punto de partida. Dicho punto de partida puede ser un problema o conflicto a resolver, una determinada tarea, la creación de algún tipo de texto o recurso, la clasificación o resumen de contenidos, la práctica con materiales reales o incluso la comprensión de un determinado concepto o grupo de conceptos.



Por esta razón, no se debe generalizar y tratar dicha metodología como una mera forma de resolver problemas. El aprendizaje por solución de problemas toma el concepto “problema” como denominador común de una metodología que incluye el planteamiento de una situación inicial, la búsqueda de recursos y materiales propios a través de la autonomía e iniciativa del alumnado, la creatividad a la hora de general su propio conocimiento, las exposición de resultados y conclusiones (generalmente abiertas) y el trabajo cooperativo en grupos.

De esta forma, el aprendizaje por solución de problemas toma ideas y conceptos de otras metodologías innovadoras como el aprendizaje por tareas y el aprendizaje cooperativo. Normalmente, el aprendizaje por solución de problemas consiste en una o varias sesiones divididas en pre-tarea, tarea, exposición y post-tarea y se implanta siempre en grupos reducidos para cotejar el conocimiento adquirido y sopesar cuales son las fuentes de información y los recursos idóneos para llegar a tal conocimiento y a una conclusión marcada. Sin embargo, en contraposición a las metodologías vistas hasta ahora, el aprendizaje basado en problemas no plantea al alumnado objetivos claros y marcados que se deban alcanzar, si no que plantea posibles metas a alcanzar, las cuales son abiertas y flexibles. El alumnado entonces plantea las mejores formas para trabajar con la situación inicial y ellos mismos se plantean los objetivos que desean alcanzar y por qué.

Por ello el aprendizaje por problemas se basa en su mayor medida en la competencia de autonomía y emprendimiento, ya que el alumnado crea absolutamente todo el proceso de aprendizaje a través de una única situación inicial concreta aportada por el docente. Es por ello la responsabilidad de alumnado el crear o diseñar los siguientes aspectos dentro de esta metodología, de forma cronológica:

- Comprender la situación inicial y compartir con el resto del grupo las opiniones y planteamientos iniciales sobre el tema.
- Asignar roles dentro del grupo y repartir tareas.
- Plantear unos objetivos provisionales que se desean alcanzar.
- Trabajar en común para la consecución de tales objetivos y realizar modificaciones en consenso cuando se considere oportuno.
- Plantear un “output” del trabajo realizado.
- Exponer dicho output y razonar su conveniencia a la situación inicial.

La aplicación de dicha metodología en clase de inglés resulta muy interesante. Un ejemplo viable del aprendizaje por solución de problemas en un ciclo formativo de Educación Infantil podría ser la siguiente:

- El docente plantea la situación inicial, en este caso, la necesidad de una guardería de realizar un proyecto de aula para la temprana implantación del inglés en educación. Por tanto, se instará al alumnado a buscar formas para implantar en inglés con actividades dinámicas y realistas que puedan ser utilizadas en un centro andaluz.

- Tras la formación de los grupos, cada uno comienza a plantear posibilidades e ideas de implantación y marcan objetivos a seguir. En este caso podrían ser un aula de cuentos infantiles en inglés, clases de arte con motivos ingleses, clases de música con temas en la lengua meta, etc. Cada grupo deberá desarrollar su proyecto con sus propios recursos y materiales.

- El grupo deberá decidir sobre un determinado “output” para exponer en clase. En este caso, podrían ser pósters, la creación de una página web, la creación de un cuento a modo de ejemplo, una unidad didáctica, etc.



- El grupo expondrá dicho “output” y defenderá su utilidad ante el resto del grupo, explicando los objetivos finales perseguidos.

El papel del docente es variado. En primer lugar, se recomienda exponer con claridad la situación inicial, explicando las necesidades planteadas y aportando además ejemplos sobre los tipos de “output” que se esperan. Se recomienda simplemente aportar ejemplos y posibilidades y no dirigir al alumnado a lo que el docente espera encontrar, ya que esta metodología promueve principalmente la autonomía, el emprendimiento, la iniciativa y la creatividad como motores principales de la creación del propio conocimiento. De esta forma, una vez aclarada la situación o planteamiento inicial, el papel del docente será monitorear y aclarar dudas al alumnado, ayudarles en todo lo posible intentando no hacer su trabajo o redirigirles hacia otro “output”, realizar recomendaciones y aclarar cualquier duda lingüística que tengan, invitándoles además a usar diccionarios, glosarios, páginas web en inglés, etc.

Los diferentes grupos deberán, en la medida de lo posible, usar el inglés como lengua vehicular del proyecto a desempeñar. Por otra parte, el grupo o grupos deberán trabajar en un aula TIC con acceso a Internet con el fin de buscar recursos y materiales con mayor facilidad e incluso encontrar ideas e inspiración sobre el “output” a exponer. Normalmente, y dependiendo de la naturaleza del proyecto a realizar y las características de la situación inicial, el grupo necesitará de más de una sesión con el fin de exponer un “output” de calidad y obtener retroalimentación del resto de grupos y del docente. La exposición del material deberá realizarse en inglés y se valorará la capacidad de expresión lingüística y la forma de defender su trabajo.

(TABLA 17: UNIDAD DIDÁCTICA PROPUESTA PARA EL CICLO FORMATIVO MEDIO DE INFORMÁTICA)

TASK		Título: We need to promote this company!	
Temas principales	<ul style="list-style-type: none"> - Publicidad - Promoción - Empresas de software - Informática 	Tarea principal	El docente separará la clase en grupos de cuatro personas con afinidades de niveles. La situación principal será la de una empresa española de software informático que necesita expandir sus fronteras y comenzar a comercializar en el extranjero, con lo que necesita publicidad y promoción en inglés y una forma de abrirse camino en el mercado internacional. Cada grupo deberá diseñar una campaña publicitaria para este fin y defenderla ante el comité directivo de la empresa (el docente) para ser elegidos a tal fin, compitiendo con otras compañías publicitarias (el resto de grupos). La empresa recomienda que la publicidad se realice en formato electrónico (potenciando así los conocimientos de informática del alumnado).
Competencias clave utilizadas (LOMCE)	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia comunicativa - Competencia autonomía - Competencia social y cívica 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia digital - Competencia de emprendimiento. - Competencia matemática. 	



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:
La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las necesidades de una empresa y proponer objetivos a seguir. - Crear una campaña publicitaria en inglés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exponer los resultados oralmente y convencer de su utilidad. - Utilizar el inglés como lengua vehicular.
CONTENTS		
Comprensión oral (20%)		Comprensión escrita (70%)
Producción oral (100%)		Producción escrita (100%)
Aspectos socioculturales	Convenciones sociales, normas cívicas, gustos populares extranjeros y nacionales.	
Funciones comunicativas	Sintetizar, resumir, exponer, explicar, indagar.	
Contenidos sintácticos y discursivos	Formas imperativas. Presente Simple. Futuro simple.	
Léxico principal	Software, informática, jerga publicitaria.	
Enlaces interdisciplinares: Informática, matemáticas.	Elementos crosscurriculares: educación para la paz (rechazar estereotipos, aceptar diversidad, etc.), cooperación y aceptación del resto de alumnado en el grupo independientemente de su edad.	

METODOLOGÍA		
PRE-TAREA	El docente planteará la situación inicial y aportará ideas sobre posibles “outputs”. Asimismo aportará al alumnado un listado de sitios web que podrá consultar para cualquier duda lingüística o gramatical.	⊕ 20'
TAREA	<p>Los diferentes grupos trabajarán conjuntamente buscando posibles soluciones y “outputs” diferentes. Deberán comunicarse en inglés y comenzar realizando bocetos para decidir qué forma de “output” es la más oportuna. Idealmente, el alumnado escogerá la creación de páginas web (al ser estudiantes de informática), la presentación por diapositivas, el diseño electrónico de campañas publicitarias como pósters, vallas, paneles, etc.</p> <p>La totalidad del trabajo deberá realizarse en horas de clase, con el fin de que el docente pueda monitorear y evaluar el trabajo. Dicha evaluación no solamente depende de la exposición final, si no que la mayor parte del peso recae en la preparación del mismo.</p>	⊕ Varias sesiones
EXPOSICIÓN, INFORME Y ANÁLISIS	La exposición se realizará en su totalidad en inglés y deberán intervenir todos los componentes, tratando de convencer que su campaña es la mejor para la empresa informática. Constará de quince minutos por grupos más el tiempo de retroalimentación y opiniones por parte del resto del alumnado y el docente.	⊕ 60'



ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	<p>La creación de grupos para fomentar el aprendizaje cooperativo es ya en sí un factor que apoya la atención a la diversidad. El alumnado, independientemente de sus individualidades, participa en un grupo en el que se intenta llegar a un objetivo común y perseguir el conocimiento a través del apoyo y la ayuda mutua, aprendiendo de errores y retroalimentación de los compañeros/as.</p> <p>En el caso de informática, la mayoría de alumnado se encuentra familiarizado con dicha competencia. Si llegado el caso algún grupo no se sintiera cómodo empleando sistemas informáticos para la exposición de su trabajo, el docente proveerá cartulinas y folios para tal efecto.</p> <p>Si existiera algún alumnado que por diversas razones no se sintiera cómodo exponiendo ante el resto de la clase deberá realizar su aportación por escrito.</p>
---	--

7.5.6 Aprendizaje de lenguas extranjeras por enfoque de acción.

El enfoque de acción (*action-oriented approach*) se trata de una metodología fundamental en el aula de inglés de ciclos formativos o de cualquier otro curso o tipo de estudio cuya impartición esté orientada a su aplicabilidad práctica posterior en el mundo laboral. En líneas generales, el enfoque de acción propone la consecución de una determinada tarea (*task*) a realizar en pequeños grupos fomentando de esta forma el aprendizaje cooperativo. Dicha tarea se realizará a través de material real significativo y práctico (*realia*) que el alumnado pueda utilizar en su futuro laboral, exponiendo al mismo a situaciones comunicativas típicas en las que se podrá encontrar, preparándolo de esta forma a reaccionar efectivamente y valerse por sí mismo en inglés. Dicho material real utiliza y practica a través de actos de habla (*speech acts*), los cuales son palabras, expresiones, estructuras y partes del discurso que permiten a un emisor conseguir un determinado propósito a través de la interacción comunicativa, como puede ser saludar, disculparse, quejarse, negar, invitar, adular, etc.

El alumnado de ciclos formativos debe ser constantemente expuesto a material real por dos razones fundamentales: por un lado, la necesidad de una puesta en práctica auténtica que los prepare para las situaciones típicas en su futuro entorno profesional; por el otro, el incremento de la motivación entre el alumnado que supone utilizar prácticas reales y auténticas en contraposición a las metodologías más tradicionales centradas en la impartición de lenguas desde el único punto de vista léxico y gramatical.

El enfoque de acción se basa, por tanto, en los siguientes pilares metodológicos fundamentales:

1. Uso de material auténtico y real que plantee situaciones veraces con las que pueda comenzar a familiarizarse el alumnado de ciclos formativos.
2. Aprendizaje de los contenidos lingüísticos a través de actos de habla, con los que el alumnado podrá practicar con diferentes situaciones comunicativas e interactuar con el resto del alumnado.
3. Realización de una o varias tareas (*tasks*) que disponen de objetivos recomendados pero que dejan un final abierto, a elección del alumnado. Por ello, la creatividad, el emprendimiento y la iniciativa también son factores importantes en este sentido.
4. Realización de las tareas en grupos reducidos potenciando de esta forma el aprendizaje cooperativo, llegando a objetivos comunes y planteando y dirigiendo la adquisición de contenidos según una puesta en común. La lengua vehicular deberá ser la lengua meta, en este caso el inglés.



5. Interaccionar con un interlocutor es el fin fundamental de la tarea. El alumnado deberá simular situaciones reales en los que utilizan actos de habla conducentes a la consecución de intenciones u objetivos.

El rol del profesor o docente, como en las anteriores metodologías mencionadas, será la de monitorear la tarea, controlar que se utiliza el inglés como lengua vehicular y que se trata la interacción comunicativa como fin más importante de la misma. El docente también proveerá al alumnado de material de apoyo como listas de vocabulario o contenido gramatical que les ayude en la tarea. Por último, también será necesaria la explicación de la tarea a través de modelos de interacción prediseñados que puedan servir como guía, con el fin de que el alumnado no se pierda y responda adecuadamente a los requerimientos de dicha interacción y se familiarice con los distintos actos de hablar a utilizar.

Los actos de habla son el componente fundamental de esta metodología, ya que el alumnado deberá conocer las diferentes expresiones o formas lingüísticas (actos ilocutivos) que se utilizan para llevar a cabo diferentes intenciones de habla o actos perlocutivos.

Algunos de los actos de habla más comunes que se tratarán en varios de los ciclos formativos medios y superiores en los que se imparte la lengua inglesa son los siguientes:

- Ciclo formativo medio de Gestión y Administración. Los diferentes actos de habla que se recomienda tratar con el alumnado son *solicitar* información, *requerir* datos personales, *informar* sobre el estado de una empresa, reclamar, *responder* a quejas o reclamaciones, *discutir* o *argumentar* con la clientela, *interpretar* gráficos, *exponer* en reuniones, etc.
- Ciclo formativo medio de Comercio y Marketing. Los diferentes actos de habla que pueden utilizarse en situaciones reales son *saludar*, *recomendar* a la clientela, *identificar* las necesidades del cliente, *convencer*, *sugerir* productos, *explicar* características de los mismos, *aceptar* o *rechazar* propuestas, *disculpase*, *cobrar*, *promocionar* un producto, etc.
- Ciclo formativo medio de Farmacia y Parafarmacia. Se utilizarán actos de habla tales como *saludar* al cliente, *identificar* sus necesidades, *analizar* sus problemas o síntomas, *explicar* las características de los productos, *advertir* sobre sus contraindicaciones, *sugerir* otros productos, *convencer*, *recomendar*, *sugerir*, aconsejar sobre modos de vida saludable, etc.
- Ciclo formativo medio de Educación Infantil. El alumnado trabajará con actos de habla tales como contar historias o cuentos, explicar juegos o dinámicas, enseñar contenidos lingüísticos, animar al alumnado, consolar, adecentar, bromear, corregir, etc.
- Ciclo formativo medio de Auxiliar de enfermería. Se utilizarán actos de habla similares a los mencionados en Farmacia y Parafarmacia, con la diferencia de que los trabajadores de farmacias se encuentran en más contacto con el cliente y los auxiliares de enfermería tienen más contacto directo con los pacientes y familiares; no intentar vender.
- Ciclo formativo superior de Administración y Finanzas. Los actos de habla utilizados en ciclos formativos superiores tendrán una naturaleza más compleja. En este caso, el alumnado aprenderá a exponer datos de venta, reflejar aspectos positivos y negativos de



una empresa, administrar cuentas, vender préstamos, realizar asientos contables, informar a superiores, identificar y analizar datos, investigar propuestas, proponerlas y exponerlas en público, etc.

➤ Ciclo formativo superior de Agencias de Viajes y Organización de Eventos. Los actos de habla relacionados con este ciclo se encuentran más relacionados con el contacto al cliente. Algunos de ellos son saludar a la clientela, identificar sus necesidades, ofrecer destinos, informar sobre los mismos, convencer para realizar una compra, aplicar descuentos u ofertas, ofrecer servicios especiales o extras, organizar viajes o eventos, etc.

Por otra parte, se recomienda realizar dichas dinámicas o tareas en entornos que simulen la realidad en la que el alumnado se encontrará en un futuro laboral. Por ejemplo, en el caso del C.E.S. Santa María de los Ángeles objeto de este estudio, el profesorado optó por decorar las clases simulando el entorno laboral en el que se desenvolvería el alumnado. De esta forma, en el ciclo de Agencias de Viajes se “construyó” una pequeña oficina de turismo en una de las esquinas de la clase donde el alumnado realizaba sus prácticas. Se puede tratar de algo bastante rudimentario, sin necesidad de realizar grandes cambios o realizar gastos. En este caso se juntaron varias mesas a modo de escritorio, y cada alumno/a trajo un elemento de oficina: un flexo, un calendario, un archivador, un teléfono fijo en desuso, una maceta, varios panales de información turística, folletos, etc. De esta forma el alumnado se introduce más rápido y mejor en su papel y puede simularse las situaciones reales con una mejor calidad y de forma más auténtica.

De igual forma, en la clase de Farmacia y Parafarmacia se agruparon tres estanterías y se colocó un mueble a modo de mostrador. El alumnado entonces visitó varias farmacias en busca de cajas de medicamentos vacías con las que montaron su propia farmacia en la que “trabajaban” de cara al cliente. En el caso de Administración y Finanzas, se fundó una empresa ficticia y se destinó una de las clases a crear una oficina. Dicha oficina disponía de varios departamentos: ventas, atención al cliente, recepción, etc. Cada día, un grupo de alumnos/as trabajaba en uno de los puestos, turnándose cada día y realizando las tareas pertinentes en cada uno de los “departamentos”. Asimismo, en el ciclo de Auxiliar de Enfermería, se pidieron dos camas al hospital más cercanos que no utilizarán y se adquirieron dos maniqués. De esta forma, el alumnado aprendía a hacer camas, tratar con el paciente, realizar reanimaciones, etc.

En definitiva, el contacto del alumnado con la práctica real derivada de la fundamentación teórica es fundamental para el correcto aprendizaje de la misma con el fin de preparar al alumnado para su futuro laboral y hacer que éste se sienta más motivado y con menor temor a iniciar su vida profesional. En el caso del aprendizaje del inglés, el alumnado se siente mucho más cómodo alejándose de los contenidos más teóricos, gramaticales y traductológicos y poniéndolos en práctica en situaciones auténticas, ya que de esta forma se ayuda a disipar el miedo al ridículo y el temor que siente la mayoría a utilizar la lengua meta en público.



(TABLA 18: UNIDAD DIDÁCTICA PROPUESTA PARA EL CICLO FORMATIVO MEDIO DE AUXILIAR DE ENFERMERÍA)

TASK		Título: How are you feeling today?	
Temas principales	- Enfermedades y síntomas - Medicinas y efectos secundarios	Tarea principal	El docente separará la clase en grupos de cuatro personas con afinidades de niveles. La situación principal transcurrirá en un hospital o clínica con un enfermero/a y un paciente como principales protagonistas. Cada grupo tendrá una profesión diferente: uno serán médicos, otros pacientes, otros enfermeros y el último familiares. La tarea será simular un diálogo abierto e improvisado en una habitación de hospital. Cada grupo preparará situaciones relacionadas con su profesión y posteriormente el docente agrupará de nuevo al alumnado cogiendo una persona de cada grupo para formar uno nuevo que exponga un diálogo improvisado con el material que han preparado anteriormente.
Competencias clave utilizadas (LOMCE)	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia comunicativa - Competencia social y cívica - Competencia de emprendimiento. - Competencia matemática. 		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Simular una visita de un médico a un paciente. - Utilizar léxico relacionado con enfermedades, síntomas, medicinas y hospitales. 		<ul style="list-style-type: none"> - Exponer los resultados oralmente y posteriormente por escrito. - Utilizar el inglés como lengua vehicular.
CONTENTS			
Comprensión oral (100%)		Comprensión escrita (20%)	
Producción oral (100%)		Producción escrita (50%)	
Aspectos socioculturales	Convenciones sociales, normas cívicas, gustos populares extranjeros y nacionales.		
Funciones comunicativas	Saludar, identificar, analizar, sugerir, advertir, sugerir, convencer, recomendar, explicar		
Contenidos sintácticos y discursivos	Estructura de preguntas y respuestas. Pasado Simple.		
Léxico principal	Enfermedades, síntomas, medicinas, hospitales.		
Enlaces interdisciplinares: Biología, matemáticas.	Elementos crosscurriculares: educación para la paz (rechazar estereotipos, aceptar diversidad, etc.), cooperación y aceptación del resto de alumnado en el grupo independientemente de su edad.		



METODOLOGÍA		
PRE-TAREA	El docente explicará la tarea e incidirá en la importancia de cooperar en grupos utilizando el inglés como lengua vehicular. Por otra parte, facilitará una lista de vocabulario y expresiones que cada uno de los grupos (médicos, pacientes, enfermeros y familiares) podrán utilizar.	⊕ 5'
TAREA	La tarea consiste en agrupar al alumnado por profesiones. Cada grupo planteará posibles situaciones que puedan acontecer en ese momento en el hospital y preparará futuras respuestas a los posibles problemas planteados por los demás grupos. Una vez el grupo ha escrito y preparado oralmente ciertos ejemplos de intervenciones, cada uno de los miembros del grupo se separará y juntará con un alumno/a de cada uno del resto de los grupos, con lo que el resultado serían cuatro grupos compuestos por cuatro miembros diferentes (un médico/a, un paciente, un enfermero/a y un familiar). Dicho grupo irá entonces al “escenario” preparado para simular la habitación de hospital y comenzarán su diálogo improvisado. Asimismo, dispondrán de la hoja preparada al respecto con vocabulario y posibles respuestas a los problemas planteados. La formación de los grupos y el número de personajes variará según el número de alumnos/as del grupo.	⊕ 20'
EXPOSICIÓN, INFORME Y ANÁLISIS	La exposición se realizará en su totalidad en inglés y deberán intervenir todos los componentes, tratando de hablar en inglés en todo momento e improvisar un diálogo real que podría darse en su futuro laboral. En cualquier momento podría aparecer el cirujano de urgencias (el docente) y complicar la situación.	⊕ 30'
POST-TAREA	Cada grupo deberá pasar su diálogo a escrito prestando especial atención a la gramática y el vocabulario.	⊕?
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	La utilización de material real que simula la práctica laboral futura del alumnado es un factor fundamental que atrae y motiva a todo el alumnado por igual, independientemente de su edad, origen, contexto socioeconómico, etc. Existe el problema del alumnado que tiene fobia o miedo a participar en público. El docente intentará animar a dichas personas a participar adquiriendo roles menos comunicativos (un paciente extranjero que sabe poco inglés o un compañero de habitación). Si aun así el alumnado no se siente cómodo, se les facilitará una tarea escrita al respecto que también será evaluada y se les invitará a prestar atención a la actividad y apuntar notas o ayudar al profesor/a con la organización de la actividad con el fin de que no se sientan excluidos al respecto.	



7.6. Ventajas y desventajas de las metodologías innovadoras en contextos educativos de edad diversa (TABLA 19)

<u>Metodología innovadora</u>	<u>Ventajas en contextos educativos de edad diversa</u>	<u>Desventajas en contextos educativos de edad diversa</u>
<u>Enfoque por tareas</u>	El alumnado utiliza sus propios recursos lingüísticos en lugar de trabajar con un elemento gramatical pre-aprendido como en el caso del aprendizaje de lenguas de la triple P.	Gran parte del alumnado adulto acostumbrado a metodologías tradicionales se encuentra más cómodo con métodos deductivos en los que la regla gramatical se aporta al principio y la sesión gira a su práctica.
	Se expone al alumnado a contextos reales en los que deben utilizar la lengua para la consecución de objetivos concretos y pragmáticos a través de actos de comunicación.	–
	El alumnado desarrolla iniciativa y un carácter emprendedor al tener que “crear” en lugar de “copiar”. Se vuelve más autónomo y limita la dependencia de la figura del docente.	El alumnado que ha experimentado una mayor discontinuidad académica requiere una mayor y constante ayuda y guía del docente, creándose cierta dependencia, con lo que su autonomía es baja.
	Se enfatiza y potencia el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupos, con los valores de los que se desprende esta idea: tolerancia, respeto, solidaridad, ayuda, etc.	Existe alumnado que presenta un gran miedo al ridículo y rechaza participar o colaborar en grupos.
	El alumnado centra la mayor parte de su tiempo comunicando, en su mayor parte, en inglés.	Gran parte del alumnado de más edad se considera incapaz de utilizar el inglés como lengua vehicular e inevitablemente termina por expresarse en inglés en detrimento del avance del alumnado más joven.
	Se aprenden los componentes léxicos y gramaticales de forma inductiva. Es el propio alumnado el que se da cuenta del correcto uso de la lengua a través de otros objetivos de naturaleza diferente.	La excesiva memorización y las bases tradicionales de gramática y aprendizaje de léxico a las que está acostumbrado el alumnado adulto impiden beneficiarse de las ventajas del método inductivo.
	El alumnado desarrolla la competencia lingüística a través de la práctica de la competencia digital, importante hoy en día para encontrar trabajo.	Gran parte del alumnado adulto presenta también limitaciones con la competencia digital, con lo que les supone una doble dificultad añadida a su menor nivel lingüístico. Por otro lado, no todos ellos disponen del tiempo



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:

La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

<p><u>Enseñanza de lenguas asistida por ordenador.</u></p>		suficiente en casa para trabajar en ello ni el acceso a nuevas tecnologías a causa de factores socioeconómicos o de necesidad o preferencias.
	Se trata de una metodología práctica, rápida y relevante al mundo globalizado y digitalizado en el que vive el alumnado.	El alumnado de mayor edad se encuentra particularmente anclado a las metodologías tradicionales, con lo que le es difícil adecuarse a las nuevas metodologías basadas en TIC.
	Se utilizan aprendizajes inductivos y el alumnado debe utilizar los recursos que crea convenientes para formar su propio conocimiento	Gran parte del alumnado adulto acostumbrado a metodologías tradicionales se encuentra más cómodo con métodos deductivos en los que la regla gramatical se aporta al principio y la sesión gira a su práctica.
	El docente adquiere el rol de monitor o guía durante la tarea, nunca dictamina.	El alumnado que ha experimentado una mayor discontinuidad académica requiere una mayor y constante ayuda y guía del docente, creándose cierta dependencia, con lo que su autonomía es baja.
	Se trata de un enfoque divertido y ameno para el alumnado que los motiva al salir de las metodologías tradicionales.	–
	Promueve el aprendizaje cooperativo y las relaciones entre el alumnado.	Existe alumnado que presenta un gran miedo al ridículo y rechaza participar o colaborar en grupos.
	Utiliza el inglés como lengua vehicular en la medida de lo posible.	Gran parte del alumnado de más edad se considera incapaz de utilizar el inglés como lengua vehicular e inevitablemente terminar por expresarse en inglés en detrimento del avance del alumnado más joven.
<p><u>El aula invertida</u></p>	Se utilizan conocimientos TIC y desarrolla la competencia digital, además de la lingüística.	Gran parte del alumnado adulto presenta también limitaciones con la competencia digital, con lo que les supone una doble dificultad añadida a su menor nivel lingüístico. Por otro lado, no todos ellos disponen del tiempo suficiente en casa para trabajar en ello ni el acceso a nuevas tecnologías a causa de factores socioeconómicos o de necesidad o preferencias.
	Propone un aprendizaje práctico de las lenguas, enfatizando la	Gran parte del alumnado adulto acostumbrado a



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:

La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

	oralidad y alejándose de las metodologías deductivas tradicionales.	metodologías tradicionales se encuentra más cómodo con métodos deductivos en los que la regla gramatical se aporta al principio y la sesión gira a su práctica.
	El docente adquiere el rol de monitor o guía durante la tarea, nunca dictamina.	El alumnado que ha experimentado una mayor discontinuidad académica requiere una mayor y constante ayuda y guía del docente, creándose cierta dependencia, con lo que su autonomía es baja.
	Utiliza el inglés como lengua vehicular en la medida de lo posible.	Gran parte del alumnado de más edad se considera incapaz de utilizar el inglés como lengua vehicular e inevitablemente terminar por expresarse en inglés en detrimento del avance del alumnado más joven.
	Desarrolla la autonomía del alumnado, el cual forma su propio aprendizaje a través de los recursos a su mano.	El alumnado adulto puede no encontrarse cómodo formando su propio conocimiento al haber experimentado un hiato académico tan extenso.
	Se trata de un aprendizaje mucho más dinámico y práctico para el alumnado, preparándoles para la vida real tras los estudios.	–
<u>Aprendizaje cooperativo</u>	Promueve la socialización y las conexiones grupales con el fin de compartir conocimientos y alcanzar objetivos comunes.	–
	Se beneficia del tratamiento del error como herramienta de aprendizaje	Parte del alumnado no encaja bien la corrección de errores y termina frustrándose al ver el mayor nivel de sus compañeros de grupo.
	Fomenta la participación de todo el alumnado al ser grupos reducidos.	–
	Fomenta valores como la tolerancia, el respeto y beneficia la integración de todo el alumnado.	–
	Posibilita el uso del inglés como lengua vehicular durante la tarea.	En algunas ocasiones, si el docente no controla el seguimiento de los grupos, pueden acabar optando por la vía fácil y hablar en español.
	Al ser grupos reducidos, fomenta la participación de aquellos alumnos más tímidos o introvertidos.	Existe alumnado que presenta un gran miedo al ridículo y rechaza participar o colaborar en grupos.



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:

La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

	Se trata de un aprendizaje dinámico, ameno y motivador.	-
	El docente adquiere el rol de monitor o guía durante la tarea, nunca dictamina. Deja que el grupo forme su propio conocimiento distintivo.	El alumnado que ha experimentado una mayor discontinuidad académica requiere una mayor y constante ayuda y guía del docente, creándose cierta dependencia, con lo que su autonomía es baja y pueden no fiarse de los conocimientos de los integrantes del grupo.
<u>Aprendizaje por solución de problemas</u>	Fomenta el trabajo en grupo, la iniciativa y el emprendimiento del alumnado.	-
	Fomenta valores como la tolerancia, el respeto y beneficia la integración de todo el alumnado.	-
	Se trata de un aprendizaje mucho más dinámico y práctico para el alumnado, preparándoles para la vida real tras los estudios.	-
	Propone un aprendizaje práctico de las lenguas, enfatizando la oralidad y alejándose de las metodologías deductivas tradicionales.	Gran parte del alumnado adulto acostumbrado a metodologías tradicionales se encuentra más cómodo con métodos deductivos en los que la regla gramatical se aporta al principio y la sesión gira a su práctica.
	Se utilizan conocimientos TIC y desarrolla la competencia digital, además de la lingüística.	Gran parte del alumnado adulto presenta también limitaciones con la competencia digital, con lo que les supone una doble dificultad añadida a su menor nivel lingüístico. Por otro lado, no todos ellos disponen del tiempo suficiente en casa para trabajar en ello ni el acceso a nuevas tecnologías a causa de factores socioeconómicos o de necesidad o preferencias.
	Se utilizan aprendizajes inductivos y el alumnado debe utilizar los recursos que crea convenientes para formar su propio conocimiento y llevar a cabo un proyecto.	El alumnado adulto puede no encontrarse cómodo formando su propio conocimiento al haber experimentado un hiato académico tan extenso.
	El docente adquiere el rol de monitor o guía durante la tarea, nunca dictamina.	El alumnado que ha experimentado una mayor discontinuidad académica requiere una mayor y constante ayuda y guía del docente, creándose cierta dependencia, con lo que su autonomía es baja.



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA L2 INGLÉS:

La reincorporación del alumnado adulto al estudio de ciclos formativos medios y superiores

<p><u>Aprendizaje de lenguas extranjeras por enfoque de acción.</u></p>	<p>Promueve las destrezas orales y prácticas de la lengua.</p>	<p>Gran parte del alumnado de más edad se considera incapaz de utilizar el inglés como lengua vehicular e inevitablemente terminar por expresarse en inglés en detrimento del avance del alumnado más joven. EL miedo al ridículo es también un obstáculo.</p>
	<p>Sitúa al alumnado en contextos reales que pueden utilizar al acceder al mercado laboral.</p>	<p>—</p>
	<p>Se centra en actos de habla con los que el alumnado está familiarizado en su uso cotidiano</p>	<p>—</p>
	<p>Fomenta el trabajo en grupo, la iniciativa y el emprendimiento del alumnado.</p>	<p>—</p>
	<p>Se utilizan aprendizajes inductivos y el alumnado debe utilizar los recursos que crea convenientes para formar su propio conocimiento y llevar a cabo un proyecto.</p>	<p>El alumnado adulto puede no encontrarse cómodo formando su propio conocimiento al haber experimentado un hiato académico tan extenso.</p>
	<p>El docente adquiere el rol de monitor o guía durante la tarea, nunca dictamina.</p>	<p>El alumnado que ha experimentado una mayor discontinuidad académica requiere una mayor y constante ayuda y guía del docente, creándose cierta dependencia, con lo que su autonomía es baja y pueden no fiarse de los conocimientos de los integrantes del grupo.</p>



7.7. Reflexión final

La diversidad en el aula de inglés en ciclos formativos es una realidad que se ha visto acrecentada por la mayor incursión de alumnado adulto en dichos estudios, contrastando con el alumnado adolescente o joven recién salido de la enseñanza obligatoria. Ambos grupos fueron educados y formados en metodologías de distinta naturaleza y presentan sus propios puntos fuertes y débiles, una inclinación distinta a las destrezas orales y la participación en público, una concepción diferente del rol profesor-alumno y expectativas ante el proceso de aprendizaje completamente diferentes. En este entorno tan diverso, la elección de una determinada metodología a implantar en el aula de inglés se vuelve una tarea ardua y, muy a menudo, termina por no surtir el efecto deseado.

Cada alumno es un ente diferente con sus determinadas necesidades individuales y éstas deben atenderse mediante atención personalizada y las adaptaciones curriculares o metodológicas pertinentes. Por este motivo, la elección de una determinada metodología propicia para la enseñanza de calidad de una lengua extranjera no debería ser un patrón fijo e irrevocable cuyo desempeño deba realizarse durante todo el año académico una vez iniciado. Es decir, si se decide comenzar en septiembre intentando trabajar con el enfoque de solución de problemas, este hecho no quiere decir que debamos seguir el mismo patrón de trabajo durante todo el año o no realizar modificaciones necesarias para adecuarnos al grupo. Todo lo contrario, las metodologías innovadoras de hoy en día se diseñaron con el objeto de ser combinadas en el tiempo y utilizadas de forma completamente ecléctico y holístico, utilizando las metodologías que más convengan en el momento según el contenido que se desee enseñar o las características del alumnado.

De esta forma, el alumnado que no se sienta inclinado ante ciertos aspectos de una determinada metodología utilizada podrá compensarlo al utilizar otro tipo más adelante. Esta alternancia de metodologías facilita el aprendizaje del inglés y evita que el alumnado se frustre o desanime ya que se otorga la oportunidad a todo el alumnado de trabajar de formas muy diversas en las que puedan sentirse cómodos e interesados. Por otra parte, la utilización de las metodologías innovadoras de enseñanza del inglés no impide que en ciertas ocasiones se pueda trabajar con algún texto o contenido puntual desde el punto de vista tradicional, aportando normas gramaticales de forma deductiva y utilizando la traducción. Sin embargo, se recomienda utilizar dichos medios únicamente cuando el alumnado se encuentra atascado en ciertos contenidos y es incapaz de continuar con el aprendizaje.

Resulta imprescindible recurrir al tan célebre refrán “cada maestrillo tiene su librillo” que tan bien explica que el docente es el que mejor sabe lo que su grupo necesita y la mejor forma de impartir conocimiento. Sin embargo, debemos además considerar que dicho “librillo” tiene páginas en blanco por escribir, y que es deber del docente estar actualizado en todo momento sobre las metodologías de enseñanza de lenguas recomendadas, además de estar al día de las necesidades de su alumnado, sus puntos fuertes y débiles, etc. Es tarea del docente ser un visionario metodológico, estar por delante de las necesidades de su alumnado y preveerlas, intentar renovarse y estar a la par con los cambios sociales, tecnológicos y culturales que la sociedad de hoy en día está viviendo.



CAPÍTULO 8

LIFELONG LEARNING

—

NEVER ENDING



8. Conclusions and Discussion

Before regarding the concrete conclusions that this research has provided, it is essential to remember its international character. This research was conceived within a foreign spectrum. While the interviews, analysis and interpretation of results were carried out in the region of Andalusia, Spain (concretely in the areas of Seville and Malaga), most of the theoretical background and documentation process was done in the Escola Superior de Educaçao, Lisbon. The reason why this study has got this bidimensional perspective is because of its treatment as international doctorate, hence the language switch in this final part of the study.

The experience in Portugal served as a definite turning point in my research to balance the amount of practical material I already had from my interviewees with the theoretical perspective I was still missing. I worked closely with the Sociology department and I had the chance to get immersed in the many resources of their library, which offered me the priceless opportunity to boost my research material with different perspectives from different authors. I also got the chance to participate and attend seminars and workshops regarding Discontinuity in education, Andragogy, Adult learning and English teaching, whose insight I tried to incorporate in my study as well.

There have been numerous investigations about Second Language Acquisition (SLA) and the different aspects that play a role when learning a foreign language. However, the Spanish educational system has yet failed to deeply focus in adult learning within the scope of Foreign Language Acquisition in postobligatory studies with age diverse contexts.

As it was pointed out in this research, English teachers working in vocational training programs in Spain have recently witnessed a new academic reality that has taken classroom heterogeneity into a completely different level. Due to the economic crisis that affects this country, there is a high percentage of unemployed adult professionals between 40-50 years old who must return to school after a long academic hiatus. This new tendency is caused by the need to obtain professional certificates or academic and training experience in order to be able to access the labor market again. According to the European Commission data, in Spain, over 50% of the adult population between 45-50 years old have not completed senior high school (European Commission, 2015). Thus, returning to school has become the choice of most unemployed adults. Recently, competitiveness to get work has increased among working-age adults due to the reduced number of work contracts that offer acceptable conditions and the higher qualifications of upcoming generations that are also targeting these positions. According to the European Union, Vocational Training Schools have experienced a never before seen increase in adult registration rates, especially in countries affected by the economic crisis such as Spain (Egetenmeyer and Nuissl, 2010, Haltunen, Koivisto and Billet, 2014 and Schmidt-Hertha, Krasovec and Formosa, 2014).

We have concluded that this tendency creates a new classroom reality in which the generational gap may cause difficulties and limitations in the process of teaching and learning both for teenagers and adult students. According to vocational teachers, it is no longer rare to find a sixteen-year old student sharing books in class with an adult close to retirement age. This academic situation enriches the environment of the classroom and creates a diversity that students and teachers can benefit from in a cooperative way (Barkley and Cross, 2004, Connolly, 2008 and Merriam and Bierema, 2014). However, paralleled to these benefits stemming from diversity, teachers have witnessed serious learning obstacles among adult students who attempt to retake education after decades of inactivity. This situation is particularly noticeable in the study of English, compulsory in all Intermediate and Advanced Professional Training Programs since the new educational reform



stated in the Organic Law 5/2006 on Vocational Education (Spanish National Educational Agreement) and, most recently, in the Royal Decree 5/2014.

We have also seen that level inequality in the English classroom affects Intermediate and Advanced Professional Training Programs differently. For instance, students in Intermediate levels come to these programs with their secondary education certificate. L2 lessons (English lessons hereafter), however, usually start from zero in order to avoid frustration among students with a lower level of English. However, for the learner to be successful, he or she needs to have basic notions of the language because the L2 content is presented quickly in order to cover the basic objectives of the syllabus. In the case of the advanced levels, the situation is significantly more complicated. Students can access these programs by completing an assessment test or quiz which does not cover the minimum contents that will be given in the program. These tests do not resemble the high level of English which students will cope with in vocational studies. There are also students who obtained their high school diplomas decades ago, so their knowledge of English is usually weak. All access requirements are stipulated in the Government Education Order ECD/1030/2014 and are strictly followed by all educational institutions that provide vocational studies.

In this context, adult students with a lower L2 level are placed in a classroom with adolescent and younger learners who have recently completed their high school or even post high school, where English lessons have been taught up to a level of B1 (medium level, in accordance with the Common European framework of reference for languages, 2001). Obviously, we must not follow generalizations to the point of stating that every single adult has a lower level of English. However, it is true that level coincidences with respect to age frames have been more than assertive in this research, confirming that the majority of adult students demonstrate a lower L2 level than their younger counterparts. This fact coincides with the studies of Penfield (1969), popularized by Lenneberg (1967) in *Biological Foundations of Language*, where he proposes the existence of a time period or “window” in puberty and adolescence after which the ideal time for foreign language acquisition is biologically impossible. This assumption has been accepted by other authors who specialize in the domain of pronunciation and grammar including Flege and MacKay (1996), K  pplinger and Robak (2014), Kit-fong Au and Oh (2005) or Johnson and Newport (1989).

As it was observed in this research, traditionally, in the Spanish education system, lesson plans and curricula in schools and colleges has always been more focused on grammar and memorizing lists of vocabulary and A→B translation, without little attention to the communicative approach, L2 oral skills and the need of transmitting, codifying and decodifying messages for real daily comprehension. As Lee and VanPatten (2003) and M  ndez Garc  a (2010) have stated, due to this excessive attention to more theoretical and receptive skills, adult students have never been sufficiently exposed to foreign languages and have not enjoyed the opportunity of getting involved in L2 from earlier stages of life, which is the ideal period to begin acquiring foreign languages (Knowles, 1980; Krashen, 1985 and Singleton, 2001). Nowadays, these students come from an obsolete and non-practical system and share the classroom with a new generation of learners who have completed their studies in a more L2 communicative way, most of them coming from bilingual schools.

It must be understood that the renewed Spanish educational system calls for L2 skills teaching that follows the European Framework of Reference for Languages of the Council of Europe. Its scope focuses on the use of methodological strategies centered on oral and written skills that are initially alien to adult students. Generally, adults experience numerous obstacles in adapting to new methodologies and learning tools and tend to create a self-imposed affective barrier through the belief that they are not capable of L2 learning at an older age. This attitude stems from the belief



that it is impossible to learn new languages if learners do not start in earlier stages of life (Knowles, 1980 and Krashen, 1981 and 1985). It is precisely these self-imposed, socially accepted neurological barriers the ones that comprise the greatest affective filter and the most important motivational limitation for foreign language acquisition by adult students (Dömyei, Csizer and Nemeth, 2006; Dörnyei and Ushioda, 2009; Hall and Goetz, 2013; Lasagabaster, Doiz and Sierra, 2014).

It was also stated that adult students are generally better and faster learners in lexical or grammar areas, which are the more theoretical areas that younger students usually dislike. In his study, *The Modern Practice of Adult Education*, Knowles (1980), clarifies that adults have more general knowledge and previous experiences in subjects that facilitate better learning. Regardless of this initial advantage, there are numerous authors who confirm that, in the long-term, younger students will exceed their adult counterparts and be able to manage all linguistic skills on a native level. They will be especially successful in phonology and pronunciation, the two skills adults usually find most challenging, as defended by Smith (2002), Kit-fong Au and Oh (2005) and Birdsong (2006). Adult students have strong phonological habits rooted in their mother tongue and a lack of brain plasticity that prevent them from modifying their pronunciation patterns and acquiring a native knowledge of the L2.

Theoretically, under the same conditions of input, adult students will become better learners and progress more positively than younger students (Krashen, 1985). Due to this superiority, throughout the years and given a constant L2 exposure – natural or instructional-, younger students will end up exceeding the linguistic skill of their adult counterparts. However, the initial success of adults will be eventually halted or fossilized and there will not be any chances of acquiring a native or even expert level. If these theories are contrasted within the context of age heterogeneity in Professional Training Programs in Spain nowadays, there are young students who have received input and L2 exposure for at least ten years in their secondary education, while the adult learners face serious limitations due to their lack of L2 experience from childhood together with a lack of adaptation to the new learning methodologies as a result of their long academic and training hiatus during their professional stage (European Commission, 2015).

It also seemed interesting to discover that in English skills such as Reading or Writing, adult students will frequently stand out as faster and better learners at the beginning of the linguistic acquisition, as pointed out by Dekeyser (2000). However, in the case of oral skills such as listening and speaking, younger students who have been exposed to the L2 from childhood will present a better understanding of oral comprehension and better production in oral speech (Meisel, 2011; Singleton, 2001). In this sense, teachers working with a group of students with diverse levels and differences in L2 initial learning will have to adapt their teaching methodologies to obtain benefits in a dual way: assisting younger learners so that they continue to improve and perfect their linguistic abilities on one side and helping adult students understand most of the content in the classroom without getting lost or frustrated (Cook, 2008) on the other. For instance, when doing a listening activity in class, teachers can use longer pauses to analyze content and vocabulary little by little with numerous repetitions. This approach reduces the need to play the activity at once without stopping. Furthermore, when teachers use L2 strategies orally in class, they can always do so with breaks to give brief explanations and synonyms in the L2 or equivalents in Spanish so every student can understand.

It seemed logical to take younger students' linguistic superiority not as an indivisible whole, but as a group of separate skills and abilities that entail a certain difficulty according to the student and his/her previous experience. For this reason, adult students tend to focus on the abilities which they feel comfortable with. Typically, these are areas that can be analyzed through cognitive



processes and learned using memory, such as vocabulary, grammar and morphology (Mackey and Sachs, 2012). At the same time, foreign language acquisition requires real and communicative projection or practice through the oral skills, which is usually the field where adults face more limitations. According to Snow and Höhle (1978), adult students, aware of their inferiority in oral skills, decide at some point in their learning process to focus on the skills they felt they had more proficiency, leaving the rest of the communicative competencies behind.

Through the analysis of results, it was also confirmed that teachers must convince adult students of the possibility of fully learning a foreign language without achieving native pronunciation. As stated by Meisel (2011), Singleton (2001) or Trofimovich and McDonough (2011), the absence of a perfect accent will not prevent adults from acquiring a proper communicative competence. Neither will it hinder the real use of the L2 in its social or professional spheres. It is necessary to make them understand that learning a foreign language implies acquiring certain skills that allow them to manage themselves with the L2 language and culture in real life. On the contrary, being fluent like a native or having expert knowledge is not indispensable to get by, as supported by Nunan (1998). It is also important to encourage students about the possibility of real communication and avoid setting unachievable objectives that lead to frustration and possible dropout. The educational community must “focus its interest on certain older groups that, though still being intellectually active, turn out to be part of the so-called passive students” (Fontanella and Sandmann, 2011). In short, attention and support from teachers are essential.

It was clear that due to the increasing importance of foreign language certifications, L2 learning has become a referent for all publishing houses that create textbooks for Professional Training Programs (European Commission, 2015). Nowadays, all teachers divide their classes into tasks or activities designed to focus alternatively on one or more English skills. These publishing houses have experienced a significant change recently. English is contemplated from a much more specialized perspective, with a deepening of vocabulary in a certain field and designing tasks based on real situations that students can use in their future. In this sense, these publishing companies support focusing the entire lesson on oral contents with Listening and Speaking, through which grammar or vocabulary would be eventually reinforced, not the other way around. There has been a shift from long lists of vocabulary and dense grammar lessons to a more dynamic class centered in a communicative approach (Bron et al. 2005). Paralleling this methodological shift, editors of these resources have also supported systematic repetition tasks as a means of avoiding L1 interference (Spanish) and helping students produce without translating.

Furthermore, most teachers regard motivation to be one of the most significant aspects of successful learning when adult students retake education (Bialystok, 1997; Birdsong, 1999; Schleppegrell, 2001; Singleton, 1995). Motivation is the most complicated aspect to deal with because it is not entirely in the teachers' hands to encourage students and keep them interested and active. Unemployed workers with no previous L2 learning or exposure do not normally show initiative in learning on their own, and self-dedication and autodidactic attitude are essential factors regarding motivation.

One of the most important points that we born in mind was that adult students must be aware of the usefulness of the knowledge they are acquiring at all times. The applicability of content to real life is essential for older students, due, in part, to their responsible and committed attitudes towards learning. For this reason, today's new methodological learning strategies should not necessarily become a problem for them (Foley, 2004; Boshier, 2006; Leberman, MacDonald and Doyle, 2008; Eggenmeyer and Nuissl, 2010; Kirkwood, 2012; English and Mayo, 2012). However, because of learning discontinuity and neurological reasons, adults may experience an initial academic shock and



numerous limitations during the academic year. Nevertheless, the useful and practical contents to be implemented will keep adult students interested and motivated and this fact will partially compensate nature age inequalities.

This research could be applied to any educational setting where languages are being taught to adults in age heterogeneous contexts (such as language academies, universities, etc). However, in this research we will focus on the particular instance of vocational programs due to the recent increase in the adult rate in these studies and the impact of age heterogeneity on English teaching methodologies implemented by teachers.

The general objective of this research was to show, explore and value the current English teaching models in particular groups of heterogeneous age frames of different Intermediate and Advanced Vocational Programs. This research would stem from a double perspective: on the one hand, English teachers who work with age diverse groups, and on the other hand, adult students who retake their education due to work reasons, finding numerous limitations in L2 learning. Besides, new teaching strategies will be proposed for these groups with aims to boost and foster equal education, cooperative learning, communicative competences and inclusion.

This study also aims to show and explain the growing motivational, personal or affective difficulties that unemployed adult learners are currently facing in the English subject when they decide to retake their education in age-diverse Professional Training Programs in Spain. The results presented are based on a multiple case qualitative study research directed in two different areas. In the first phase of the study, the participants were vocational training teachers who participated in twenty semi structured interviews. In the second phase, the participants were adult and younger students who belonged to age-diverse groups in Santa Maria de los Angeles High School (Malaga), with a total of twenty-five semistructured interviews. They confirmed the increasing level of frustration and dropout rate that Spanish adult students are experiencing in the L2 subject of these programs, mostly due to their oral and comprehension skills. The results of this study show the numerous obstacles of adaptation to the L2 contents and methodologies that adult learners face; generally because they are surrounded by adolescent or younger classmates who have more experience in the foreign language and a wider linguistic knowledge. It is further explained how this age heterogeneity in the English classroom leads to difficulties in the linguistic acquisition, lack of adaptation to current L2 teaching methodologies and lack of inclusion in the rest of the group, due to motivational limitations derived from fear of ridicule, self-imposed affective barriers and anxiety in the English classroom.

Concretely, we set five different objectives to be reached by the end of this research, whose conclusions spread from all of them:

1. To identify and analyze the current teaching practice in the English subject within the frame of Vocational Programs.
2. To demonstrate the main limitations which English teachers confront in mixed levels of age diversity.
3. To identify and demonstrate the main limitations of adaptation which adult students confront when they retake their education, particularly in the English subject of Intermediate and Advanced Vocational Programs, from a double perspective: teachers (both English teachers and specialists) and young and adult students.



4. To define and interpret the affective and cognitive barriers that adult students face in the English classroom.
5. To plan new English teaching strategies in Vocational Programs that may serve teachers in age-diverse contexts.

We will use the different objectives set for this study in order to branch out the conclusions reached through the empirical and theoretical analysis.

1. In this research, the current teaching practice in the English subject within the frame of Vocational Programs has been identified and analyzed:

There has been a clear transition in the teaching of English observed in the Spanish educational system over the last 10-20 years. Teachers are getting more aware of the relevance of communication skills as opposed to grammar and translation and this change of vision is leading to a new methodological perspective in English class. These fundamental changes are overall regarded as necessary and positive. However, teachers are finding limitations in its implementation in age-diverse contexts where adult students are not very familiar with the communicative approach of English learning. Not being accustomed to a particular methodology can lead to frustration and dropout, mostly when the younger counterpart are clearly progressing and feel comfortable and enjoy new teaching methodologies (Pica, 2000; Hedge, 2003; McKay, 2003; Hiebert and Kamil, 2005; Goldenberg, 2008; Hayes, 2009; Lin and Chien, 2010; Tuan and Doan, 2010; Cai, 2012; Yavuz, 2012; LoMonico, 2014 and Kurt, 2015). As it has been observed in this research, teachers must use new methodologies implementing them with some adaptations to better fit all students' special needs, strengths and weaknesses. Treating second language methodologies in a holistic approach, balancing old and new ways is the key to succeed in age-diverse classrooms.

The consideration of English learning among students in Spain has dramatically changed over the last few years. The effects of a very harsh economic crisis have particularly affected the country, translating its negative consequences into a massive unemployment rate. We have found multiple cases of adults who become unemployed after twenty-thirty years of working in the case field, usually being formed and prepared without having the need of study. After years, their companies have closed and they found themselves without either a job or a certificate that could back up their experience, hence the lack of possibilities to engage themselves in the labor market again and the need to retake their education at an older age. It is in this situation when they have become truly aware of the importance of learning English as a fundamental factor to get a job or manage themselves in the world nowadays.

Therefore, in this study we have noticed a great interest and motivation to learn the language among all students, not only for personal reasons, but mainly because of instrumental motivation. The transition from translation- and grammar-based techniques to a communicative approach is critical for students to understand. L2 learning is becoming more popular in Spain, and lessons and classes are now being taught in more practical, realistic, and dynamic ways than previously (Foley, 2004; Boshier, 2006; Leberman, McDonald, 2006; Doyle, 2008; McGrath, 2009; Egetenmeyer and Nuisl, 2010; English and Mayo, 2012 and Kirkwood, 2012).

All groups in Intermediate and Advanced levels show a great deal of age diversity. Students' age range from 16 to 63 years old in average, making it complicated to find a group with similar levels of English. Age diversity in itself is not a negative issue; it is actually a rich opportunity to benefit from the different experiences of students and amplify their perspectives towards work,



society and daily routines. However, the limitations begin when that particular age difference is the main responsible factor for an almost unworkable unbalance in their L2 level of knowledge.

As it has been observed in this research, there are plenty of adults who have never studied English in their whole life, as opposed to their younger counterparts who have just completed secondary education and show an intermediate level. Frustration usually comes from both sides: younger students who want to further their English knowledge in a faster way and adult students who need a slower pace with more individual attention. All these cases can lead to dropout, which levels have increased in the last few years.

The greatest limitations of adult students learning the L2 seem to be in the oral skills of Speaking and Listening. The ones who had the chance to study English did it in a time when the skills of Reading and Writing were mainly the only existing ones, focusing mostly in translations and grammar exercises. Moreover, the great discontinuity in their academic life and the long hiatus experienced usually leads to forget almost all the contents learned (Hawkins, 2001; Ellis, 2002; White, 2003; Ochiai, 2004; Lee and Seneff, 2006; Macaro and Masterman, 2006; Collins-Thompson, Callan and Eskenazi, 2007; Dixon and Marchman, 2007; Gallup Rodriguez, 2009; Farahani, Framework, 2010; Robinson, 2010; Nazari and Allahyar, 2012; Heilman, 2014; Mehrdad and Ahghar, 2014 and Denhovska, Serratrice and Payne, 2016). For this reason, retaking their studies usually implies a greater difficulty for them, most of all considering the new methodologies that have been implemented over the years and the higher level of the younger counterparts. Younger learners generally show more fluency in oral skills because of their early preparation in oral work, oriented to real practice and a communicative approach. Adult students must understand that to acquire a communicative level of the foreign language neither a perfect accent nor perfect pronunciation in the L2 is essential for professional purposes (Meisel, 2011; Singleton, 2001; Trofimovich and McDonough, 2011).

On a side note, adult students do not seem to enjoy the practice of the L2 in their spare time, not been used to watch movies or listen to music and audiovisual material in English or use the language in their daily lives (informatics, smartphones, applications, etc). Additionally, it was observed that one of the main limitations of adult students as opposed to younger one is the lack of time. Adults usually have more in mind to deal with (families, economic burdens, work, etc) and cannot dedicate their time out of class to practice the language, which encourages the sense of frustration.

Finally, some general characteristics of adult students have been identified. The teachers who participated in this study have defined the basic characteristics of older adult students and differentiate them from those of younger learners. They agreed the older students had

- a greater sense of responsibility, particularly in contrast to the indifferent attitudes toward the future observed in younger students
- a preference for practical teaching strategies
- different motivations for enrolling in L2 programs
- greater difficulty than younger students in managing L2 in public

These observations are supported by Schleppegrell (2001), Foley (2004), Boshier (2006), Leberman, McDonald, and Doyle (2006) and McGrath (2009).



2. In this research, the main limitations which English teachers confront in mixed levels of age diversity have been demonstrated

One of the most important observations analyzed in this research was the lack of information regarding diversity in legal documents regulating the Spanish educational system. Both LOE (Organic Law of Education) and LOMCE (Spanish National Law for the Improvement of Quality in Education) fail to tackle the subject of diversity in postobligatory levels such as Vocational Programs. The legal documents regarding these programs and other postobligatory studies also ignore the subject of diversity, considering it just a factor to bear in mind in obligatory stages. Therefore, all adaptations and changes to include and regard all students must be conceived from an internal teaching perspective in the context of the classroom. This is the reason why teachers express their feeling of isolation and impotence when trying to work with their age-diverse groups, due to the lack of resources and information to that respect.

The vocational training teachers selected for this project showed initiative in their methodologies and were up-to-date with current learning strategies and tools. The L2 content specificity and transversality, apart from the real application of learning methods through tasks and assignments that students can use in their future fields, were identified as the most useful teaching strategies, as defended in Coryell and Chlup (2007). However, most of the teachers agreed to express the lack of adaptation of many adult students to these new teaching strategies.

One of the main problems is the L2-level diversity found in the classroom, which usually coincides with the age diversity of its students. The minimum level of these programs frequently range from A2 to B1, and most of the younger students have studied the language for more than ten years. Adult students who enroll in Vocational Programs are not usually aware of this teaching level, and even some of them did not even know that English was one of the subjects to complete. They have not practiced English for many years or they even only took French in High School, which translates into a much slower pace of learning than their younger counterparts and often leads to frustration and dropout (Kirton, Lall, and Gillborn, 2003; Schedler, 2004; Rubenson, 2006; Glastra, Hake and Kay, 2008; Kristensson, 2008; Teunissen and Dornan, 2008; Arthur, 2009; Laal, 2012 and Ramos, Anton, Casaponsa and Duabeitia, 2017). Thus, English teachers must try to cope with this situation and make students advance facing their limitations and preventing anyone from demotivating themselves and leaving their studies.

In this research, teachers state their wish to use new technologies and methodological strategies to carry out in class, though the possibility of doing it in age-diverse contexts is much reduced. For example, the exhibition of audiovisual material such as videos, films, series, theater plays, etc, if not introduced and handled correctly, can harm adults' motivation when not understanding something or the totality of it.

Teachers must therefore pay more attention to keep their students' motivation than other factors. It is not important anymore if students really know the difference between two past tenses, but what really matters is that they are able to tell a story that happened in the past. Grammar is not so transcendental as before and now the communication ability is unveiled, as stated by VanPatten (1996), Ellis (1999 y 2006), Lee Huang (2008), Gathercole and Hoff (2008), Collins, Trofimovich, White, Cardoso and Horst, (2009), Ellis and Shintani (2012) and Hucke, Lohrey and Reh (2016). What teachers are trying to do in Vocational Training Programs is to teach their students how to communicate in a particular field in order to function well in their future jobs. Therefore, they agree that practical material and realia are the main core of English in Vocational Programs in contexts of age diversity.



Vocational Training teachers agree that adult students are in an inferior point than their younger counterparts due to the fact that the latter started learning the language at an early age, in a suitable and favorable neurological perspective for L2 acquisition, as many authors state (Johnson and Newport, 1989; Flege and MacKay; 1996 and Kit-fong Au and Oh, 2005). However, both generations share an inclusive and collaborative atmosphere in the classroom. They tend to show solidarity and help each other. Teachers also confirm the benefits of diversity when it comes to share experiences and learn from each other. Age diversity not only brings negative consequences; when handled and tackled correctly, it brings richness, culture and social benefits in class; it makes it more interesting and plural.

Teachers also state that they cannot pay enough attention to younger students due to the fact that adults often consume most of their time and help. As a result, younger students sometimes feel left out and excluded in class, tend to demotivate themselves and lose the interest in English. However, there are also some situation in which younger students also acquire the role of teachers and help them solve the problems and limitations that adult students find. They also present much more autonomy and self-directed learning than adults, who are more dependent on the teacher's figure.

Finally, one of the main situations that teachers argue as antiproductive is the different learning pace that students follow in class. While younger students usually get things much faster, consider linguistic contents much easier and understand and produce much better orally, adults take a longer time to process. Teachers tell experiences in which younger students end up desperate because what they regard as evident and easy, adults students find hard to get. In these situations it is very easy to lose those younger students' motivation and teachers usually end up spending most of the time clearing out doubts and queries. It obviously seems hard to work in a group with students with levels ranging from A1 to C1 and ages from 16 up to 60, mostly considering that each level and age has different characteristics of learning habits, strengths and weaknesses and most of the adult students reject to participate in class due to fear of ridicule and low self-esteem when they tend to compare their levels.

3. The main limitations of adaptation which adult students confront when they retake their education are shown and identified, particularly in the English subject of Intermediate and Advanced Vocational Programs

Adult students often experience numerous learning obstacles with the new L2 learning methodologies based on a communicative approach and real practice. Adjustment to this new experience after a long academic hiatus is usually arduous and long. Thus, so teachers must focus on the students' needs and identify the areas in which they lack reinforcement the most (Fontanella and Sandmann, 2001).

The most problematic skills for adult learners are clearly the ones related to orality. Listening and speaking turn out to be the most difficult skills to accomplish for adults, who usually do better in writing and comprehension (Dekeyser, 2000). On the other hand, younger learners generally show more fluency in oral skills because of their early preparation in oral work that is oriented to real practice and a communicative approach. Adult students must be told that, in order to acquire a communicative level of the foreign language, neither a perfect accent nor perfect pronunciation in the L2 is essential for professional purposes (Meisel, 2011; Singleton, 2001 or Trofimovich and McDonough (2011).



Adult limitations when learning a foreign language in classroom contexts stem from a double perspective. First, the biological limitations that naturally come with age and that hinder the L2 learning pace for adults as opposed to the faster and more natural way children or teenagers assimilate foreign languages. This fact is backed up by many authors who traditionally stated the existence of a critical period hypothesis by which people cannot learn a language in a native way when passed a certain age (Krashen, 1985; Johnson and Newport, 1989 and Flege and MacKay, 1996). Therefore, it is frequent to observe memory limitations, difficulties understanding some grammar points or fixed expressions, lack of fluency, complications understanding and producing oral messages, etc. Second, there are also affective limitations that hinder the learning of adults. In age-diverse groups with students with different levels, adults usually feel more uncomfortable and lose self-confidence. They tend to lose motivation when they observe that their learning pace is slower and their level is lower than that of their younger counterparts. It is in this context when they cease to participate in class and feel completely excluded and isolated from the group. They can end up feeling detached from the subject of English, get frustrated and drop out.

The lack of adaptation of adult students is mostly observed in the disconnection with younger students and the evident generational gap among them. Adult students can feel detached from the group because of their differences in motivation, interests and objectives in life. Adults need to profit from their time, make the best of their time studying and have clear objectives as to what they intend to do when they complete their program. In this sense, they do not feel affinity with the rest of the group, usually because younger students do not have such pressure and their motivation and interests are still building up with experience.

Another point that strikes as counterproductive in terms of adult adaptation in age-diverse contexts is the new methodologies and learning strategies in foreign languages. Due to the traditional closure of the country, adult students who were educated in the 60's, 70's or 80's find problems of adaptation to new methodological implementation in second language classes. They are not used to make attempts to speak the foreign language and they just impose a barrier and block themselves, preventing them from understanding. Sometimes they do not even try because they believe they will not be able to deal with the language as younger students do.

Therefore, they feel insecure with the communicative approach and all derivational methodologies stemming from it, which is the basis for teaching a foreign language nowadays. They prefer the security of a textbook, a grammar rule, lists of vocabulary and translations. The reason is the educational background they had in the past, and adapting to the new scheme is not encouraging for a person who has not studied for decades.

Another characteristic of adult students who make it difficult for teachers to deal with an age-diverse classroom is the constant dependence of the former on the latter. Adults need continuous feedback and reassure themselves that they are following what is explained and that they are doing fine in the learning process. This fact obviously hinders the learning pace of the group. There have also been some cases in which adult students get upset when the teacher does not pay him/her the wished individualized attention and cases of impatience or obstinacy have also been observed.

One of the most remarkable limitations that adult students face when learning a foreign language is the fossilization of errors (Trillo, 2002; Kupferberg, 2005; Fidler, 2006; Han and Odlin, 2006; Long, 2008; Dörnyei, 2009; Sparks, Patton, Ganschow and Humbach, 2009; Wei, 2009; González and Algara, 2010; Qian and Xiao, 2010; Wang, 2011 and Han, 2013) Students tend to assimilate concepts in a faster way than they do with errors. In order to keep fluency of accuracy, they usually repeat mistakes that have already been corrected and explained before. This tendency is



higher among adults who have had a longer academic discontinuity. In this line, teachers also need to be careful with the way they correct adults' mistakes and errors, because sometimes feedback can lead to discouragement. The tone, the red ink, the categorical "NO!" are factors to be born in mind in order not to affect adults' weak motivation, self-esteem or sense of pride.

4. The affective and cognitive barriers that adult students face in the English classroom are defined and interpreted

In this study, it has been observed that the decrease in the neurological abilities to acquire an L2 is a key factor of level unbalance in age-diverse Vocational Programs (Birdsong, 2006). However, through the interviews done in this research, it has been found out that aside from psycholinguistic reasons, adult students frequently tend to create or impose themselves psychological barriers. By doing this, they presuppose that their advanced age is a clear limiting aspect, being this particular self-imposed barrier the most essential reason for the generational level unbalance.

It is also understandable that adult students are not only limited due to psycholinguistic of neurological factors, but affective, motivational and personal barriers also play a fundamental role when learning a second language (Dornyei, Csizer and Nemeth, 2006; Dornyei and Ushioda, 2009; Hall, 2013; Karabenick and Richardson, 2014 and Lagabaster, 2014). It is true that adults present a slight motivation when retaking their studies. However, this initial feeling can easily vanish due to the initial academic shock that adult students usually experience when firstly coping with new learning methodologies. It seems interesting to remark that the majority of interviewed teachers point at these self-imposed affective barriers as the major impediment in the teaching-learning process of foreign languages, not the loss of neurological ability.

Due to the age heterogeneity in the English class, both young and adult students are frequently frustrated and lose motivation in the teaching-learning process, which demonstrates the importance of affective aspects in acquiring a language. It has been demonstrated in this study that the dropout rate in Vocational Training Programs is higher among adults, often due to the lack of adaptation to the academic environment after a long period without studying, and especially because of the difficulty of retaking the study of a second language at an intermediate level at an advanced age. These same results have also appeared in the work of Knowles and Knowles (2003), Lee and VanPatten (2003), Foley (2004), Boshier, (2006), Leberman, MacDonald and Doyle (2008), Eggenmeyer and Nuissl (2010), English and Mayo (2012) and Kirkwood (2012).

The most problematic skills for adult students are clearly related to orality. Specifically, Listening and Speaking tend to be difficult to overcome by adult students, which show greater ease in reading comprehension (Reading), which coincides with the research of (Dekeyser, 2000). On the other hand, younger students tend to perform better in these oral skills, as their education in English has been more extensive and has been more oriented to real practice and communicative approach.

In this study, the main cognitive or neurological limitations have been set in relation to the information got from the empirical research and the previous studies of various authors (Johnson and Newport, 1989 and Oyama, 1996) Among the main cognitive limitations in learning a foreign language derived from aging, both teachers and adult students agree to stand out the following ones:

- Limitations in memorizing.
- Limitations at attempting oral fluency.
- Difficulties in understanding natural or real oral messages as opposed to scaffolded models.
- Limitations in language creativity.



- Limitations in understanding and producing improvised interactions.

As corroborated by various authors (Keblawi, 2006; Gardner, 2007; Du, 2009; Noels and Moore, 2010; Ushioda, 2010; Junxia, 2012; Ni, 2012; Macintyre, Moskovsky, Alrabai, Paolini and Ratcheva, 2013; Lin, Chao and Huang, 2015; Lou, 2015, 2017 and Zhang, 2015), affective barriers related to motivation in the English class are the most determining ones that influence L2 acquisition and state its success or failure. Many factors such as low self-esteem, anxiety, fear or ridicule or frustration can all affect negatively the affective filter of adult students and induce a higher rate of drop out. Some of the affective limitations observed in this study are the following:

- Fear of ridicule when practicing the oral language in public.
- Excessive dependence on the teacher.
- Negative comparisons between adult students and their younger counterparts.
- Loss of motivation in L2 learning due to level unbalance and different learning pace.
- Anxiety in class because of learning pace.
- Weak interest in foreign languages and cultures apart from instrumental motivation.
- Inevitable association between older age and language learning inability.
- Using age difference as an excuse not to give the language a chance and take risks.

As a general rule, the participants in this research agree on the fact that adult students show less motivation in the first term of studies, after which there is usually a decisive turning point. On the one hand, adult students could end up adjusting to the new dynamics and methodologies in the classroom, supported by teachers and classmates and eventually achieving successful learning. On the other hand, they could very well end up losing more motivation and dropping out when realizing how complicated it can be for them and eventually getting frustrated towards those academic barriers that seem unsurmountable. This second option is the one that our educational community must avoid at all costs.

Furthermore, it seems interesting to contrast the initial motivation of both younger and adult students. The latter shows a lower self-esteem due to past difficult experiences related to work and society while teenagers and younger students are not fully aware of the professional obstacles that can be currently found in Spain. However, it is also worth pointing out that adult students have a clearer idea of what they want to accomplish by returning to the Professional Training Programs, their future aspirations and their decision to learn and get a proper training. In this context, younger students still feel quite lost and their long-term motivation is blurred.

As it has been stated in this study, Spanish adult students usually do not show a special interest in acquiring second languages. There is no real motivation to learn them because this generation was raised and educated in a close minded society that was not traditionally inclined to internationalization or cultural openness. Nowadays, it is true that adults are becoming aware of its importance when trying to apply for job positions. However, they are not naturally fond of L2 learning because they usually feel uncomfortable towards subjects in which memorization or study time are not enough to achieve successful learning (Lee and VanPatten, 2003; Foley, 2004; Boshier, 2006; Leberman, MacDonald and Doyle, 2008; Eggenmeyer and Nussli, 2010; English and Mayo, 2012 and Kirkwood, 2012).



Apart from the generalized concern towards L2 learning among adult students, fear of ridicule and lack of oral practice have also been shown to be some of the reasons that affect self-esteem and motivation in English class.

We have also observed that the lack of motivation among adult students is not necessarily the teachers' fault, but they must certainly be responsible for keeping all students interested in the subject, so certain methodological adaptations must be implemented in order to keep both younger and older learners motivated. However, this intermediate position is really challenging for teachers. One of the most common options is to approach the subject with transversality, teaching it in relation to the rest of the subjects in the program using a specialized terminology from the particular field. Furthermore, following real tasks and situations applied to working practice seem to keep both younger and older students motivated. New methodologies that aim to get away from traditional dynamics such as translation and grammar can be complicated to understand for adult students due to their lack of habit in these learning strategies but at the same time it can also raise their interest and motivation in the L2

The loss of motivation in the L2 among adult students leads to negative consequences. This kind of students usually tends to make the best of their time in the classroom and knows what they want from their education. Therefore, as soon as they perceive they are not learning as they expected they would be, they will lose motivation and confidence in the class.

In this study, other teachers state that adult students create a self-imposed psychological barrier that prevents them from undertaking L2 learning from an optimistic and positive point of view. From the very beginning, adults are overwhelmed and deny every possibility of improving under the belief that "they are simply bad at English and they will never be good at it". In this case, it is not in the teachers' hands to solve the situation, since it is the student the one who needs to open his/her mind towards new knowledge and training

We have also argued that adult students born and raised in Spain have not usually been in direct contact with foreign elements due to the historically poor tendency of externalization in this country. For instance, translating and dubbing all the foreign audiovisual material that has come to Spain has deprived us of a great source of linguistic and cultural knowledge, so whoever wanted to learn a foreign language had to look for L2 exposure out of the country. In contrast, other countries in the European Union have enjoyed a wider cultural openness due to the smaller extension of their territories and the minor international projection of their mother tongue, so English usage has always been essential. On the other hand, sharing borders with numerous countries also fosters the externalization which Spain has lacked.

Nowadays the country is opening up to new frontiers and the conscience about the importance of L2 learning is raising. However, this growing conscience is not paralleled to a personal motivation that would encourage adults use the L2 without objection. Adults usually feel ashamed of their pronunciation or diction, so speaking in public turns out to be a greater problem for Spanish adults than it is for learners from other countries.

The generational difference between adolescent and adult learners is a reality. The first has always been exposed to a more globalized society that has helped them open their horizons and find more L2 exposure, so learning will be more intense and they will make better use of new language methodologies. It is necessary to raise conscience for adults to open their minds to new language learning tools and create a habit to accept and learn from different cultural elements and languages with the objective of improving motivation.



As it has also been commented in this study, the metaphor of the sponge has been widely used by teachers to explain that if foreign languages are learned from earlier stages of life within a communicative approach, the ability to retain oral structures and L2 general level will be more elevated in the future rather than beginning or returning to these studies at an adult age. However, some adult students have taken this metaphor too seriously and it has become the perfect excuse to hide their insecurities and limitations and self-impose psychological barriers that really do not exist and only disturb the L2 learning process. It is obvious that adult students show more difficulties and must make a double effort to reach younger students' levels. However, it is not convenient for adults to use this disadvantage to justify their limitations and keep a negative attitude. Adults need a motivational push and it is the teachers' obligation to pave the path for it.

Ultimately, it is important to take teachers opinion into account when they point out that even though psycholinguistic barriers are important in L2 acquisition; affective factors turn out to be the most significant aspect. It is precisely the effort and disposition to L2 learning what can have a positive effect and saves adult students from the frustration that comes from their minor biological predisposition to foreign languages. It could be stated that a bigger effort and higher interest in foreign languages make up for the less linguistic ability seen in older learners.

5. In this study, new English teaching strategies in Vocational Programs have been designed in order to serve teachers in age-diverse contexts

The majority of the teachers who participated in this project emphasize one important strategy to implement at the beginning of the academic year, while students are enrolling and adjusting to the program. That is, to review the main grammatical and lexical structures of the L2, emphasizing on the most important vocabulary of their field or specialization.

Additionally, the teachers emphasized the need to clarify assessment criteria and explain the new teaching trends and learning strategies in L2 that they will experience. Students need to understand that it is preferable to work in teams, using collaborative or cooperative learning strategies, critical thinking skills and real communicative approaches. Students must also be aware of the different learning tools they will use throughout the year, so as to mitigate the difficulties of adaptation to new methodologies and avoid the initial academic shock that adult students tend to suffer.

Because both adult students and teachers must become accustomed to these changes, fostering collaborative learning becomes a clear must-do regardless of the L2 level. Foreign language acquisition becomes more accessible when students receive feedback and help from various sources. Teachers need to highlight specific ideas in L2 teaching as the most useful ones in order to complete their studies and learn successfully. These ideas include multiple intelligence dynamics where different L2 skills are used, task assignments with clear objectives and real purposes, and above all, a real practical model that can help them get easily involved in their future professional field.

Another obstacle found in this study at the beginning of the academic year is the fear that adult students have towards the L2 content. They usually regard this subject to be something distant and strange, something they have not seen in many years, so they tend to mentally reject it. Also, the fear of looking ridiculous, the shame of talking in public, and a lack of self-esteem can cause group instability, disrespectful or bullying comments, and/or a negative atmosphere if teachers do not deal with these problems from the beginning.

In this research, the teachers highlighted the importance of helping adult students understand their need of learning and acquiring knowledge that will help them evolve in future professional



contexts. It is not essential to get excellent academic results. Rather, students must understand and manage themselves in the L2 context, which eventually will allow them to master the field in which they will work. The teachers criticized the excessive attention given to academic results, not only by adult students but by educational institutions:

Learning by making mistakes is another core idea mentioned by most of the participant teachers in this research. They unanimously stressed the urge to make students understand the importance of learning by making mistakes as corroborated by Krashen (1985), Knowles (1980), Singleton (2001) and later Birdsong (2006). Making is necessary to be able to understand different language structures. In this sense, positive reinforcement is another popular teaching method, and the way teachers reward adult students for their achievements is as important as the way they correct and assess them. If the student makes a mistake, teachers must bear in mind that the way they assess and address the mistake could affect their future interventions in class. Adults are very conscious students with a very strong sense of responsibility. Thus, correcting their mistakes could cause tension and it is crucial to help them see that it is a natural process in learning a foreign language.

Throughout the composition of this study, it seemed clear that teachers must avoid a categorical “NO!” in their assessment of mistakes. Other word choices are important for making the adult student aware of the possibilities for auto correction and improvement. Teachers may also repeat the same structure but in a better, corrected version so the learner can notice the mistake in a subtle way and, thus, avoid weakening of his/her self-esteem.

At the other end of the spectrum, positive reinforcement turns out to be fundamental in fostering motivation among students (Trillo, 2002; Kupferberg, 2005; Fidler, 2006; Han and Odlin, 2006; Long, 2008 and Dörnyei, 2009). In this case, rewarding them with positive, cheerful comments when they make a good intervention raises their self-esteem and encourages them to continue participating in class. In all, this approach reinforces motivation and interest in the foreign language.

The participants in this study also underlined another key principle in language teaching to increase motivation among adult students; that is, keeping individualized teaching within the available possibilities, focusing on weak points in order to strengthen the skills that require more attention. However, the majority of teachers agree on considering individualized teaching as a utopic educational notion, due to the disproportionate number of students in public schools in Spain. They also agreed that they must at least try to keep a certain individualized follow-up in order to identify the students’ needs.

It became clear that the intention was not to assess the students in different ways, but to become fully conscious of what they need individually and reward their strongest points. In this sense, teachers can reinforce learning with extra work or private tutorials in order to strengthen those skills with which adult students have more obstacles. This strategy will avoid frustration and the increasing dropout rate.

It has been observed that adult students generally show an added difficulty in the production and comprehension of oral speech, identified with the skills of speaking and listening respectively according to the European Framework of Reference for Languages. Teachers agree on the importance of students’ individual and self-imposed practice. Since these two skills are closely linked, practicing outside the classroom is indispensable. For instance, students can enroll in exchange or tandem programs to practice conversation, use social networks and video calling programs or international websites on the Internet to keep their speaking skills active. In the same



way, watching movies, TV-series or documentaries in their original versions are accessible tools on every television set in Spain. Now viewers even have the possibility of turning on subtitles in different languages. These activities are excellent opportunities to keep listening skills fresh and they are unanimously recommended by the L2 teaching body.

The teachers argued that it is much more comfortable for adult students to watch movies or series dubbed in Spanish because they do not have to make any effort to understand what it is being said or continuously read the subtitles. On the other hand, adults tend to translate absolutely all the information they get in their L1 (Spanish). In this sense, there is no exposure to the foreign language, and the possibilities to improve these skills diminish.

It was also found out that adult students do not benefit from English input in contrast with their younger counterparts (Richards, 2006; Janzen, 2008; Abrudan, 2010; Block, 2010; Zhang, 2010 and Larsen-Freeman and Anderson, 2011). The latter are more used to dealing with foreign cultural elements due to the higher use of social networks, Internet and media in L2 from early stages of life. What teachers are suggesting is that the lesser use of these L2 resources by adults comes from a lack of habit and from the comfort and convenience of not letting go of what is already known.

The great exposure to foreign languages by younger learners contrasted with the more traditional, theoretical and grammatical inclinations of the adult learner. In this sense, when the latter must undertake a listening or speaking task, they do so from a translation perspective, focusing on the grammar and usually taking their L1 (Spanish) as their point of reference. Practicing the different skills is not enough and adult students must be taught how to use them. For instance, according to the following interviewee, a student cannot just *study* this kind of skills during a weekend and expect to be successful at it as if it were any other kind of theoretical subject. Language learning requires practice, repetition and time, something that adult learners often lack.

Another methodological strategy used in the English classroom is the systematic repetition of particular structures as a means to consolidate their use. The teachers agreed to say that repeating certain oral structures systematically guarantees steady and long-lasting learning that grammar alone cannot provide.

Some of the participant teachers in this study used the term “swindle” to refer to traditional methodologies focused solely on grammar. According to the teachers’ opinions, what really motivates adult students to learn is training in the particular field they are studying, which is considerably wide in the case of Training Professional Programs in Spain. Some of the new methodologies proposed in this research that could very well serve the teaching-learning process of English as a foreign language in age-diverse contexts are the following:

- Task approach.
- Computer assisted foreign language teaching.
- Flipped classroom.
- Collaborative learning.
- Cooperative learning.
- Problem-solving approach.
- Action-oriented approach.
- Specialized material and realia

For example, training teachers in the programs of Management and Administration, Secretary Studies and Administration and Finances will provide students with materials such as commercial



letters, company emails, complaints, invoices, real accounting entries, bank statements, and forth, that students need to be familiar with. From these source materials, teachers can extrapolate to the different L2 skills, always taking into account that the English class must be undertaken with real and practical source materials.

In other professional and vocational programs that require much personal contact with customers, such as Restoration, Tourism, Travel Agency and Event Organization, Trade and Marketing and Pre-School Education, real materials given in class should focus on dealing with clients in courteous ways. Polite and set expressions and vocabulary linked to the particular profession are also required.

By comparison, in the case of more scientific-related professional programs such as Renewable Energies, Pharmacy and Health Care, Radiology, Laboratory Technician, Mechanics and the Automobile Sector, L2 teaching must be oriented to specialized terminology, a necessary tool in this case.

Content specificity, communicative approaches and real source materials are essential in professional training programs in order to motivate students and make them feel useful in the classroom. Additionally, teachers are progressively changing their L2 methodologies while adult students must adjust to them in order to learn and use required knowledge in their future professional sector. This combination also reduces the effect of linguistic and neurological obstacles that naturally affect their foreign language acquisition.

All the interviewed teachers agreed that it is important not to teach lessons focused on grammar at the expense of the practical contents. What students are really looking for is to be trained for a particular professional field and this is precisely what teachers are willing to do in class through a practical and specialized L2 content that fits the students' needs.

8.1 Final thoughts

A complete overhaul of our methodology will be necessary if we are to cater to all students' needs relating to age differences. Spanish teachers often complain that neither our educational community nor the new legislation pay no attention to age diversity, which is a new reality (LOMCE: Spanish National Act for the Improvement of Quality in Education). However, both vocational training teachers and adult students are trying to adapt themselves to the needs of the School Linguistic Curriculum and the law regarding evaluation. It is imperative that older students begin to realize the importance of English as an indispensable tool and as a means to graduate and gain access to the work force again. However, this change of mind stems from a more sociocultural sphere that can become a real barrier to language acquisition and may overwhelm any other academic difficulties that older Spanish adult students may face.

One question that may arise when considering this new educational reality is why structural changes are not being implemented within the Spanish educational system. This question is especially important in vocational programs in which adult students require opportunities to catch up in areas where they may be academically deficient, such as English language study. Such a shift in the educational system might be possible except for the acute financial crisis that Spain is presently experiencing. Unfortunately, budgetary cuts have doomed the possibility of improvement in foreign language education in recent years.

Despite the economic and social crises in Spain, it seems logical to support professional training programs that help new types of students. Teachers must take diversity into account not only



in terms of ethnicity, religion, and special needs. They must also show diversity in the methodologies they use to advance the learning of adult students who return to school.

Initiative is crucial when learning a foreign language. Obviously, the number of lessons offered in these programs per week is not enough to raise the communicative levels of students so they can succeed in real L2 situations. For this reason, students need to have a personal interest in learning and work to advance by themselves. It is known that older adult students will complete their school hours but refuse to practice outside the classroom. Their motivation to learn a foreign language outside of classes is problematic.

Based on the finding of this study, the teaching methodologies used by L2 teachers have changed remarkably from those of previous years. Traditionally, the foundational pillars when teaching English were grammar, translation, and dependency on the textbook. However, through the internationalization of Spain, exposure to other foreign cultures, and the effects of globalization, these methodologies have evolved to embrace more communicative and practical approaches. Teachers are aware of this change and are choosing to keep up-to-date with new teaching techniques. In short, it is the adult student educated in “the old ways” who faces difficulties in accepting and adapting to new L2 methodologies.

Educators deeply value the effort that older adult students are making to adapt to their new academic lives, and they work hard to raise the hopes and avoid the frustrations of their students. At the same time, teachers wonder what will happen to students over 50 years of age who return to school as a last resort for engaging in the professional world. Most significantly, teachers worry about the excessive rivalry these adults will experience with highly prepared, younger job-seekers.

Unemployed adult students not only face obstacles in the acquisition of new subjects like English. They also feel emotionally and personally detached from a society that has turned its back on them, leaving them professionally and economically inactive. Far from giving up, though, many adults who return to school remain hopeful that education and training will provide them with the necessary skills to take part in the professional work force. In this case, teachers believe that, regardless of the academic frustrations and risks of dropping out, these students can increase their opportunities by drawing on the support of the educational community through new and practical methodologies and within collaborative and cooperative learning environments.

"Education is the most powerful weapon we can use to change the world"

-Nelson Mandela-

8.2 Study Limitations

One obstacle in this study was access to the participants. The different institutions that offer professional training programs were easy to find through the websites of regional teaching centers and various other educational websites. However, contacting these institutions and their English teachers was a problematic process. Representatives from the majority of teaching centers were not interested in participating in any kind of research, while the teachers who did participate had limitations on their availability.

Additionally, there are not many institutions that offer English in both intermediate and advanced professional training programs. This circumstance significantly reduced the sample size.



Finally, interviews were long and teachers sometimes could not dedicate as much time as the researchers required. However, I consider that the number of participants suffices because of the amount of qualitative information got from the transcriptions and the teachers' dedication to the matter.

Another obstacle was the limitations of funding. We did not get any economic help during the research process and all transportation fees, access to participants, materials, books, etc had to be paid from our own resources. This fact limited significantly the research approach and the scope of it. However, considering the lack of funding this study turned out to have a very broad and rich implementation.

Lack of funding also led to time restrains. It was in our interest to finish the research within a three-year period because another additional year would have hindered our personal economy in a harsher way.

The fact that the topic of this study has not been broadly tackled in our educational community implied a problematic lack of national literature related to the matter. Only few studies have been carried out in Spain about age diversity in the classroom, so the theoretical grounding had to be searched outside our national borders, especially overseas, being United States and Canada two of the most prolific countries in terms of literature concerning age diversity.

Future investigations will focus only on older adults as the main participants rather than on teachers. Efforts to provide a voice to this group and to understand their point of view will guide this research. It would also be enriching to extend the scope of this study to other types of postobligatory education, such as Official Language Schools, University and Adult Learning Programmes. Collecting first-hand information about their obstacles in relation to English teaching methodologies and L2 skills is a necessary work and will elucidate the challenges they experience in learning language.



9. REFERENCES



- Abrudan, C. (2010). Vocabulary and language teaching. *Annals of the University of Oradea: Economic Science*, 1(2), 170–173.
- Alexander, J. (2008). Listening – the Cinderella profile component of English. *English in Education*, 42(3), 219–233. doi: 10.1111/j.1754-8845.2008.00020.x
- Amengual-Pizarro, M. (2009). Does the English Test in the Spanish University Entrance Examination Influence the Teaching of English? *English Studies*, 90(5), 582–598. doi: 10.1080/00138380903181031
- Andrew, P. (2012). *The social construction of age. Adult foreign language learners*. Salisbury, Reino Unido. Second Language Acquisition.
- Arthur, L. (2009). Foucault and lifelong learning: governing the subject. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(6), 819–820. doi: 10.1080/03057920903264872
- Bailey, N., Madden, C., y Krashen, S. D. (1974). Is there a “natural sequence” in adult second language learning? *Language Learning*, 24(4), 235–243. doi: 10.1111/j.1467-1770.1974.tb00505.x
- Baker, S. C. (2009). Motivation, language identity and the L2 self. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32(2), 201–202. doi: 9786611973452
- Baker, W., Trofimovich, P., Flege, J. E., Mack, M., y Halter, R. (2008). Child-adult differences in second-language phonological learning: the role of cross-language similarity. *Language and Speech*, 51(4), 317–342. doi: 10.1177/0023830908099068
- Barcroft, J. (2004). Effects of sentence writing in second language lexical acquisition. *Second Language Research*, 20(4), 303–334.
- Baxter, P., y Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). Exploring the Interlanguage of Interlanguage Pragmatics: A Research Agenda for Acquisitional Pragmatics. *Language Learning*, 49 (4), 677–713. doi: 10.1111/0023-8333.00105
- Barkley, E. M., y Cross, K. (2005). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Beatty, K. (2003). Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning. *Applied Linguistics*, 4(25), 549-552. doi. 10.1093/applin/25.4.549
- Bernal-Castañeda, S. (2016). Methodologies for Teaching English to Adult Students in Spanish Vocational Education Programs. *Journal of Professional, Continuing and Online Education*, 1(2), 1-23.
- Bernal-Castañeda, S. (2018). Lifelong learning and limiting factors in second language acquisition for adult students in post-obligatory education. *Cogent Psychology*, 1(4). doi: 10.1080/23311908.2017.1404699



- Bernaus, M., Wilson, A. M., y Gardner, R. C. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12(6) 25–36.
- Bernhardt, E. (2005). Progress and procrastination in second language reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 133–150. doi: 10.1017/S0267190505000073
- Bialystok, E. (1997). The structure of age: In search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research*, 13(2), 116–137.
- Birdsong, D. (1999). *Introduction: Whys and Why Nots of the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition*. Simposio New perspectives on the critical period for second language acquisition llevado a cabo en Jyväskylä, Finlandia.
- Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Language Learning*, 1(56), 9–49. doi: 10.1111/j.1467-9922.2006.00353.x
- Block, D. (2010). Globalization and Language Teaching. *The Handbook of Language and Globalization*. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781444324068.ch12/summary>
- Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2) 1305–1309. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.191
- Borodkin, K., y Faust, M. (2014). Native language phonological skills in low-proficiency second language learners. *Language Learning*, 64(1), 132–159. doi: 10.1111/lang.12032
- Boshier, P. (2006). *Perspectives of quality in adult learning*. London: Continuum.
- Breen, M. P. (1987). Learner contributions to task designs. *Language Teaching*, 20(3), 157-174.
- Bron, A. (2005). *"Old" and "new" worlds of adult learning*. Leiden, Países Bajos: TWP.
- Bron, A. (2009). *The state, civil society and the citizen exploring relationships in the field of adult education in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Broström, S., y Wagner, J. T. (Ed.) (2003). *Early childhood education in five Nordic countries: Perspectives on the transition from preschool to school*. Århus, Dinamarca: Systime Academic.
- Brown, K., y Gardner, R. C. (2006). Motivation and Attitudes in Second Language Learning. *Encyclopedia of Language & Linguistics*, 2, 348–355. doi: 10.1016/B0-08-044854-2/00625-8
- Brown, K., McCarthy, M., y O'Keeffe, A. (2006). Second Language Speaking. *Encyclopedia of Language & Linguistics*, 2(1), 95–102. doi: 10.1016/B0-08-044854-2/00630-1
- Brown, K., y Tarone, E. (2006). Interlanguage. *Encyclopedia of Language & Linguistics*, 2(2), 747–752. doi: 10.1016/B0-08-044854-2/00618-0
- Cai, H. (2012). E-learning and English Teaching. *IERI Procedia*, (1)2, 841–846. doi: 10.1016/j.ieri.2012.06.180



- Campbell, E., y Storch, N. (2011). The changing face of motivation a study of second language learners' motivation over time. *Australian Review of Applied Linguistics*, 34(2), 166–192.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Candlin, C. N. (1987). Towards task-based language learning. *English Language Education*, 1(7), 5-22.
- Carreira, J. M. (2005). New framework of intrinsic/extrinsic and integrative/instrumental motivation in second language acquisition recent trends in SLA motivation study. *The Keiai Journal of International Studies*, 16, 39-64.
- Carrió-Pastor, M. L., y Mestre, E. M. M. (2014). Motivation in Second Language Acquisition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(20), 240–244. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.201
- Cartor, R. (1995). A comparison of andragogy and pedagogy: Assessing the relationship between individual personality differences, learning styles, and training types. *Dissertation Abstracts International*, 51(7), 25-38.
- Chen, H. (2011). Brief analysis of strategies to improve English listening comprehension competence among non-English undergraduate students. *Asian Social Science*, 7(12), 68–71. doi: 10.5539/ass.v7n12p68
- Chiswick, B. R., y Miller, P. W. (2008). A test of the Critical Period Hypothesis for language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(1), 16–29. doi: 10.2167/jmmd555.0
- Christensen, J. P. (2004). Treatment of error in second language student writing. *TESL Report*, 37(1), 70-71.
- Collins, L., Trofimovich, P., White, J., Cardoso, W., y Horst, M. (2009). Some input on the easy/difficult grammar question: An empirical study. *Modern Language Journal*, 93(3), 336-353. doi: 10.1111/j.1540-4781.2009.00894.x
- Connolly, B. (2008). *Adult learning in groups*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Cook, V. (2008). Second Language Learning and Language Teaching. *Empirical approaches to Language Learning ECML*, 49(1), 1-15.
- Cooper, M. K. (2001). Andragogy: The foundation for its theory, research and practice linkage. *Andragoške Studije*, 1(8), 5–14.
- Coryell, J. E., y Chlup, D. T. (2007). Implementing E-Learning components with adult English language learners: Vital factors and lessons learned. *Computer Assisted Language Learning*, 3(20). doi: 10.1080/09588220701489333
- Cross, J. (2011). Teaching Second Language Listening. *ELT Journal*, 1(65), 85–87. doi: 10.1093/elt/ccq077



- De Jong, N. H., Steinel, M. P., Florijn, A., Schoonen, R., y Hulstijn, J. H. (2013). Linguistic skills and speaking fluency in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 34(5), 893–916. doi: 10.1017/S0142716412000069
- Dekeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 4(22), 499–533. doi: 10.13140/RG.2.1.3958.4486
- Dekydtspotter, L., y Renaud, C. (2009). On the contrastive analysis of features in second language acquisition: uninterpretable gender on past participles in English-French processing. *Second Language Research*, 25(2), 255–267. doi: 10.1177/0267658308100287
- Denhovska, N., Serratrice, L., y Payne, J. (2016). Acquisition of Second Language Grammar Under Incidental Learning Conditions: The Role of Frequency and Working Memory. *Language Learning*, 66(1), 159–190. doi: 10.1111/lang.12142
- Dixon, J. A., y Marchman, V. A. (2007). Grammar and the lexicon: Developmental ordering in language acquisition. *Child Development*, 78(1), 190–212. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.00992.x
- Dixon, L. Q., Zhao, J., Shin, J.-Y., Wu, S., Su, J.-H., Burgess-Brigham, R., y Snow, C. (2012). What We Know About Second Language Acquisition: A Synthesis From Four Perspectives. *Review of Educational Research*, 82(1), 5–60. doi: 10.3102/0034654311433587
- Dodigovic, M. (2005). *Artificial Intelligence in Second Language Learning: Raising Error Awareness*. Londres, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., y Sierra, J. M. (2014). Language friction and multilingual policies at higher education: The stakeholders' view. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 4(35) 345–360.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21(1), 43–59. doi:10.1017/S0267190501000034
- Dörnyei, Z. (2009). *The L2 Motivational Self System. Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., Csizer, K., y Nemeth, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., y Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Doue, W., y Manning, D. K. (2006). John Dewey and the Art of Teaching: Toward Reflective and Imaginative Practice. *Educational Foundations*, 20(3/4), 105–108. doi: 10.4135/9781452232386
- Droop, M., y Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 78–103. doi: 10.1598/RRQ.38.1.4
- Du, X. (2009). The Affective Filter in Second Language Teaching. *Asian Social Science*, 5(8), 162–165. doi: 10.5539/ass.v5n8p162



- Du, X. (2010). Assess the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition. *English Language Teaching*, 3(2), 219–224.
- Egetenmeyer, R., y Nuissl, E. (2010). *Teachers and trainers in adult and lifelong learning: Asian and European perspectives*. Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.
- Elkjaer, B. (2000). The continuity of action and thinking in learning: Re-visiting John Dewey. *Critical Practice Studies*, 2(1), 85–101.
- Ellis, R. (1999). Input-Based Approaches To Teaching Grammar: a Review of Classroom-Oriented Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19(1), 64–80. doi: 10.1017/S0267190599190044
- Ellis, R. (2002). The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, 30(1), 17–34.
- Ellis, R. (2006). Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83–107. doi: 10.2307/40264512
- Ellis, R., y Shintani, N. (2014). Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research. *Igarss 2014*, 1(1), 1-5. doi. 10.1007/s13398-014-0173-7.2
- Engin, A. O. (2009). Second language learning success and motivation. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(8), 1035–1041. doi: 10.2224/sbp.2009.37.8.1035
- English, A., y Stengel, B. (2010). Exploring fear: Rousseau, Dewey, and Freire on fear and learning. *Educational Theory*, 60(5), 521–542. doi. 10.1111/j.1741-5446.2010.00375.x
- English, L., y Mayo, P. (2012). Adult education and the state: Gramsci, the historical materialist tradition and relevant others. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(1), 11–27.
- Erdoäyan, V. (2005). Contribution of error analysis to foreign language teaching. *Mersin Üniversitesi Eđitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 261–270.
- European Council, (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe
- European Commission (2015). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K.: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Farahani, A. A. K., Mehrdad, A. G., y Ahghar, M. R. (2014). Access to Universal Grammar in Adult Second Language Acquisition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 136(1), 298–301. doi. 10.1016/j.sbspro.2014.05.332
- Fedzechkina, M., Jaeger, F. T., y Newport, E. L. (2012). Language learners restructure their input to facilitate efficient communication. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(44), 17897–17902. doi: 10.1073/pnas.1215776109
- Ferris, D. R. (2010). Second Language Writing Research and Written Corrective Feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 181–201. doi: 10.1017/S0272263109990490
- Fidler, A. (2006). Reconceptualizing fossilization in second language acquisition: a review. *Second*



Language Research, 22(3), 398–411. doi: 10.1191/0267658306sr273ra

Flege, J. E., Yeni-Komshian, G. H., y Liu, S. (1999). Age Constraints on Second-Language Acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41(1), 78–104. doi: 10.1006/jmla.1999.2638

Foley, G. (2004). *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era*. Maidenhead, United Kingdom: Open University Press.

Fontanella, P., y Sandmann, F. (2011). Enseñanza de una lengua extranjera a adultos mayores. (Spanish). *Foreign Language Teaching to Older Adults. (English)*, 37(1), 55–62.

Framework, A. T. L. (2010). Grammar Instruction for Adult English Language Learners. *Journal of Adult Education*, 39(1), 29–38.

Friederici, A. D., Steinhauer, K., y Pfeifer, E. (2002). Brain signatures of artificial language processing: Evidence challenging the critical period hypothesis. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 99(1), 529–534. doi: 10.1073/pnas.012611199

Fukkink, R. G., Hulstijn, J., y Simis, A. (2005). Does training in second-language word recognition skills affect reading comprehension? An experimental study. *The Modern Language Journal*, 89(1), 54–75. doi: 10.1111/j.0026-7902.2005.00265.x

Fulcher, G. (2004). Testing Second Language Speaking. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 8 (1), 280-288. doi: 10.4324/9781315837376

Fulton K (2012). Upside down and inside out: flip your classroom to improve student learning. *Learn Lead Technology*, 39(12), 17-30.

Gallup Rodriguez, A. (2009). Teaching Grammar to Adult English Language Learners: Focus on Form. *Center for Adult English Language Acquisition*, 4(1), 1-4.

Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. *Language Learning*, 76, 348–355. doi: 10.1525/aa.1974.76.1.02a00850

Gardner, R. C. (2001). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 1(1), 9-20. doi: 10.1017/S0272263102224067

Gardner, R. C. (2005). Integrative Motivation and Second Language Acquisition. *A joint plenary address*, 1, 1–22. doi: 10.1017/CBO9781107415324.004

Gardner, R. C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8(1), 9–20. doi: 10.1017/S0272263102224067

Garret, N. (2009). Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation. *The Modern Language Journal*, 1(93), 719-740. doi: 10.1111/j.1540-4781.2009.00969.x

Gass, S. M., y Mackey, A. (2006). Input, interaction and output: An overview. *AILA Review*, 19(1), 3–17. doi: 10.1075/aila.19.03gas

Gass, S. M., y Selinker, L. (2010). Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25(3), 46–73. doi: 10.1017/S0267190505000036



- Gathercole, V. C. M., y Hoff, E. (2008). Input and the Acquisition of Language: Three Questions. *Blackwell Handbook of Language Development*, 6(1), 107–127. doi: 10.1002/9780470757833.ch6
- Geva, E., y Genesee, F. (2006). *First-Language Oral Proficiency and Second-Language Literacy*. In *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Conferencia llevada a cabo en Houston, Estados Unidos.
- Gibbons, P. (2003). Scaffolding Language, Scaffolding Learning Teaching Second Language learners in the Mainstream Classroom. *Naldic*, 4(1), 36–37.
- Gilakjani, A. P., y Ahmadi, M. R. (2011). A Study of Factors Affecting EFL Learners' English Listening Comprehension and the Strategies for Improvement. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 977–988. doi. 10.4304/jltr.2.5.977-988
- Gillies, R.M., y Boyle, M. (2010) Teachers' reflection on cooperative learning: issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 4(26), 933–940. doi: 10.1016/j.tate.2009.10.034
- Gilquin, G. (2008). Combining contrastive and interlanguage analysis to apprehend transfer: detection, explanation, evaluation. *Link up*, 1(3), 3–33.
- Glastra, F. J., Hake, B. J., y Schedler, P. E. (2004). Lifelong Learning as Transitional Learning. *Adult Education Quarterly*, 54(4), 291–307. doi: 10.1177/0741713604266143
- Goetz, T., y Hall, N. C. (2013). Emotion and achievement in the classroom. *International guide to student achievement*, 5(4), 192–195.
- Goldenberg, C. (2008). Teaching English Language Learners. *American Educator*, 78(4), 1010–1038. doi: 10.3102/0034654308325580
- Goldstein, B. A., Fabiano, L., y Washington, P. S. (2005). Phonological Skills in Predominantly English-Speaking, Predominantly Spanish-Speaking, and Spanish– English Bilingual Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(5), 201–218. doi: 10.1044/0161-1461(2005/021)
- Golkova, D., y Hubackova, S. (2014). Productive Skills in Second Language Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143(3), 477–481. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.520
- Gómez-Castejón, M. Á. (2012). Contrastive analysis and translation study from a corpus linguistics perspective. *Journal of English Studies*, 12(2), 111–132.
- Gömleksiz, M. N. (2001). The Effects of Age and Motivation Factors on Second Language Acquisition. *Firat University Journal of Social Science*, 11(2) 217–224. doi. 10.1.1.463.3884
- González, J., y Algara, A. (2010). Modelos teórico-metodológicos sobre la adquisición de la fonología de la L2: descripción, validez y vigencia. *Lengua y Habla*, 14, 25–44.
- Goodrich, J. M., Lonigan, C. J., y Farver, J. M. (2013). Do Early Literacy Skills in Children's First Language Promote Development of Skills in Their Second Language? An Experimental Evaluation of Transfer. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 414–426. doi: 10.1037/a0031780



- Gottardo, A., y Mueller, J. (2009). Are first- and second-language factors related in predicting second-language reading comprehension? A study of spanish-speaking children acquiring english as a second language from first to second grade. *Journal of educational psychology*, 101(2), 330–344. doi: 10.1037/a0014320
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language Moving from Theory to Practice*. Londres, Reino Unido: Cambridge Applied Linguistics.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34(2), 165–182. doi: 10.1016/j.system.2005.11.001
- Granger, S. (2015). Contrastive interlanguage analysis: A reappraisal. *International Journal of Learner Corpus Research*, 1(1), 7–24. doi: 10.1075/ijlcr.1.1.01gra
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., y Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *The British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711–35. doi: 10.1348/000709910X499084
- Guillén, P. (2012). La enseñanza de la pronunciación en el aula de español como segunda lengua: del método tradicional al enfoque comunicativo. *Káñina, Revista de Artes Y Letras*, 36(1), 205–213.
- Hakuta, K., Bialystok, E., y Wiley, E. (2003). Critical Evidence: A Test of the Critical-Period Hypothesis for Second-language Acquisition. *Psychological Science*, 14(1), 31–38. doi: 10.1111/1467-9280.01415
- Hall, N. (2013). *Emotion, motivation, and self-regulation a handbook for teachers*. Bingley, UK: Emerald.
- Halttunen, T., y M. Billett, S. (Eds.). (2014). *Promoting, assessing, recognizing and certifying life-long learning: International perspectives and practices*. London, United Kingdom: Springer.
- Han, Z. (2013). Forty years later: Updating the Fossilization Hypothesis. *Language Teaching*, 46(462), 133–171. doi: 10.1017/S0261444812000511
- Han, Z., y Odlin, T. (2006). Studies of Fossilization in Second Language Acquisition. *Uma ética para quantos?*, 23(2), 81-87. doi: 10.1007/s13398-014-0173-7.2
- Hansman, C. (2001). Context based adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 5(89), 43-51.
- Harklau, L. (2002). The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of Second Language Writing*, 11(4), 329-350. doi: 10.1016/S1060-3743(02)00091-7
- Hawkins, R. (2001). The theoretical significance of Universal Grammar in second language acquisition. *Second Language Research*, 17(4), 345–367. doi: 10.1191/026765801681495868
- Hayes, D. (2009). Non-native English-speaking teachers, context and English language teaching. *System*, 37(1), 1–11. doi: 10.1016/j.system.2008.06.001



- Hedge, T. (2003). The Practice of English Language Teaching. *ELT Journal*, 57, 401–405. doi: 10.1093/elt/57.4.401
- Heilman, M., Collins-Thompson, K., Callan, J., y Eskenazi, M. (2007). Combining Lexical and Grammatical Features to Improve Readability Measures for First and Second Language Texts. *Computational Linguistics*, 1, 460–467. doi: 10.1.1.70.1391
- Henschke, J. A. (2005). Considerations Regarding the Future of Andragogy. *Adult Learning*, 1(22), 34–38.
- Hernández, T. A. (2010). The relationship among motivation, interaction, and the development of second language oral proficiency in a study-abroad context. *Modern Language Journal*, 94(4), 600–617. doi: 10.1111/j.1540-4781.2010.01053.x
- Hertha, B. (2014). *Learning across generations in Europe: Contemporary issues in older adult education*. Rotterdam, Países Bajos: Sense.
- Heydari, P., y Bagheri, M. S. (2012). Error Analysis: Sources of L2 Learners' Errors. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1583–1589. doi: 10.4304/tpls.2.8.1583-1589
- Hiebert, E. H., y Kamil, M. L. (2005). Teaching and learning vocabulary. *System*, 22(2), 283. doi: 10.1016/0346-251X(94)90065-5
- Houde, J. (2006). *Andragogy and motivation: an examination of the principles of andragogy through two motivation theories*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED492652>
- Hsu, C. F. (2012). Book review: Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model. *Journal of Language and Social Psychology*, 31(2), 233–236. doi: 10.1177/0261927X12438541
- Huang, F., y Su, J. (2010). Study of Teaching Model based on Cooperative Learning. *Studies in Literature and Language*, 1(6), 37–42.
- Hubbard, R. S., y Shorey, V. (2003). Worlds beneath the words: Writing workshop with second language learners. *Language Arts*, 81(1), 52–61.
- Hucke, D., Lohrey, M., y Reh, C. P. (2016, octubre). *The smallest grammar problem revisited*. Conferencia llevada a cabo en SPIRE 2016. Beppu, Japón.
- Hwang, G. J., Hsu, T. C., Lai, C. L., y Hsueh, C. J. (2017). Interaction of problem-based gaming and learning anxiety in language students' English listening performance and progressive behavioral patterns. *Computers and Education*, 106(2), 26–42. doi: 10.1016/j.compedu.2016.11.010
- Hyland, K., y Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83. doi: 10.1017/S0261444806003399
- Idrissova, M., Smagulova, B., y Tussupbekova, M. (2015). Improving Listening and Speaking Skills in Mixed Level Groups (on the Material of New English File). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 276–284. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.517



- Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T., y O'Hagan, S. (2008). Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct? *Applied Linguistics*, 29(1), 24–49. doi: 10.1093/applin/amm017
- Jabeen, A., Kazemian, B., y Mustafai, M. (2015). The Role of Error Analysis in Teaching and Learning of Second and Foreign Language. *Education and Linguistics Research*, 1(2), 52–61. doi. 10.5296/elr.v1i1.8189
- Jain, Y., y Sidhu, G. K. (2013). Relationship between Anxiety, Attitude and Motivation of Tertiary Students in Learning English as a Second Language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 114–123. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.07.072
- Janzen, J. (2008). Teaching English Language Learners in the Content Areas. *Review of Educational Research*, 78(4), 1010–1038. doi: 10.3102/0034654308325580
- Jeon, E. H. (2012). Oral reading fluency in second language reading. *Reading in a Foreign Language*, 24(2), 186–208.
- Johnson D. W., y Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: interaction Book Company.
- Johnson, D.W., y Johnson, R. (2009). *Joining together: Group theory and group skills* (10th ed.). Boston, Estados Unidos: Allyn & Bacon.
- Johnson, J. S., y Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99. doi: 10.1016/0010-0285(89)90003-0
- Junxia, Y. (2012, abril). *The Affective Filter Hypothesis and Its Enlightenment for College English Teaching*. Simposio Proceedings of the fifth international symposium - education management and knowledge innovation engineering. Henan, China.
- Kaboody, M. A. (2013). Second Language Motivation; The Role of Teachers in Learners' Motivation. *Journal of Academic and Applied Studies*, 3(4), 45–54.
- Kagan, S. (2009). *M. Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Käpplinger, B., y Robak, S. (2014). *Changing configurations in adult education in transitional times: International perspectives in different countries*. Hamburgo, Alemania: Peter Lang.
- Karabenick S., Richardson, P., y Watt M. G. W. (2014). *Teacher motivation: Theory and practice*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Kay, J. (2008). Lifelong learner modeling for lifelong personalized pervasive learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 1(4), 215–228. doi: 10.1109/TLT.2009.9
- Keblawi, F. (2006). A review of language learning motivation theories. *Jameea*, 12(2), 23–57.
- Khan, N., y Ali, A. (2010). Improving the speaking ability in English: The students' perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3575–3579. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.554
- Khansir, A. A. (2012). Error Analysis and Second Language Acquisition. *Theory and Practice in*



Language Studies, 2(5), 1027–1032. doi: 10.4304/tpls.2.5.1027-1032

Kirkwood, A. (2012, febrero). *ICT in higher education: Policy perspectives*. In *ICT Leadership in Higher Education*. Conferencia llevada a cabo en Hyderabad, India

Kirton, A., Lall, M.-C., y Gillborn, D. (2003). Lifelong Learning. *International Nursing Review*, 44(6), 177–180. doi: 10.1111/j.1751-486X.2012.01742.x

Kitagaki, I. (2013). Effect of English Short Sentences Memorization on the Speaking Skill and the E-learning of English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 348–351. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.343

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education, From Pedagogy to Andragogy: What Is Andragogy?* Nueva York, Estados Unidos: Cambridge.

Knowles, M. (1984). *Andragogy in action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.

Knowles, M. (1989). *The making of an adult educator: a autobiographical journey*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.

Knowles, M. (1990). *The adult learner. A neglected species*. Houston, Estados Unidos: Gulf Publishing.

Kobayashi, H., y Rinnert, C. (2013). Second language writing: Is it a separate entity? *Journal of Second Language Writing*, 22(4), 442-443. doi: 10.1016/j.jslw.2013.08.008

Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57(1), 1–44. doi: 10.1111/j.1467-9922.2007.00397.x

Komiyama, R. (2013). Factors underlying second language reading motivation of adult EAP students. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 149–169.

Kormos, J., y Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning english as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58(2), 327–355. doi: 10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x

Kormos, J., Kiddle, T., y Csizér, K. (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics*, 32(5), 495–516. doi: 10.1093/applin/amr019

Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. California, Estados Unidos: Pergamon Press.

Krashen, S. D. (1985). The Input Hypothesis. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, 1(1), 1-28.

Kristensson, B. (2008). Who is the lifelong learner? Globalization, lifelong learning and hermeneutics. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 211–226. doi: 10.1007/s11217-007-9074-y

Kupferberg, I. (2005). Fossilization in Adult Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(4), 1–4. doi: 10.1017/S0272263105270286



- Kurt, M. (2015). Which methodology works better? English language teachers' awareness of the innovative language learning methodologies. *Education*, 135(3), 309–322.
- Laal, M. (2012). Benefits of lifelong learning. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 46, 4268–4272. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.239
- Lasagabaster, D. (2014). *Motivation and foreign language learning from theory to practice*. Londres, Reino Unido: John Benjamins.
- Lardiere, D. (2009). Some thoughts on the contrastive analysis of features in second language acquisition. *Second Language Research*, 25(2), 173–227. doi: 10.1177/0267658308100283
- Lardiere, D. (2014). What is a rule of grammar? *Second Language Research*, 30(1), 41–46. doi: 10.1177/0267658313517840
- Larsen-Freeman, D., y Anderson, M. (2011). *Communicative Language Teaching. Techniques and Principles in Language Teaching*. Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Laufer, B., y Girsai, N. (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation. *Applied Linguistics*, 29(4), 694–716. doi: 10.1093/applin/amn018
- Leberman, S., y McDonald, L. (2006). *The transfer of learning participants' perspectives of adult education and training*. Aldershot, England: Gower.
- Lee, J., y Seneff, S. (2006). *Automatic Grammar Correction for Second-Language Learners*. Conferencia ICSLP Automatic Grammar Correction for Second-Language Learners llevada a cabo en Pensylvania, Estados Unidos.
- Lee, S., y Huang, H. (2008). Visual input enhancement and grammar learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(3), 307–331. doi: 10.1017/S0272263108080479
- Lee, J., y VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen* (2nd ed.). Columbus, OH: McGraw-Hill Education.
- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language: A summary. *Hospital Practice*, 2(1), 59–67.
- Lin, A. M. Y., y Lo, Y. Y. (2017). Trans/languageing and the triadic dialogue in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. *Language and Education*, 31(1), 26–45. doi: 10.1080/09500782.2016.1230125
- Lin, H. C. K., Chao, C. J., y Huang, T. C. (2015). From a perspective on foreign language learning anxiety to develop an affective tutoring system. *Educational Technology Research and Development*, 63(5), 727–747. doi: 10.1007/s11423-015-9385-6
- Liu, D. (2015). A Critical Review of Krashen's Input Hypothesis: Three Major Arguments. *Journal of Education and Human Development*, 4(4), 139–146. doi: 10.15640/jehd.v4n4a16
- Liu, Y. (2008). The effects of error feedback in second language writing. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 15(1), 65–79.



- Lioulienè, A. y Metiūnienè, R. (2006). Second Language Learning Motivation. *Language Learning*, 7(2), 93–98. doi: 10.1111/j.1467-1770.1956.tb01198.x
- Loewen, S. (2007). Error correction in the second language classroom. *Clear News*, 11(2), 1-8.
- Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S. y Chen, X. (2009). Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *Modern Language Journal*, 93(1), 91–104. doi: 10.1111/j.1540-4781.2009.00830.x
- LoMonico, M. (2014). Teaching English in the world. *English Journal*, 95(1), 116–119. doi: 10.2307/4128902
- Long, M. (2005). Problems with supposed counter-evidence to the Critical Period Hypothesis. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(4), 287-317. doi: 10.1515/iral.2005.43.4.287
- Long, M. H. (2008). Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development. In *The Handbook of Second Language Acquisition*, 16(1), 487–535. doi: 10.1002/9780470756492.ch16
- Lou, Y. G. (2015). Effect of the Affective Filter Hypothesis on CBI to Non-English Majored Graduates. *Conferencia internacional Social Science and Environment*. Qingdao, China.
- Lou, H. (2017). Language learning motivation as ideological becoming. *System*, 65(2), 69–77. doi: 10.1016/j.system.2016.12.009
- Lowell, J., y Verleger, M. A. (2014, junio). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. Conferencia anual ASEE llevada a cabo en Atlanta, Estados Unidos.
- Lubin, M. (2013). *Coaching the adult learner: A framework for engaging the principles and processes of andragogy for best practices in coaching*. Virginia, Estados Unidos: UMI Dissertations Publishing.
- Macaro, E., y Masterman, L. (2006). Does intensive explicit grammar instruction make all the difference? *Language Teaching Research*, 10(3), 297–327. doi: 10.1191/1362168806lr197oa
- Macintyre, P. D. (2010). Perspectives on Motivation for Second Language Learning on the 50th Anniversary of Gardner & Lambert (1959). *Language Teaching*, 43(3), 374–377. doi: 10.1017/S0261444810000108
- Macintyre, P. D., Noels, K. A., y Moore, B. (2010). *Perspectives on Motivation in Second Language Acquisition: Lessons from the Ryoanji Garden*. Recuperado de <http://www.lingref.com/cpp/slrf/2008/paper2381.pdf>
- Mackey, A., y Sachs, R. (2012). Older Learners in SLA Research: A First Look at Working Memory, Feedback, and L2 Development. *Language Learning*, 62(1), 704–740. doi: 10.1111/j.1467-9922.2011.00649.x
- Mason, A. J., y Singh, C. (2010). *Attitudes and Approaches to Problem Solving Survey*. Pittsburgh, Estados Unidos: Routledge.



- McGrath, S. (2009). Vocational education and training for development: A policy in need of a theory? *International Journal of Educational Development*, 32(5), 623–631. doi: 10.1016/j.ijedudev.2011.12.001
- McKay, S. L., y Wong, S-L. C. (1996). Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students. *Harvard Educational Review*, 66(2), 577–608.
- Manchón, R. M. (2009). Writing in Foreign Language Contexts: Learning, Teaching, and Researching. *EUROSLA Yearbook*, 1, 318. doi: 10.1016/j.system.2009.11.004
- Masgoret, A. M., y Gardner, R. C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A MetaAnalysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1), 167–210. doi: 10.1111/1467-9922.00227
- Matsuda, P. K., Canagarajah, A. S., Harklau, L., Hyland, K., y Warschauer, M. (2003). Changing currents in second language writing research: A colloquium. *Journal of Second Language Writing*, 12(2), 151-179. doi: 10.1016/S1060-3743(03)00016-X
- Matsumoto, M. (2009, noviembre). *Second language learners' motivation and their perceptions of teachers' motivation*. Conferencia internacional Teaching and learning in higher education. Kuala Lumpur, Malaysia.
- Maxwell-Reid, C. (2011). The Challenges of Contrastive Discourse Analysis: Reflecting on a Study into the Influence of English on Students' Written Spanish on a Bilingual Education Program in Spain. *Written Communication*, 28(4), 417–435. doi: 10.1177/0741088311421890
- Mayo, P. (2013). International issues in adult education. In *Learning with adults: A reader*, 1(8), 1-6.
- Masduqi, H. (2011). Critical thinking skills and meaning in english language teaching. *TEFLIN Journal*, 22(2), 185–200.
- Meisel, J. (2011). *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCombs, B. L. (1991). Motivation and Lifelong Learning. *Educational Psychologist*, 26(2), 117–127. doi: 10.1207/s15326985ep2602_4
- McGrath, V., y Back, P. (2009). Reviewing the Evidence on How Adult Students Learn: An Examination of Knowles' Model of Andragogy. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 17(2), 99–110.
- McKay, S. (2003). Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches. *TESOL Quarterly*, 37(2), 363-364. doi: 10.1017/S0272263104231059
- McMartin-Miller, C. (2014). How much feedback is enough?: Instructor practices and student attitudes toward error treatment in second language writing. *Assessing Writing*, 19(1), 24–35. doi: 10.1016/j.asw.2013.11.003
- Melby-Lervåg, M., y Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language



- learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409–33. doi: 10.1037/a0033890
- Méndez García, M. (2010). International and intercultural issues in English teaching textbooks: The case of Spain. *Intercultural Education*, 16(1), 57–68.
- Merriam, S. B. (2011). Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 3(89), 3-14. doi: 10.1002/ace.3
- Merriam, S. B., y Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Bridging theory and practice*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Mikulecky, B. S. (2008). Teaching Reading in a Second Language. *Pearson Education*, 6(2),1–6. doi: 10.1017/CBO9781139150484
- Monguelos García, M. (2014). *Incidencia de un enfoque basado en la autonomía de aprendizaje en la adquisición del inglés*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad del País Vasco. Extraído de Tesis Doctorales en Red.
- Moskovsky, C. (2001). The Critical Period Hypothesis Revisited. *Society*, 14(2), 1–8. doi: 10.1093/elt/ccn072
- Moskovsky, C., Arabai, F., Paolini, S., y Ratcheva, S. (2013). The Effects of Teachers' Motivational Strategies on Learners' Motivation: A Controlled Investigation of Second Language Acquisition. *Language Learning*, 63(1), 34–62. doi: 10.1111/j.1467-9922.2012.00717.x
- Moussu, L., y Llurda, E. (2008). Non-native English-speaking English language teachers: History and research. *Language Teaching*, 41(3), 315-348. doi: 10.1017/S0261444808005028
- Muñoz, C. (2010). Age-related differences in foreign language learning. Revisiting the empirical evidence. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(1), 197–220. doi: 10.1515/IRAL.2008.009
- Nazari, A., y Allahyar, N. (2012). Grammar Teaching Revisited: EFL Teachers between Grammar Abstinence and Formal Grammar Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(2), 73–87. doi: 10.14221/ajte.2012v37n2.6
- Ni, H. (2012). The Effects of Affective Factors in SLA and Pedagogical Implications. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1508–1513. doi: 10.4304/tpls.2.7.1508-1513
- Nicholson, S. (2013). Influencing motivation in the foreign language classroom. *Journal of International Education Research*, 9(3), 277-300.
- Nida, E. A. (2006). Second language learning motivation. *Language Learning*, 3(7), 93–98. doi: 10.1111/j.1467-1770.1956.tb01198.x
- Nishino, T., y Atkinson, D. (2015). Second language writing as sociocognitive alignment. *Journal of Second Language Writing*, 27(3), 37–54. doi: 10.1016/j.jslw.2014.11.002
- Norton, B., y Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412–446. doi: 10.1017/S0261444811000309
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, Reino Unido:



Cambridge University Press.

- Nunan, D. (1998). Second Language Teaching and Learning. *Language Learning*, 27, (3), 51–59.
- O'Brien, I., Segalowitz, N., y Collentine, J. (2006). Phonological memory and lexical, narrative, and grammatical skills in second language oral production by adult learners. *Applied Psycholinguistics*, 27(3), 377–402. doi: 10.1017/S0142716406060322
- Ochiai, M. (2004). Review of New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(4), 324–325. doi: 10.2307/3588337
- Oh, J., y Kit-Fong Au, T. (2005). Learning Spanish as a heritage language: The role of sociocultural background variables. *Language, Culture and Curriculum* 18(3), 229–41.
- Osterhout, L., Poliakov, A., Inoue, K., McLaughlin, J., Valentine, G., Pitkanen, I., y Hirschensohn, J. (2008). Second-language learning and changes in the brain. *Journal of Neurolinguistics*, 21(6), 509–521. doi: 10.1016/j.jneuroling.2008.01.001
- Oxford, R. L. (2003). Language Learning Styles and Strategies : an Overview. *Learning*, 6(4) 1-25.
- Özgür, B., y Griffiths, C. (2013). Second Language Motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1109–1114. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.01.165
- Ozuah, P. O. (2005). First , There Was Pedagogy And Then Came Andragogy. *Einstein Journal of Biological Medicine*, 21(2), 83–87.
- Peterson, M. (2013). Computer Games and Language Learning. *TESL Canada Journal*, 1(33), 1-3. doi: 10.18806/tesl.v33i1.1230
- Pica, T. (2000). Tradition and transition in English language teaching methodology. *System*, 28(1), 1–18. doi: 10.1016/S0346-251X(99)00057-3
- Picard, M. (2001). Second Language Learning Theories (review). *Language*, 77(1), 178–179. doi: 10.1353/lan.2001.0028
- Picard, M., Norton, B., y Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 77(4), 412–446. doi: 10.1017/S0261444811000309
- Pichette, F. (2009). Second language anxiety and distance language learning. *Foreign Language Annals*, 42(1), 77–93. doi: 10.1111/j.1944-9720.2009.01009.x
- Pimsleur, P., y Struth, J. F. (1969). Knowing Your Students in Advance. *Modern Language Journal*, 53(2), 85-87.
- Plonsky, L. (2011). The effectiveness of second language strategy instruction: A meta-analysis. *Language Learning*, 61(4), 993-1038.
- Polio, C. (2012). The relevance of second language acquisition theory to the written error correction debate. *Journal of Second Language Writing*, 61(4), 993-1038. doi: 10.1111/j.1467-9922.2011.00663.x



- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona, España: Grao
- Qian, M., y Xiao, Z. (2010). Strategies for Preventing and Resolving Temporary Fossilization in Second Language Acquisition. *English Language Teaching*, 3(1), 180–184.
- Quinn, A. (2000). Reluctant learners: social work students and work with older people. *Research in Post-Compulsory Education*, 5(2), 223-237, doi: 10.1080/13596740000200076
- Rahimi, M., y Katal, M. (2012). Metacognitive listening strategies awareness in learning english as aforeign language: A comparison between university and high-school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 82–89.
- Ramos, S., Fernandez, Y., Anton, E., Casaponsa, A., y Duabeitia, J. A. (2017). Does learning a language in the elderly enhance switching ability? *Journal of Neurolinguistics*, 43(3), 39–48. doi: 10.1016/j.jneuroling.2016.09.001
- Reichelt, M. (2006). English in a multilingual Spain. *English Today*, 3,(1) 3–9. doi: 10.1017/S0266078406003026
- Reiss, S. (2012). Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Teaching of Psychology*, 39(2), 152–156. doi: 10.1177/0098628312437704
- Richards, J. C. (2006). Communicative language teaching today. *Language Teaching*, 25(5), 261. doi: 10.2307/3587463
- Richards, J. C., y Renandya, W. A. (2014). *Methodology in Language Teaching*. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press
- Robinson, P. (2010). Implicit artificial Grammar and incidental natural second language learning: How comparable are they? *Language Learning*, 60(2), 245–263. doi: 10.1111/j.1467-9922.2010.00608.x
- Rockwood, H. S. (1995). Cooperative and Collaborative Learning. *National Teaching and Learning Forum*, 4(6), 8–9.
- Rubenson, K. (2006). The Nordic model of Lifelong Learning. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(3), 327–341. doi: 10.1080/03057920600872472
- Ruiz-Funes, M. (2015). Exploring the potential of second/foreign language writing for language learning: The effects of task factors and learner variables. *Journal of Second Language Writing*, 6(28), 1–19. doi: 10.1016/j.jslw.2015.02.001
- Sánchez, R., y Sánchez, A. (2009). English Language Teaching in Spain: Do Textbooks Comply with the Official Methodological Regulations? A Sample Analysis. *IJES, International Journal of English*, 9(1), 1–28.
- Sandlin, J. A. (2005). Andragogy and its discontents: An analysis of andragogy from three critical perspectives. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 14(1), 25–42.
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 12, 431–459. doi: 10.1016/S0898-5898(01)00073-0



- Schmidt-Hertha, B., Krašovec, S. J., y Formosa, M. (Eds.). (2014). *Learning across generations in Europe: Contemporary issues in older adult education*. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers.
- Schouten, A. (2009). The Critical Period Hypothesis: Support, challenge, and reconceptualization. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 9(1), 1–16.
- Scott, E., Zhang, Q. G., Wang, R., Vadlamudi, R., y Brann, D. (2012). Estrogen neuroprotection and the critical period hypothesis. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 33(1), 85–104. doi: 10.1016/j.yfrne.2011.10.001
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4) 339–341.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209–232.
- Semaan, G., y Yamazaki, K. (2015). The Relationship Between Global Competence and Language Learning Motivation: An Empirical Study in Critical Language Classrooms. *Foreign Language Annals*, 48(3), 511–520. doi: 10.1111/flan.12146
- Shi, L. (2012). Rewriting and paraphrasing source texts in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(2), 134–148. doi: 10.1016/j.jslw.2012.03.003
- Shintani, N. (2012). Input-based tasks and the acquisition of vocabulary and grammar: A process-product study. *Language Teaching Research*, 16(2), 253–279. doi: 10.1177/1362168811431378
- Short, D. (2005). Teacher Skills to Support English Language Learners. *Educational Leadership*, 62(4), 8–13.
- Short, D., y Echevarria, J. (2005). Teacher skills to support English language learners. *Educational Leadership*, 62(4), 8–13.
- Singleton, D. (2001). Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21(4), 77–89. doi: 10.1017/S0267190501000058
- Singleton, D. (2005). The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(4), 269–285. doi: 10.1515/iral.2005.43.4.269
- Singleton, D. M., y Lengyel, Z. (1995). *The age factor in second language acquisition: a critical look at the critical period hypothesis*. Clevedon, England. Multilingual Matters.
- Smith, M. K. (2002). Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. *The encyclopedia of informal education*, 1(3), 125–130.
- Snow, C., y Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period hypothesis. Evidence from second language learning. *Child Development*, 49(4), 1114–1128.
- Spagnoletti, P., y Carli, C. G. (2010). Qualitative Comparative Analysis for Conducting Multiple Case Study Research: Concept and Discussion. *Oasis*, 10, 8–11.
- Sparks, R. L., Patton, J. O. N., Ganschow, L., y Humbach, N. (2009). Long-term relationships among



- early first language skills, second language aptitude, second language affect, and later second language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 3(4), 725–755. doi: 10.1017/S0142716409990099
- Sparks, R., Patton, J., Ganschow, L., y Humbach, N. (2009). Long-term crosslinguistic transfer of skills from L1 to L2. *Language Learning*, 59(1), 203–243. doi: 10.1111/j.1467-9922.2009.00504.x
- Stake, R. E. (2005). *Qualitative Case Studies. Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage Publications.
- Stæhr, L. S. (2009). Vocabulary Knowledge and Advanced Listening Comprehension in English As a Foreign Language. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(5) 57-589. doi: 10.1017/S0272263109990039
- Stevens, G. (1999). Age at immigration and second language proficiency among foreign-born adults. *Language in Society*, 28(4), 555-578. doi: 10.1017/S0047404599004030
- Strayer, J. F. (2012). How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171–193.
- Swain, M. (2005). The Output Hypothesis: Theory and Research BT - Handbook of research in second language teaching and learning. *Handbook of research in second language teaching and learning*, 2(2), 471–483.
- Tannehill, D. B., (2009) *Andragogy: How do post-secondary institutions educate and service adult learners?* (Tesis inédita de doctorado). University of Pittsburgh. Extraído de ProQuest, UMI Dissertations.
- Tao, G., Lijuan, Z., y Gann, R. R. (2008). Studies on contrastive analysis. *International Forum of Teaching and Studies*, 4(1), 62–74, 118–119.
- Tavil, Z. M. (2010). Integrating listening and speaking skills to facilitate English language learner's communicative competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(9), 765–770. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.231
- Teunissen, P. W., y Dornan, T. (2008). Lifelong learning at work. *BMJ: British Medical Journal*, 22(3), 667–669. doi: 10.1136/bmj.39434.601690.AD
- Tollefson, J. W., y Firn, J. T. (1983). Fossilization in Second Language Acquisition: An Inter-Model View. *RELC Journal*, 14(2), 19–34. doi: 10.1177/003368828301400202
- Traver, J. y García, R. (2004). La enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica puzzle de Aronson. *Revista Española de Pedagogía*, 62(229), 419-438.
- Trillo, J. R. (2002). The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English. *Journal of Pragmatics*, 34(6), 769–784. doi: 10.1016/S0378-2166(02)00022-X
- Trofimovich, P. (2011). *Applying priming methods to L2 learning, teaching and research insights from psycholinguistics*. Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins Pub.



- Tuan, L., y Doan, N. (2010). Teaching English Grammar Through Games. *Studies in Literature & Language*, 1(7), 61–75.
- Turrión Borralló, P. (2007). *La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: el aprendizaje del inglés en alumnos de primaria*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Granada. Extraído de Tesis Doctorales en Red.
- Ushida, E. (2005). The role of students' attitudes and motivation in Second Language Learning in online language courses. *Calico Journal*, 23(1), 49–78. doi: 10.1111/j.1467-1770.1956.tb01198.x
- Ushioda, E. (2010). Motivation and SLA: Bridging the gap. *Eurosla Yearbook*, 10(2), 5–20. doi: 10.1075/eurosla.10.03ush
- Uzawa, K. (1996). Second Language Learners' Processes of L1 Writing, L2 Writing, and Translation from L1 into L2. *Journal of Second Language Writing*, 5(3), 271–294. doi: 10.1016/S1060-3743(96)90005-3
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., y Kuiken, F. (2012). Evidence on the Effectiveness of Comprehensive Error Correction in Second Language Writing. *Language Learning*, 62(1), 1–41. doi: 10.1111/j.1467-9922.2011.00674.x
- Vanderplank, R. (2012). Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action. *System*, 40(1), 567–569. doi: 10.1016/j.system.2012.10.004
- Vanhove, J. (2013). The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition: A Statistical Critique and a Reanalysis. *Plos one*, 8(7). doi: 10.1371/journal.pone.0069172
- VanPatten, B. (1996). Input processing and grammar instruction in second language acquisition. *Hispania Revista Española De Historia*, 80(4), 811-812.
- Wade-Woolley, L. (1999). First language influences on second language word reading: All roads lead to Rome. *Language Learning*, 49(3), 447–471. doi: 10.1111/0023-8333.00096
- Wang, J. (2011). Impacts of Second Language Classroom Instruction on IL Fossilization. *Journal of Cambridge Studies*, 6(1), 57–75.
- Waring, R., y Nation, I. S. P. (2004). Second language reading and incidental vocabulary learning. *Angles on the English Speaking World, Volume IV: Writing and Vocabulary in Foreign Language Acquisition*, 4(1), 97–110.
- Wei, X. (2009). Implication of IL Fossilization in Second Language Acquisition. *English Language Teaching*, 1(1), 127-131.
- White, L. (2003). Second Language Acquisition and Universal Grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(2), 121-133. doi: 10.1017/S0272263100009049
- White, L. (2008). On the Nature of Interlanguage Representation: Universal Grammar in the Second Language. *The Handbook of Second Language Acquisition*, 2(1) 18–42. doi: 10.1002/9780470756492.ch2
- Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of*



Second Language Writing, 21(4), 321–331. doi. 10.1016/j.jslw.2012.09.007

- Wilson, J. J. (2008). How to teach listening. *How to*, 1(1), 192. doi: 10.1093/elt/ccq009
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal*, 37(3), 308–328. doi: 10.1177/0033688206071315
- Wu, W. (2010). The Application of Input Hypothesis to the Teaching of Listening and Speaking of College English. *Asian Social Science*, 6(9), 137–141. doi: 10.5539/ass.v6n9p137
- Yavuz, F. (2012). The Attitudes of English Teachers about the Use of L1 in the Teaching of L2. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4339–4344. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.251
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Yu, B., y Shen, H. (2012). Predicting roles of linguistic confidence, integrative motivation and second language proficiency on cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(1), 72-82. doi: 10.1016/j.ijintrel.2010.12.002
- Zareian, G. y Jodaei, H. (2015). Motivation in Second Language Acquisition: A State of the Art Article. *International J. Soc. Sci. & Education*, 5(2), 2223–4934.
- Zhang, J. (2010). Cooperative Language Learning and Foreign Language Learning and Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), 81–83. doi: 10.4304/jltr.1.1.81-83
- Zhang, J. (2013). Foreign language listening anxiety and listening performance: Conceptualizations and causal relationships. *System*, 41(1), 164–177. doi: 10.1016/j.system.2013.01.004
- Zhang, J. (2015). Improving English Listening Proficiency: The Application of ARCS Learning-Motivational Model. *English Language Teaching*, 8(10), 1–6. doi: 10.5539/elt.v8n10p1
- Zilles, S., Lange, S., y Holte, R. (2011). Models of Cooperative Teaching and Learning. *Journal of Machine Learning Research*, 12(2), 349–384.



Agradecimientos

Colaborar desinteresadamente en una investigación de un joven doctorando que se presenta en un centro escolar en tus horas libres tiene un gran mérito. Por ello, agradezco en primer lugar a aquellos docentes que han dedicado tanto tiempo a conversar conmigo para poder analizar y dar luz a esta nueva realidad educativa que se vive hoy en día en ciclos formativos. Desde centros en recónditos pueblos del Aljarafe sevillano hasta grandes urbes costeras de Málaga, todos ellos me han acogido con una sonrisa.

A todo el personal del C.E.S. Santa María de los Ángeles (Málaga) por permitirme utilizar el centro como fuente principal de recogida de información en la segunda fase de la investigación, en especial a Susana Lozano, quien me ofreció mi primera oportunidad laboral.

A mi directora de tesis, Anabel Moriña Díez, por enseñarme a estructurar una tesis doctoral de principio a fin y por todas sus horas de dedicación.

A Mariana Conceição Dias, de la Escola Superior de Educação de la Universidad de Lisboa por darme la oportunidad de incluirme en su equipo con el fin de obtener la mención de Doctor Internacional.

Y por último a todo mi alumnado. Este trabajo es por ellos y para ellos. Gracias a su espíritu de superación aprecio el trabajo como docente más y más cada día.



La enseñanza y aprendizaje de la L2 inglés:
La reincorporación del alumnado adulto al
estudio de ciclos formativos medios y
superiores.

Autor: Sergio Bernal Castañeda

Directora: Anabel Moriña Díez

Facultad Ciencias de la Educación - Departamento Didáctica y Organización Educativa

Universidad de Sevilla