



Universidad de Oviedo

**Departamento de Ciencias de la Educación**

**TESIS DOCTORAL**

**Enfoques didácticos sobre la enseñanza de las lenguas  
en la Educación de Adultos: un estudio sobre las  
perspectivas metodológicas del profesorado asturiano**

Programa de Doctorado: Equidad e Innovación Educativa

Autor: Roberto Gutiérrez González

Director: Xosé Antón González Riaño

Oviedo, 2021









Universidad de Oviedo  
Universidá d'Uviéu  
University of Oviedo

### RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

<b>1.- Título de la Tesis</b>	
Español/Otro Idioma: Enfoques didácticos sobre la enseñanza de las lenguas en la Educación de Adultos: Un estudio sobre las perspectivas metodológicas del profesorado asturiano.	Inglés: Didactic approaches on language teaching in adult education: a study on the methodological perspectives of Asturian teachers "
<b>2.- Autor</b>	
Nombre: Gutiérrez González Roberto	DNI/Pasaporte/NIE: [REDACTED]
Programa de Doctorado: Equidad e Innovación en Educación	
Órgano responsable:	

### RESUMEN (en español)

La finalidad de esta investigación es reflejar cómo el profesorado de los centros de Educación de Personas Adultas en el Principado de Asturias, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, lleva a cabo la enseñanza de las lenguas recogidas en el currículo de dicha etapa. Este estudio pone el foco de atención en la necesidad social de aprendizaje que tienen las personas. Esta se hace realidad dentro de nuestro sistema educativo bajo la denominación de "educación permanente", término que alberga numerosas modalidades de aprendizaje. Una de ellas es la educación de personas adultas, concepto que a su vez recoge varias modalidades de educación.

Es en este ámbito, el de la Educación Secundaria de Personas Adultas, donde se centra la investigación y, más concretamente, en cómo es tratada la enseñanza de las lenguas dentro de este contexto de diversidad. Precisamente, es este hecho lo que la hace diferente de otras investigaciones.

La investigación parte de un estudio descriptivo, hecho que se corresponde a un primer acercamiento de la realidad a estudiar, para posteriormente poder adentrarse con mayor profundidad en el fenómeno que nos ocupa. Se parte de un diseño de investigación basado en la complementariedad metodológica y coherente con los objetivos planteados en la investigación. Esto permite una visión más profunda y certera para dar una respuesta más ajustada a la realidad de los contextos educativos en los que se produce esta enseñanza desde perspectivas diferentes y complementarias.

Así, en un primer momento, para obtener datos de las prácticas declaradas sobre el dominio que los docentes admiten tener sobre las competencias necesarias para la enseñanza de las lenguas en la educación de adultos, se aplicó un cuestionario al que respondieron 43 docentes. Los resultados obtenidos se completan con el estudio, prolongado en el tiempo, de las prácticas docentes en situación real mediante la observación de aula en los diferentes centros de educación de adultos del Principado de Asturias. Asimismo, se hace uso de la técnica de análisis documental con objeto de revisar la planificación didáctica y el diseño de actividades.

El posterior análisis de los datos permite establecer unas conclusiones fundamentadas en argumentos sólidos, creíbles y verosímiles. Formuladas de manera clara y sin ambigüedades, las conclusiones arrojan una visión real de la posición de los docentes asturianos encargados de impartir las áreas objeto de estudio. Además, para su mejor comprensión se ha dividido en tres ámbitos: principales conclusiones derivadas del análisis del cuestionario; principales conclusiones derivadas del análisis documental y principales conclusiones derivadas de la observación del aula.

El estudio de estos datos permite poder realizar una síntesis integradora que explique la situación real del objeto de investigación.

De esta síntesis de conclusiones el estudio permite determinar, como principio genérico, que una cosa son las valoraciones del profesorado de lenguas o sus convicciones sentidas y otra es la realidad de la práctica diaria en las aulas.

A partir de los resultados de la presente investigación, además, se determinan implicaciones educativas relevantes y nuevas líneas de estudio para seguir investigando acerca de las enseñanzas lingüísticas en la Educación Permanente de Adultos en el Principado de Asturias.





Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
*University of Oviedo*

Estas, fundamentalmente, tienen que ver con la necesidad de una formación inicial y continua del profesorado que tenga en cuenta las características de la educación de adultos; el diseño de un proyecto de innovación específico para las enseñanzas lingüísticas en los CEPA que cuente con el profesorado; poder contar con un Decreto Curricular específico para estas enseñanzas; la oferta real de la enseñanza de la Lengua Asturiana en todos los CEPA del Principado; así como planificar los Proyectos Lingüísticos de Centro que fijen criterios de coordinación entre las áreas del bloque lingüístico.

#### RESUMEN (en Inglés)

The purpose of this research is to reflect how the teachers of Adult Education Centre's in the Principality of Asturias, in the stage of Secondary Education, develop the teaching process of the languages included in the curriculum of that stage.

This study highlights the importance of the social need for learning that people have. This becomes a reality within our educational system under the name of "lifelong learning", a term that involves many learning modalities. One of them is adult education, a concept that includes several forms of education.

It is in this area, Adult Secondary Education, where the research is focused and, more specifically, on how language teaching is developed within this context of diversity. Indeed, it is this fact that makes it different from other investigation.

The research starts from a descriptive study, a fact that corresponds to a first approach of the reality to be studied, to subsequently be able to go deeper into the phenomenon that concerns us. It is based on a research design based on methodological complementarity and consistent with the objectives set out in the research. This allows a complex and more accurate vision to give a more accurate answer to the reality of the educational contexts in which this teaching occurs from different and complementary perspectives.

Thus, initially, to obtain data from the declared practices on the proficiency that teachers admit to have on the skills necessary for the teaching of languages in adult education, a questionnaire was applied to which 43 teachers responded.

The results obtained are completed with the study, prolonged in time, of teaching practices in real situation through classroom observation in the different adult education centre's of the Principality of Asturias. In addition, the documentary analysis technique is used in order to review the didactic planning and the design of activities.

The subsequent analysis of the data makes it possible to draw conclusions based on solid, credible, and truthful arguments. Formulated in a clear and unambiguous way, the conclusions give a real vision of the position of Asturian teachers in charge of teaching the areas under study. Furthermore, for its better understanding it has been divided into three areas: main conclusions derived from the analysis of the questionnaire; main conclusions from the documentary analysis and main conclusions from the observation of the classroom.

The study of these data allows an integrative synthesis to explain the real situation of the investigation case.

From this synthesis of conclusions, the study makes it possible to determine, as a generic principle, that on the one hand is the assessments of the language teachers or their felt convictions and on the other hand is the reality of daily practice in the classrooms.

From the results of this research, moreover, relevant educational implications and new lines of study are determined to continue researching about linguistic teachings in adult lifelong learning in the Principality of Asturias.

These mainly have to do with the need for initial and continuous training of teachers which takes into account the characteristics of adult education; the design of an innovate and specific project for language teaching in the CEPAs that includes the teaching staff; being able to have a Curricular Decree to this type of education ; the real offer of Asturian Language teaching, in all the CEPAs of the Principality; as well as for Language Projects of the Centre, which set criteria





Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
*University of Oviedo*

for the coordination among the different linguistic skills blocks of language.

**SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO**  
**EN \_\_\_\_\_**



## *ÍNDICE*

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.</b>	
<b>1. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y EDUCACIÓN PERMANENTE DESDE UNA PERSPECTIVA TEÓRICA.....</b>	<b>7</b>
1.1 Definición y características del adulto .....	7
1.2 Educación permanente frente a educación de adultos.....	8
1.3 Educación de Permanente y de Adultos desde una perspectiva europea. ....	10
1.4 Educación de Adultos en España: evolución histórica.....	12
<b>2. EDUCACIÓN SECUNDARIA DE PERSONAS ADULTAS EN ASTURIAS.</b>	<b>37</b>
2.1 Centros de educación de personas adultas .....	37
2.2 Marco legislativo de Educación Secundaria de Personas Adultas (ESPA).....	39
2.3 Desarrollo curricular de las áreas de lengua.....	40
<b>3. LA METODOLOGÍA ACTUAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS.</b>	<b>45</b>
3.1 Evolución histórica.....	46
3.2 Algunos de los métodos más representativos.....	47
o El método tradicional o de gramática y traducción.....	47
o El método directo .....	48
o El método audio-lingüístico .....	49
o El enfoque oral y el método situacional .....	50
3.3 Los enfoques comunicativos y su proyección curricular .....	51
o El método comunicativo.....	52
3.4 Peculiaridades didácticas en el contexto de la Educación de Personas Adultas .....	53
<b>4. LA INVESTIGACIÓN RELACIONADA CON LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.....</b>	<b>55</b>

4.1 Algunos estudios de referencia en relación con la enseñanza de las lenguas en la educación Secundaria de Personas Adultas en el contexto español .....	55
4.1.1 Estudios relativos a la enseñanza de la lengua en general.....	56
4.1.2 Estudios relativos a la educación de adultos .....	63
4.1.3 Estudios relativos a la enseñanza de las lenguas en la educación de adultos .....	65

## **SEGUNDA PARTE: DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO.**

### **5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN..... 73**

### **6. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN ..... 75**

6.1 Los paradigmas en investigación educativa .....	76
6.2 Evolución de los paradigmas en la investigación educativa .....	77
6.2.1 Perspectiva empírico-analítica, de base positivista-racionalista (positivismo lógico) 79	
6.2.2 Hermenéutica o humanístico-interpretativa (corriente interpretativa) .....	79
6.2.3 Crítica o Sociocrítica (teoría crítica) .....	80
6.3 La complementariedad de métodos en la investigación educativa.....	82
6.4 Instrumentos de recogida de información .....	86
6.4.1 El cuestionario para el profesorado .....	87
6.4.2 Análisis documental .....	103
6.4.3 Observación no participante en el aula.....	105
6.4.4 Caracterización de la población y la muestra.....	107

### **7. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS ..... 111**

7.1 Respuestas obtenidas a partir del cuestionario .....	111
7.1.1 Comparación de las muestras objeto de estudio.....	118
7.1.2 Formación inicial y continua puesta en práctica en las aulas .....	119
7.1.3 La función de programación en el aula .....	137
7.1.4 La metodología en el aula: uso.....	154
7.1.5 Recursos y materiales empleados.....	167
7.1.6 Procedimientos de evaluación tenidos en cuenta .....	176

7.2 Resultados obtenidos a partir de la observación no participante.....	189
7.3 Resultados obtenidos a partir del análisis de documentos .....	205
<b>8. CONCLUSIONES BÁSICAS DEL ESTUDIO .....</b>	<b>233</b>
8.1 Principales conclusiones derivadas de la aplicación del cuestionario destinado a los docentes.....	235
8.2 Principales conclusiones derivadas del análisis de documentos .....	243
8.3 Principales conclusiones derivadas del análisis de la observación de aula .....	245
<b>9. SÍNTESIS DE CONCLUSIONES .....</b>	<b>247</b>
<b>10. IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>251</b>
<b>11. FUENTES DOCUMENTALES Y BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>255</b>
<b>12. ANEXOS .....</b>	<b>271</b>
ANEXO I. Cuestionario para el profesorado de las lenguas en los CEPA de Asturias .....	271
ANEXO II. Protocolo de Observación de aula. ....	285
ANEXO III. Focalización temática del análisis documental.....	286
<b>ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS.....</b>	<b>287</b>



## **INTRODUCCIÓN**

Actualmente nos encontramos ante una sociedad plural, cambiante, compleja y en evolución continua que se enfrenta a multitud de necesidades: el empleo, la exclusión social, la crisis migratoria, etc. Ante ellas, se espera que la educación y la formación den una respuesta que ayude a superar y controlar estas dificultades y los profundos cambios a los que el mundo, en general, está sometido. En definitiva, se espera que el sistema educativo ofrezca una respuesta eficaz a esta problemática, para lo cual este debe ser dinámico y hacer posible su adaptación a la sociedad de manera que responda a las exigencias de esta.

Es por ello que en las últimas décadas, como veremos más adelante, ha cobrado un especial protagonismo el concepto de educación como un proceso permanente que trata de responder a estos retos de la sociedad y establecerse dentro de las políticas educativas a nivel europeo como principio educativo esencial que regirá toda nuestro quehacer educativo.

Justamente, dentro de estas políticas a nivel europeo, se considera a la educación permanente, entre otras, como un elemento clave para facilitar la movilidad profesional y geográfica y favorecer la igualdad de oportunidades de empleo y la apertura y accesibilidad a los mercados de trabajo.

Se persigue, en efecto, que la educación permanente no solo se constituya como un aspecto básico de la educación y la formación, sino como un principio director de oferta y prestación de servicios, que haga posible la adaptación a demandas y la transformación social y económica; en definitiva, capaz de satisfacer la necesidad de la sociedad presente de aprender durante toda la vida, de modo que se puede afirmar, sin duda, que el aprendizaje permanente es una necesidad educativa de la sociedad actual (Pérez Serrano, 2001).

A partir de los anteriores presupuestos se plantea la presente investigación que tiene como eje básico estudiar las condiciones didácticas en las que el profesorado asturiano de educación de adultos aborda las materias lingüísticas para alcanzar la titulación correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

De este modo, este informe de investigación parte de un amplio marco teórico para continuar después con la descripción detallada del desarrollo empírico en el que se incluyen las conclusiones más relevantes del estudio.

El primero de los bloques teóricos toma como referencia, inicialmente, a los conceptos de educación de adultos y educación permanente. En él se definen y se contrastan ambos términos, se estudia su vigencia en el contexto europeo y se repasa someramente la historia de la educación de adultos en España.

El siguiente de los apartados teóricos se centra en el análisis de la metodología de la enseñanza de las lenguas en nuestro país, señalando los hitos históricos más importantes,

así como los métodos de enseñanza más representativos hasta concluir en los actuales enfoques comunicativos y en su proyección curricular e indicando cuáles son las peculiaridades didácticas más específicas de la educación de personas adultas.

La investigación relacionada con la educación de adultos es otro de los aspectos desarrollados en el bloque teórico. Aquí se hace un sintético repaso de las corrientes de investigación en didáctica de las lenguas desde una perspectiva genérica para focalizar el interés, finalmente, en los estudios relativos a las enseñanzas lingüísticas en el contexto de la educación de adultos.

El marco empírico, el más amplio del presente informe, comienza con la formulación de los objetivos del estudio, a partir de una finalidad genérica planteada en términos de conocer cómo el profesorado de los centros de Educación de Personas Adultas en el Principado de Asturias, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, lleva a cabo la enseñanza de las lenguas recogidas en el currículo de dicha etapa.

El siguiente de los bloques del marco empírico es el relacionado con la metodología y los instrumentos de recogida de información tenidos en cuenta en nuestro estudio. Se trata de un extenso apartado en que se analizan y se comparan los principales paradigmas en la investigación educativa (empíro-analítico, interpretativo y sociocrítico), señalando que actualmente, al contrario de lo que sucedía décadas atrás, tales paradigmas, básicamente cuantitativos y cualitativos, no son excluyentes, sino complementarios en la mayor parte de los estudios educativos. Este bloque finaliza con una descripción pormenorizada de los instrumentos de recogida de información tenidos en cuenta en nuestra investigación (cuestionario, análisis documental y observación no participante), así como en la necesaria caracterización de la población y a la muestra a partir de las cuales se plantean las conclusiones.

La organización y análisis de los datos constituye el apartado central no solo del marco empírico, sino de nuestra investigación y en él se recogen ampliamente los resultados obtenidos a partir, respectivamente, del cuestionario con las correspondientes dimensiones de análisis, de la observación no participante y del análisis documental.

También fundamental resulta el siguiente de los bloques, puesto que se refiere a las conclusiones parciales que se derivan del análisis anterior; es decir, tomando como referencia los resultados de los instrumentos de recogida de información considerados.

La síntesis de conclusiones, formulada como decálogo, es un intento, sin duda complejo, por reflejar una visión de conjunto, superadora de las conclusiones parciales de nuestro estudio que, a nuestro criterio, justifica finalmente el sentido y el interés de nuestra investigación.

El marco empírico finaliza con la formulación de las implicaciones educativas que se derivan del estudio y con la reflexión acerca de nuevas líneas de investigación que esta sugiere. Consideramos a este un bloque fundamental, puesto que la nuestra es una

## *Introducción*

investigación enfocada para ir más allá de la descripción, conocimiento o interpretación de un ámbito educativo concreto. Se trata, en efecto, de plantear cómo actuar para mejorar a partir de lo que ya sabemos.

Esperamos, en definitiva, que la presente redacción despierte el mismo interés con la que la hemos planteado y llevado a cabo y agradecemos, de antemano, la valoración crítica que pueda suscitar.

Uviéu/Oviedo, diciembre de 2020.



# PRIMERA PARTE

## MARCO TEÓRICO

---



## **1. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y EDUCACIÓN PERMANENTE DESDE UNA PERSPECTIVA TEÓRICA**

En las páginas que siguen se van a abordar las relaciones y especificidades propias de ambos conceptos desde una visión amplia que nos permita clarificar con precisión su significado social y educativo.

### ***1.1 Definición y características del adulto***

Es este un concepto que no está exento de complejidad en su definición. Las múltiples investigaciones han puesto de manifiesto esta dificultad y ambigüedad a la hora de definir el concepto de adulto y sus características.

Por ello, desde un punto de vista teórico se hace imprescindible, dentro del marco de la educación de adultos y para un mejor entendimiento de esta, acotar en primer lugar qué se entiende por adulto y cuáles son sus características.

Si lo abordamos desde una perspectiva lingüística, la palabra adulto o adultez está claro que se refiere a un ser vivo y más concretamente a un ser humano que ha llegado a la plenitud de crecimiento o desarrollo, así como a aquellas personas que han alcanzado cierto grado de experimentación y perfección.

En esta línea se manifiesta Titmus (1989) y apunta que este concepto diverge en diferentes significados que se alejan de lo que tradicionalmente se entendería por adulto, es decir, un determinado estadio o etapa con características psicológicas y fisiológicas propias.

Es precisamente desde esta perspectiva psicológica bajo la cual en los últimos años se defiende que la edad adulta no se limita a una etapa determinada de edades concretas y separadas de manera rígida entre sí, sino por el contrario, más bien el transcurso de sucesos que se desarrollan y prolongan durante toda la vida. Concepto este, que como veremos más adelante, es conocido, en inglés, como “Lifelong Learning”.

Es, pues, bajo esta perspectiva que la edad adulta deja de verse como una etapa final en el desarrollo del ser humano o la suma de estas. Por el contrario, este concepto pasa a concebirse como la trama de múltiples sucesos que se prolongan durante toda la vida y a través de los cuales se construye cada historia personal (Natale, 2003:13).

Natale (2003) aborda y amplía este concepto desde una perspectiva sociológica y defiende que la edad adulta se fundamenta en aspectos diversos que tienen que ver con el contexto y las obligaciones sociales, la edad cronológica, las tareas individuales y colectivas que los individuos se ven obligados a desarrollar, etc.

De esta manera, observamos una idea sobre la adultez relacionada con la posibilidad para cumplir una pluralidad de papeles en las diversas situaciones sociales en las que el individuo se involucra y que se concretan en situaciones que tienen que ver con aspectos tan diversos como el acceso al mundo laboral, el matrimonio o las relaciones sexuales, la

paternidad, la mayoría de edad o las actividades sociales y culturales que las personas realizamos en el tiempo libre (Natale, 2003:13).

Por todo esto, podemos afirmar que cuando nos referimos a la adultez o edad adulta, nos estamos refiriendo a un ser humano al que se le supone o atribuye cierto grado de desarrollo tanto psicológico y físico como social, el cual es capaz de interactuar e involucrarse en las diversas actividades sociales en las que se desarrolla y donde el aprendizaje se prolonga a lo largo de toda su existencia.

### **1.2 Educación permanente frente a educación de adultos**

La educación de personas adultas es un ámbito de la educación que ha estado marcado a lo largo de la historia por cierta confusión terminológica, tal como señalan Merriam y Brockett (1997) en el ámbito anglosajón o Goñi (2009) en el español.

Conceptos como educación permanente, alfabetización, educación formal, no formal y otros han ido creciendo paralelamente, pero de la mano de la educación de adultos, y no solo eso, sino que en muchas de las ocasiones han sido utilizados como sinónimos, sin tener clara la parcela y objetivos que cada uno de ellos debería proporcionar.

Por este motivo, creemos necesario establecer no solo la finalidad de la educación de adultos, sino acotar de manera precisa aquellas diferencias terminológicas existentes dentro del amplio concepto que supone la “Educación Permanente”.

El término “Educación Permanente” (Lifelong Education) aparece por primera vez en 1919 en el informe bajo el título de “Adult Education Committee” que el autor Lloyd George presenta al Ministerio de la Reconstrucción después de la Primera Guerra Mundial en la Conferencia de Paz en París. En él se establece, entre otros, el objetivo y la necesidad de entender la educación de adultos como un concepto imprescindible de aprendizaje durante toda la vida de los seres humanos.

Esta idea es ampliada por Kempfer (1955), el cual aborda de nuevo este concepto de educación permanente, aunque no será hasta la Conferencia Mundial de Montreal en 1960 cuando por primera vez se establezca la educación de adultos como un concepto global de la educación.

Pero es Legrand (1969) quien comienza a diferenciar estos dos conceptos en su artículo titulado “El Significado de la Educación Permanente”. En este artículo se comienza a establecer las diferencias entre educación de adultos y educación permanente, poniendo el acento en que esta última deberá de ser un proceso que exige un planteamiento integral de todo el sistema educativo, frente al concepto de educación de adultos que es entendida, como una las actividades específicas dentro de este sistema.

Será el propio autor en obras posteriores quien profundizará más en estos dos conceptos hasta establecer a la educación permanente como un proceso que vaya más allá de la extensión de la educación convencional y en donde la educación de adultos quedará integrada dentro de dos vertientes: por un lado, la vertiente vertical donde se establece la

posibilidad de dar continuidad a los aprendizajes del pasado y que se desarrollarán en el futuro de manera ininterrumpida, y por otro lado la vertiente horizontal. En esta, se establece como finalidad dar respuesta a otras formas de aprendizaje más allá de las meramente escolares.

En esta línea, Vallespir y Oliver (2002) tratan de arrojar luz sobre estos conceptos y recogen la definición del término de educación permanente promovida por el Consejo de Europa y la UNESCO, surgida en la XX conferencia de Nairobi (1976). Esta definición cuenta con gran aceptación internacional ya que se formula como un “proyecto global destinado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo, donde el hombre es el agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión” (Vallespir y Oliver, 2002:24).

Se establece así la necesidad de que la educación permanente incluya tanto a la educación formal, como a la no formal; así como a la de carácter profesional y a la de tipo no profesional.

En cuanto a la educación de adultos, ya desde los años 1973 y 1977 se recoge como principal objetivo que sea integrada dentro del sistema de la educación permanente, reconociendo así su carácter específico e individual y como parte de un ámbito más global.

Sarrate y Pérez de Guzmán (2005:41) profundizan en este concepto y afirman que “la educación de adultos está llamada a desempeñar una función integradora dentro del marco de la educación permanente, ya que el ser humano se halla en un proceso continuo de educación y formación que se extiende a lo largo de toda la vida”.

Por todo esto, observamos que la educación de adultos basa su justificación educativa como una parte integrante del proyecto global que es la educación permanente, adoptando además diferentes modalidades dentro de dicho proyecto.

Esta educación de adultos puede producirse tanto en un ambiente formal o reglado como en uno no formal o no reglado. Cuando se da en el primero de ellos, estamos hablando de enseñanzas que tienen como objetivo la adquisición de un título oficial y se realiza en centros oficiales.

Puig (2005:134) afirma sobre la educación permanente deberá abarcar todas las etapas de la vida, en diferentes espacios como el hogar, el entorno social, el lugar de trabajo, los medios de comunicación, etc. y puede englobar tanto a los aprendizajes formales (impartidos normalmente en escuelas, institutos, universidades, etc.), como a los no formales.

Entendemos, pues, a la educación permanente como un principio básico, global y continuo que abarca cualquier sistema de educación y que pretende la formación de las personas a lo largo de toda su vida.

Jabonero (1999) considera que los diferentes organismos internacionales y europeos como son la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Unión Europea (UE) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OIE) coinciden con esta realidad y establecen el principio de la educación permanente como el pilar que deberá inspirar a todos los sistemas educativos con el fin de dar una formación a lo largo de toda la vida. Mientras que la educación de adultos comprende solamente a las personas adultas. Así es básicamente entendido por diversos investigadores en el contexto internacional (Blair, 1997; Aslanian, 2001; Boone, Safrit y Jones, 2002; Merriam, 2005).

Sarramona (1998) añade al respecto que la educación de adultos es un concepto amplio pero que inevitablemente tendrá que ir más allá del carácter compensatorio, aunque, sin duda, deberá estar enmarcado dentro de la educación permanente. Hecho que Weil (1987:294) resume perfectamente cuando afirma que la formación continua de adultos representa exclusivamente una etapa en la progresiva implantación de la educación permanente.

Cerramos este apartado recordando y acotando el marco de nuestra investigación. En efecto, nuestro estudio se desarrolla dentro de este proceso de educación permanente de personas adultas que se sitúan dentro de una etapa educativa de los estudios formales que se conoce con el nombre de Educación Secundaria de Personas Adultas.

### ***1.3 Educación de Permanente y de Adultos desde una perspectiva europea.***

Sin duda los cambios que se producen en la sociedad europea como consecuencia de la propia evolución sociocultural hacen replantearse la idea general que desde el viejo continente se tiene de la educación. Desde Europa se toma como referencia y finalidad la necesidad de adoptar una enseñanza de calidad para todos los ciudadanos y ciudadanas.

De este modo, se comienza a poner el acento en el fomento de las lenguas, el acceso al mercado laboral a nivel europeo, el desarrollo de las capacidades y competencias, el trabajo cooperativo, la globalización, el aumento de las posibilidades de movilidad tanto de estudiantes como de docentes; en definitiva, una educación que permita un aprendizaje y capacitación a lo largo de toda la vida y que mejore las competencias de los ciudadanos.

Las propuestas e iniciativas que surgen, no solo a nivel europeo sino ya a nivel mundial, pretenden entre otras, poner de relieve una serie de temas que preocupan a la sociedad a través de propuestas que persiguen marcar una acción conjunta para el futuro de la sociedad. Se comienza a poner de relieve la importancia de la educación permanente como instrumento de cambio y transformación y a destacar el papel fundamental en este proceso que la educación de adultos tendrá que jugar.

Bajo estas premisas desde la Unión Europea y en materia de política educativa destacan dos momentos bien diferenciados: por una parte, y en una primera fase, aquellas

iniciativas que surgen del Consejo de Europa, perfilando y definiendo un marco teórico a través de propuestas y programas.

Y una segunda fase a partir de 1992 que se materializa con la firma del Tratado de Maastricht (art.126 y 127) que es cuando se comienza a reconocer la importancia que deberá jugar la educación en la construcción de Europa. Este hecho supone un cambio cualitativo y el despegue definitivo de numerosos trabajos sobre enseñanza y educación bajo una visión o perspectiva europea.

El artículo 126 del citado Tratado habla de adoptar una enseñanza de calidad a través de la colaboración de los estados miembros que permita homogenizar aspectos relacionados con la movilidad de los estudiantes, homologación de títulos, etc.

Por su parte, el artículo 127 se dedica a abordar la necesidad de potenciar la formación inicial y permanente para facilitar la incorporación al mercado laboral, centrándose sobre todo en aspectos que tienen que ver con la capacitación laboral, entre otros.

Etxeberria (2000) resalta como un referente principal en la educación permanente la declaración en 1996 por el Parlamento y el Consejo de Europeo del “Año Europeo de la Educación y Formación a lo Largo de la Vida”. En él se pretende sensibilizar a los ciudadanos europeos de la necesidad de una formación continua y la conveniencia de su capacitación frente a las nuevas exigencias laborales, sociales, económicas y tecnológicas.

Uno de los primeros documentos que acompañó a esta declaración fue la publicación del “Libro Blanco sobre la educación y la formación: enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva” (1995). En él se apuntan los retos a los que Europa deberá enfrentarse. Entre ellos destacan la sociedad de la información, la mundialización y la revolución vertiginosa de la ciencia y la técnica. Esta publicación trata de completar al anterior Libro Blanco elaborado a iniciativa de J. Delors: “Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI”, publicado en Luxemburgo en 1993.

En este último, el autor reitera la necesidad de la formación permanente a lo largo de toda la vida. Nuevamente se hace referencia a la importancia del proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida como parte fundamental de la educación de adultos.

Desde esta perspectiva europea se apunta en tres direcciones: por una parte, avanzar en la capacitación de todas las personas sobre los conocimientos necesarios que les permitan adaptarse a las nuevas tecnologías; por otra, evitar que se produzca la exclusión social derivada de la desigualdad económica y, por último, fomentar y facilitar la incorporación de las personas al mercado laboral existente, así como a las nuevas formas de trabajo (Federighi,1993).

No obstante, y casi al mismo tiempo que se producen estos acontecimientos y reflexiones más generales sobre educación permanente, también tienen lugar diversas acciones y conferencias europeas sobre educación de adultos en las que entran en juego distintos

protagonistas más allá de lo estrictamente político, como son el sector público, organizaciones no gubernamentales, agentes sociales, asociaciones, etc.

Se producen de esta manera numerosas conferencias, documentos y artículos, como, por ejemplo, el informe “Por una Política Comunitaria sobre Educación” de Janne en 1973; la Conferencia de Ministros Europeos de Educación (Estocolmo, 1975); el Primer Programa de Acción en materia educativa en 1976; El Simposio sobre “Una Política de Educación Permanente hoy” (Siena, 1979); la Conferencia sobre “Educación de Adultos: perspectiva para los años 80” (Estrasburgo, 1980); La Conferencia final del “Proyecto nº9” del Consejo de Europa (Estrasburgo, 1986); La Educación de Adultos, instrumento de desarrollo de los recursos humanos en la Unión Europea del 2000 (Grecia, 1994); La Educación de Adultos para vivir y trabajar en Europa (Alemania, 1994); Organización de un Sistema Integrado de Educación de Adultos (España, 1995); Hacia una sociedad del saber: orientaciones para una política de educación en la edad adulta (Italia, 1996).

Estas iniciativas van influyendo en los países miembros de la unión, los cuales entienden que en definitiva son los que tienen que ir orientando sus políticas educativas en esa dirección. Por lo tanto, la finalidad es dar una dimensión europea a todas estas acciones educativas. Por ello, desde este marco europeo, se van exponiendo las necesidades y problemas, las experiencias, así como propuestas y orientaciones a los países miembros bajo una perspectiva de orientación, aunque en ningún caso suponen un obligado cumplimiento.

#### ***1.4 Educación de Adultos en España: evolución histórica***

El camino legislativo que la educación de adultos ha seguido en nuestro país ha sido lento y lleno de dificultades y vinculado en la mayoría de las iniciativas a la situación política dominante en el momento.

A estas dificultades, derivadas del marco histórico del que parte nuestro país en la educación en general, se le añaden las propias de la etapa de educación de adultos, que, de alguna manera, no ha estado en la mayoría de los casos entre las prioridades educativas, más allá de tratar de combatir los elevados índices de analfabetismo registrados en cada época histórica.

Hoy en día, pese a no gozar todavía de la importancia que se merece, el impulso que desde Europa le han dado y están dando a ciertas políticas en la educación de adultos han sido y son una guía hacia la que se debe dirigir este ámbito en nuestro país.

Sin embargo, hay que insistir en que, por diferentes razones ligadas al momento sociohistórico del momento, la educación de las personas adultas tiene una larga trayectoria en nuestra sociedad. No en vano, y aunque se podría afirmar que es a partir de la Ley General de Educación de 1970 donde se empiezan a plasmar conceptos relacionados con la educación de adultos en forma de ley, ya es en el Plan de 1838 donde encontramos referencias a la formación de las personas adultas. Sirva como ejemplo

cuando se afirma que “el Gobierno procurará la conservación y el fomento de las escuelas de adultos” (Reglamento general de Instrucción Pública decretado por las Cortes el 29 de junio de 1821. Madrid. Imprenta Nacional, 1821, art.120. p.18).

No obstante, debemos tener en cuenta que la finalidad principal de esta educación de adultos no era otra que la de suplir la falta de instrucción primaria de aquellas personas que no la habían podido recibir en la infancia, siendo los mismos maestros de educación primaria los encargados de impartir estas clases fuera del horario laboral de la población adulta y trabajadora.

Por lo tanto, observamos que el objetivo perseguido en todas estas propuestas es el de dar un giro a las altas cifras de analfabetismo que el país registraba y orientarlo hacia la modernidad y, de paso, cambiar la visión que desde fuera se tenía del país.

Con la puesta en marcha de la Ley Moyano en 1957 continúan estas clases de educación de adultos, dentro de las escuelas infantiles, donde acuden las personas que no habían podido recibir en su infancia la educación correspondiente.

En esta línea, surge en la sociedad una cierta preocupación por la educación de adultos que se traduce en diversas iniciativas, como por ejemplo la creación de los Ateneos Obreros o desde diferentes agrupaciones de carácter eclesiástico, los cuales combinaban la formación básica con la religiosa, como respuesta al analfabetismo, pero también como estrategia para combatir el laicismo que predominaba en los centros obreros.

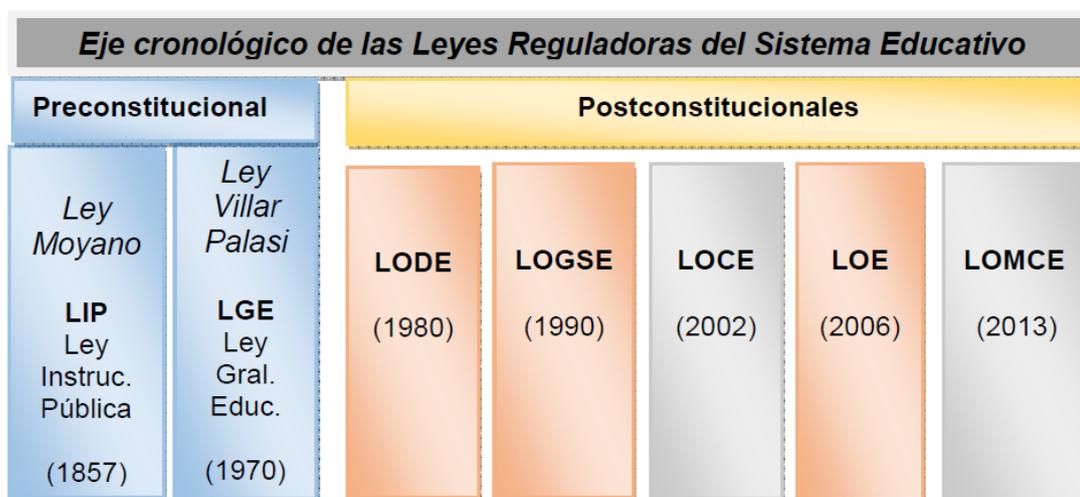
No hay que olvidar, por otra parte, a la conocida ILE (Institución Libre de Enseñanza) y sus Misiones Pedagógicas, las cuales, entre otros, tenían como objetivos primordiales la divulgación y promoción cultural, principalmente en las zonas rurales, donde había un escaso índice de participación en las escuelas con el objetivo de contrarrestar un índice de analfabetismo tan elevado.

Ya en la época franquista, se continúa con este objetivo de combatir abiertamente los altos índices de analfabetismo y para ello se crea la Junta Nacional contra el Analfabetismo. Iniciándose en 1963 la Campaña Nacional de Alfabetización y creándose unas cinco mil escuelas, con el fin de erradicarlo.

Pero, como decimos, será la Ley General de Educación de 1970 la que se refiera por primera vez en España al concepto de educación permanente. Este hecho coincide, como hemos visto anteriormente, con el auge de este concepto en Europa. Se produce la publicación por parte del Ministerio de Educación y Ciencia del Libro Blanco de Educación en España en 1969, hecho sin duda destacable y que trata de reflejar la importancia de la educación en nuestro país.

Para hacer un análisis de las diferentes leyes educativas desde una perspectiva histórica deberemos hacer una necesaria organización que responda algún tipo de clasificación y que nos permita tener un punto de partida como referencia.

Por ello, en un primer momento, se había decidido partir del actual marco constitucional. Es decir, descartar aquellas leyes anteriores a 1978. Esto es así, a grandes rasgos, con la excepción de la inclusión de la Ley General de Educación de 1970, pues consideramos que para un buen análisis de la educación permanente y la educación de adultos se hace imprescindible su inclusión, aun siendo una ley preconstitucional. Tal situación se esquematiza en la figura anexa.



**Figura 1.** Extraído de Supervisión 21. Revista de Educación e Inspección. Aunque no se incluye la LOMLOE de 2020, haremos referencia a sus aportaciones en páginas sucesivas.

### ➤ Ley General de Educación (LGE)

La década de los años 70 fue un período de grandes y profundos cambios, tanto a nivel social, como a nivel político. Entre otros acontecimientos de gran calado social hay que señalar, por ejemplo, que muere el dictador General Franco, se aprueba la Constitución en 1978, se recupera la democracia y se instaura el estado de las autonomías, etc.

Tales cambios se venían anunciando con anterioridad. Así, un antecedente de los mismos fue la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), que regula y estructura, por primera vez en el siglo XX, todo el sistema educativo español.

Queda lejos de nuestra intención establecer aquí un análisis exhaustivo de esta ley y las sucesivas que veremos a continuación, más bien lo que se persigue es abordar, como es lógico, aquellos aspectos que tienen que ver con la educación de adultos o la educación permanente. En esta ley observamos una primera referencia en lo que respecta a la

educación de adultos, dentro del título primero, que lleva por denominación Sistema Educativo, en donde establece en su Capítulo Primero, dentro de las Disposiciones Generales, lo siguiente:

Art. Noveno. Uno “el sistema educativo asegurará la unidad del proceso de la educación y facilitará la continuidad de este a lo largo de la vida del hombre para satisfacer las exigencias de educación permanentemente que plantea la sociedad moderna”.

Vemos, pues, ya una clara intencionalidad de transición. Es decir, se parte de la educación permanente como el instrumento necesario de modernización del país. Se pretende dar el salto definitivo desde la educación como alfabetización, característica principal de las anteriores leyes, a la educación como herramienta de modernización, acorde con los cambios sociales que en esta década se estaban produciendo y como punto de apertura de cara al exterior.

Asimismo, esta ley recoge por primera vez un capítulo específico destinado a la educación de adultos, el Capítulo IV. Denominado “La Educación Permanente de Adultos”. En él quedan agrupados desde el artículo 43 hasta el 45. Aquí se establece la educación permanente de adultos como una herramienta de actualización necesaria para dar continuidad a los estudios equivalentes a la Educación General Básica, el Bachillerato o la Formación Profesional.

Se observa, de esta manera, la intención de dar continuidad a los estudios y no entender la educación como un proceso de formación específica de una etapa concreta.

Sin duda el Artículo 44. 1 continúa tratando de facilitar este proceso mediante centros especialmente creados con este fin o a través de sectores o grupos específicos en los centros ordinarios, donde se ofrecerá la posibilidad:

a) De seguir estudios equivalentes a la Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional a quienes, por cualquier razón, no pudieron cursarlos oportunamente.

b) De perfeccionamiento, promoción, actualización y readaptación profesional, así como la promoción y extensión cultural a distintos niveles.

Ya en el artículo 45 se pretende dar a esta educación permanente el respaldo legislativo necesario y que, no olvidemos, las instituciones europeas aconsejaban concretar en el desarrollo legislativo, así como a los protagonistas involucrados:

1. La planificación de las actividades de educación permanente de adultos se basará en investigaciones sobre las necesidades y aspiraciones de los distintos grupos sociales y de las diferentes comarcas, sobre el contenido de los programas de perfeccionamiento profesional, sobre los métodos que requiere la acción en función de la diferente índole de las profesiones, los distintos niveles de calificación, las condiciones específicas de las

técnicas de comunicación, la psicología de los adultos y los valores e ideales básicos de la sociedad.

No cabe duda, de que esta ley pretendía dar una imagen de cambio. Un cambio desde la incultura a la modernidad, dado que el momento ya no exigía las campañas de alfabetización pasadas, sino más bien, una adaptación de la sociedad a los cambios de modernidad y progreso que en otros puntos de Europa ya se habían producido con anterioridad. Se estaba dando, de esta manera, una oportunidad a aquellas personas que, en su momento, pudieran haber abandonado su formación básica.

En la línea de esta Ley Educativa. En el año 1974 se establece la Orden por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Permanente de Adultos, a nivel de Educación General Básica, lo que al final, básicamente, resultaba ser una adaptación de las enseñanzas de la etapa de EGB a las personas adultas.

Como muestra ilustrativa de esta intencionalidad de la que venimos hablando, podemos incluir el siguiente párrafo extraído de la introducción de dicha orden:

“La Ley General de Educación plantea, por primera vez en nuestro país, el problema de la Educación Permanente entendida como respuesta actualizada a las exigencias de participación responsable y de promoción social y, comunitaria, superando ampliamente los moldes de una alfabetización y de una educación de adultos tradicionalmente entendidas como equivalentes. La Educación Permanente de Adultos ofrece hoy sin duda, el marco en el que se va a librar la gran batalla de la educación contemporánea (...)”.

En cuanto a su organización, queda recogida en el Capítulo III, que lleva por título “Estructura de la Educación Permanente de Adultos” y se divide en tres ciclos:

- Primer ciclo: destinado a la formación de los adultos que carecen del conocimiento y dominio de las técnicas instrumentales, equivalentes al primero y segundo curso de Educación General Básica (EGB).
- Segundo ciclo: para quienes, teniendo un conocimiento de las técnicas instrumentales, carecen de perfección en el uso funcional de las mismas, equivalente con 3º, 4º y 5º de Educación General Básica (EGB).
- Y un tercer ciclo; que supone el uso funcional de técnicas, hábitos y conocimientos básicos hasta conseguir los objetivos formativos en un nivel de los cursos 6º, 7º y 8º de Educación General Básica (EGB). La superación de este tercer ciclo equivalía a la obtención del título de Graduado Escolar.

Como decimos, es esta una década de profundos cambios, de intencionalidades y sobre todo de apertura al mundo en general y a Europa en particular. Como venimos subrayando, se trataba de enviar un mensaje de transformación y equiparación al resto de la sociedad europea.

Todo ello desembocará, como se ha dicho, en la aprobación de la Constitución en 1978, la cual en su conocido artículo 27 expone, entre otras cosas, el derecho de todas las personas a una educación de calidad. Todas las leyes educativas posteriores quedarán enmarcadas en este artículo, dándoles el carácter de Leyes Orgánicas.

Dentro de esta nueva realidad social, una nueva constitución, se produce además un nuevo orden político, ya que en 1982 gana las elecciones el Partido Socialista, partidario de continuar con esta nueva visión de modernidad y tratar de hacer ver al resto de Europa que España estaba iniciando una nueva etapa.

Esta nueva etapa supone, en lo que a la educación de adultos se refiere, un interés más profundo y un compromiso más decidido o, por lo menos, más explícito. La manifestación de tal interés tiene como resultado la publicación del Libro Blanco que, con el título “La Educación de Adultos, un libro abierto”, publicó el Ministerio en 1986.

En él se recoge y se diseña, no solo desde el gobierno central, sino desde diversas organizaciones, un nuevo modelo que impulse y ayude a reformar este sector a partir de distintas iniciativas.

Entre ellas destacan la búsqueda de una educación integral de la persona, en todas sus vertientes o ámbitos, que abarque varios aspectos tales como; “la integración de las distintas áreas de conocimiento; integración de las actividades educativas en la experiencia personal global de los alumnos; estrecha relación de la formación con el medio social de los alumnos” (Libro Blanco de Educación, 1986:23) y resaltando la importancia de la posibilidad y facilidad de acceso a esta formación a cualquier persona, lo que suponía un paso importante en relación a situaciones pasadas.

Asimismo, se establecen “una serie de respuestas orientadas a las necesidades específicas de los adultos, como la elaboración por los adultos de su propio programa de estudio en función de sus necesidades e intereses, lo que implica basar el diseño curricular en un sistema modular de unidades formativas «capitalizables»” (Libro Blanco 1986:25).

Un hecho, a nuestro modo de ver, destacable es que se recogen orientaciones metodológicas y se apunta a la necesidad de contar con unos métodos propios, partiendo de lo que el adulto sabe, de sus intereses y alejándose progresivamente de los modelos infantiles de la época, mal que la educación de adultos ha padecido durante muchas décadas y del que, de alguna manera, todavía no nos hemos librado del todo.

Se establece, además, un punto de partida desde la realidad del alumnado a través de una evaluación específica, basada en la diversidad de formas, en el autoaprendizaje y el contacto con el medio. Se presta atención a las características propias de este tipo de estudiante, ya que se apunta que la organización deberá de ser ajustada a sus características por lo que se tendrá en cuenta la flexibilidad horaria, así como la

ambientación que estén orientados al estilo del adulto y que los haga de esta manera que los aleje lo más posible del ámbito escolar e infantil.

Se introduce, además, la necesidad de articular las modalidades a distancia y presencial en los centros, no como redes separadas, sino como modalidades existentes de libre elección por los alumnos.

Por último, cabe destacar del Libro Blanco, la necesidad de establecer el marco geográfico, lo que denomina “mapa de la Educación de Adultos.” Para ello, apunta como principal protagonismo al Proyecto de base territorial, que atenderá las demandas de una comarca, un distrito o una zona determinados.

Algunas de estas consideraciones fueron recogidas como paso previo a la formulación de la Ley Orgánica General de Educación (LOGSE), en el Libro Blanco para la Reforma Educativa de 1986, en el capítulo XII, bajo el nombre de La Educación de las Personas Adultas.

España en 1986 entraba en la Comunidad Económica Europea, signo de modernización y de progreso. Progreso que debía plasmarse también en el ámbito educativo. Es en este marco, en el que el gobierno socialista intenta dar un paso más en esta reforma del sistema educativo y publica la Ley Orgánica de 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

➤ **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**

Nos encontramos en este contexto con la primera ley educativa dentro del marco constitucional. Como afirmamos anteriormente, queda lejos de nuestra intención hacer un análisis de estas leyes más allá de lo que concierne a lo referido a la educación de adultos; por ello, abordamos directamente aquellos puntos que recogen o tratan sobre esta modalidad de enseñanza.

La educación de personas adultas queda recogida en el Título III en cinco artículos, que mostramos a continuación.

Dentro del artículo 51. Se contempla lo siguiente:

1. El sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. A tal fin, las Administraciones educativas colaborarán con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral.

Vemos en este punto una continuidad puesta en marcha en relación con iniciativas anteriores de la educación, entendiendo a la educación de adultos como un proceso continuo de formación y no como una etapa concreta y cerrada en la vida de las personas. Para ello, establece en el punto 2 una serie de objetivos como son:

- a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.
- b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- c) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

Objetivos, todos ellos, orientados a desarrollar capacidades que permitan profundizar en la formación educativa, en la actualización profesional, así como en la participación en la sociedad. Para conseguirlo, y prestar atención a aquellos colectivos más vulnerables, es necesaria la intervención de los poderes públicos, como queda recogido en los siguientes puntos:

3. Dentro del ámbito de la educación de adultos, los poderes públicos atenderán preferentemente a aquellos grupos o sectores sociales con carencias y necesidades de formación básica o con dificultades para su inserción laboral.

4. En los establecimientos penitenciarios se garantizará a la población reclusa la posibilidad de acceso a esta educación.

Por último, se llama la atención a las características propias de este tipo de enseñanza, alejada de lo que hasta el momento se había establecido, es decir, la metodología deberá prestar atención al tipo de alumnado al que va dirigida; por ello, el punto número cinco recoge lo siguiente:

5. La organización y la metodología de la educación de adultos se basarán en el autoaprendizaje, en función de sus experiencias, necesidades e intereses, a través de la enseñanza presencial y, por sus adecuadas características, de la educación a distancia.

Dentro de los artículos 52 y 53 se recoge todo lo que regulan las administraciones para velar por la oferta y el cumplimiento de esta enseñanza, así:

1. Las personas adultas que quieran adquirir los conocimientos equivalentes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades.
2. La Administraciones educativas velarán para que todas las personas adultas que tengan el título de Graduado Escolar puedan acceder a programas o centros docentes que les ayuden a alcanzar la formación básica prevista en la presente ley para la Educación Secundaria Obligatoria.
3. Las Administraciones educativas, en las condiciones que al efecto se establezcan, organizarán periódicamente pruebas para que las personas mayores de dieciocho años puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria. En dichas pruebas se valorarán las capacidades generales propias de la educación básica.

Artículo 53.

1. Las Administraciones educativas promoverán medidas tendentes a ofrecer a todos los ciudadanos la oportunidad de acceder a los niveles o grados de las enseñanzas no obligatorias reguladas en la presente ley.
2. Las personas adultas podrán cursar el Bachillerato y la Formación Profesional específica en los centros docentes ordinarios siempre que tengan la titulación requerida. No obstante, podrán disponer para dichos estudios de una oferta específica y de una organización adecuada a sus características.
3. Las Administraciones competentes ampliarán la oferta pública de educación a distancia con el fin de dar una respuesta adecuada a la formación permanente de las personas adultas.
4. Las Administraciones educativas, en las condiciones que al efecto se establezcan, organizarán pruebas para que los adultos mayores de veintitrés años puedan obtener directamente el título de Bachiller. Igualmente se organizarán pruebas para la obtención de los títulos de Formación Profesional en las condiciones y en los casos que se determinen.
5. Los mayores de veinticinco años podrán ingresar directamente en la Universidad, sin necesidad de titulación alguna, mediante la superación de una prueba específica.

En cuanto al artículo 54, la ley recoge todo lo referente a los centros de personas adultas y al profesorado que imparte la docencia en este tipo de enseñanza, tal como se señala en los siguientes puntos:

1. La educación de las personas adultas podrá impartirse en centros docentes ordinarios o específicos. Estos últimos estarán abiertos al entorno y disponibles para las actividades de animación sociocultural de la comunidad.
2. Los profesores que impartan a los adultos enseñanzas de las comprendidas en la presente ley, que conduzcan a la obtención de un título académico o profesional, deberán contar con la titulación establecida con carácter general para impartir dichas enseñanzas. Las Administraciones educativas facilitarán a estos profesores la formación didáctica necesaria para responder a las necesidades de las personas adultas.
3. Las Administraciones educativas podrán establecer convenios de colaboración con las universidades, Corporaciones locales y otras entidades, públicas o privadas, dándose en este último supuesto preferencia a las asociaciones sin ánimo de lucro para la educación de adultos. Asimismo, desarrollarán programas y cursos para responder a las necesidades de gestión, organización, técnicas y especialización didáctica en el campo de la educación de adultos.

Por lo tanto, observamos en todo este título III la necesidad del sistema educativo de garantizar que las personas adultas puedan adquirir, actualizar o completar sus conocimientos y aptitudes para poder desarrollarse laboralmente, pero, no solo en la inserción laboral, sino también la necesidad de su inclusión en la sociedad, prestando especial atención a aquellos sectores más vulnerables y con mayores carencias en lo referente a su educación básica.

Un hecho destacable, como consecuencia de ampliar la educación básica a los 16 años, es que la edad mínima para poder acceder a la educación de adultos se establece ahora en los 18 años.

Durante la vigencia de esta ley no existe aún un currículo específico para esta etapa educativa. Por ello, la ley posibilita la adaptación del currículo de educación primaria a las características propias de la población adulta.

Además, surgen desde la administración varias órdenes o resoluciones que tratan de orientar y regular los diferentes tramos de esta etapa, como son las órdenes de 17 de noviembre de 1993 y de 7 de julio de 1994, con el fin de adaptar los estudios de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria a la realidad socioeducativa de las personas adultas, con el objetivo de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria y establecer y orientar sobre la implantación anticipada de dichas enseñanzas. Ambas normas recogen la necesidad de un “currículo abierto, flexible y adaptado a las características de este alumnado cuya concreción, desarrollo y elaboración de propuestas metodológicas corresponde realizar al profesorado de los centros” (Resolución por la Secretaría de Estado de Educación, 19 de julio de 1994).

Con posterioridad, la Secretaria de Estado de Educación, el 19 de julio de 1994, dicta una Resolución para establecer orientaciones sobre el currículo de dichas enseñanzas.

En esta, se establece la necesidad de especificar y completar el currículo mediante la elaboración de los proyectos curriculares adaptados a la realidad socioeducativa. Además, establece la inclusión de una serie de elementos, como la distribución en cuatro campos de conocimiento, donde se encuentran las áreas o materias, así como los temas transversales. Estos campos de conocimiento, a su vez, se dividen en cuatro módulos. En los tres primeros se encuentran los objetivos generales y los contenidos mínimos de la Educación Secundaria Obligatoria que afectan a las personas adultas. El cuarto módulo de cada campo de conocimiento tiene un carácter optativo, además establece un posible modelo de distribución de dichos elementos con un carácter orientador, o incluso se contempla la posibilidad de implantación de manera excepcional, en aquellos centros en los que no se haya podido completar el proyecto curricular.

Más adelante, el 16 de febrero de 1996, se dicta la Orden por la que se regulan las enseñanzas iniciales de la Educación Básica de las personas adultas.

En esta Orden se estructuran en dos niveles: un nivel I, o de alfabetización, permita a la población adulta, adquirir técnicas de lecto-escritura y cálculo que le faciliten la comprensión lingüística y matemática necesarias para satisfacer las necesidades que se le planteen en su vida cotidiana, así como para comprender la realidad de su entorno. Dentro de este nivel, se establece que los contenidos se organicen de manera globalizada.

Y un nivel II, o de consolidación de conocimientos y técnicas instrumentales que les permita acceder y continuar sus estudios en la etapa de educación secundaria o en cursos de cualificación profesional. A diferencia del nivel anterior, en este los contenidos se organizarán en tres módulos globalizados en los que se incluirán las áreas de conocimiento relativas a la lengua castellana, lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma correspondiente y literatura, matemáticas y ciencias socio-naturales.

Por último, hay que destacar en lo referente a la evaluación, y teniendo en cuenta las características de las personas a las que van dirigidas, el carácter continuo e integrador de la misma, tanto en el nivel I como en el nivel II.

Por lo tanto, vemos en lo que a la educación básica se refiere, que nos encontramos con dos niveles: nivel I. Alfabetización, y nivel II Consolidación. Éstos, permiten el acceso a un nivel III. Educación Secundaria, que tendrá como objetivo obtener el título de Graduado en Educación Secundaria.

La siguiente tabla muestra de manera esquematizada el punto en el que nos encontramos bajo el marco legislativo de la LOGSE.

<b>ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS</b>	
<b>Formación Reglada</b>	<b>Formación no Reglada</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Educación Básica:<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Nivel I: Alfabetización.</li><li>▪ Nivel II: Consolidación</li><li>▪ Nivel III: Educación Secundaria</li></ul></li><li>• Bachillerato</li><li>• FP</li><li>• Enseñanzas Técnico- Profesionales</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formación orientada al trabajo.</li><li>• Formación personal y cultural.</li><li>• Español para Extranjeros.</li><li>• Pruebas específicas:<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Graduado escolar.</li><li>▪ Técnico de FP</li><li>▪ Graduado Ed. Secundaria</li></ul></li><li>• &gt; 25 años.</li></ul>

**Tabla 1.** *La educación de adultos en Europa.* Martí, M. (2006). Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Valencia.

La LOGSE, y con ella todo lo referente al capítulo III dedicado a la educación de personas adultas, han sido derogados por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, conocida como LOCE.

Si bien es cierto que, en la práctica, esta ley no llegó a aplicarse, nos gustaría hacer igualmente una pequeña comparación en lo que a la educación de adultos se refiere para dejar constancia de que apenas introducía cambios, hecho que pudiéramos decir que se repetiría a lo largo de todas las sucesivas leyes educativas, por lo cual podemos afirmar que es esta ley quien de alguna manera estableció los pilares fundamentales en los que se asentaría la educación de adultos en adelante.

➤ **Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)**

Esta ley educativa que pretendía reformar y mejorar la calidad educativa, no llegó a aplicarse. Aun así, dedicamos un espacio de análisis a aquellos aspectos dedicados a la educación de adultos.

Esta enseñanza se encuentra en el Título III y lo desarrolla como aprendizaje permanente. Dentro de él, se establece desde el artículo 52 hasta el artículo 55, lo dedicado y específico de la educación de personas adultas con la siguiente estructura:

- Objetivo.
- Enseñanza básica.
- Enseñanzas de Bachillerato y Formación Profesional.
- Profesorado.

Artículo 52. Objetivo.

1. La educación permanente tiene como objetivo ofrecer a todos los ciudadanos la posibilidad de formarse a lo largo de toda la vida, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades y conocimientos para su desarrollo personal o profesional.

A tal fin, las Administraciones educativas colaborarán con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de personas adultas y, en especial, con la Administración laboral.

2. Las enseñanzas para las personas adultas tendrán los siguientes objetivos:

- a) Adquirir, completar o ampliar capacidades y conocimientos y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.
- b) Desarrollar programas y cursos para responder a determinadas necesidades educativas específicas de grupos sociales desfavorecidos.
- c) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

Artículo 53. Enseñanza básica.

1. Las personas adultas que pretendan adquirir los conocimientos correspondientes a la enseñanza básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades. Esta

oferta deberá ajustarse a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación fijados con carácter general en los currículos de las enseñanzas obligatorias de las respectivas Administraciones educativas.

Artículo 54. Enseñanzas de Bachillerato y Formación Profesional.

2. Las personas adultas que estén en posesión de la titulación requerida podrán cursar el Bachillerato y la Formación Profesional. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que dichas personas dispongan en los centros ordinarios que se determinen de una oferta específica de estos estudios, organizada de acuerdo con sus características.

Artículo 55. Profesorado.

1. Los profesores que impartan enseñanzas escolares a las personas adultas, que conduzcan a la obtención de un título académico o profesional, deberán estar en posesión de la titulación establecida con carácter general para impartir las correspondientes enseñanzas.

2. Las Administraciones educativas facilitarán a estos profesores la formación especializada necesaria para responder a las características de las personas adultas.

Como hemos señalado, esta ley no introduce cambios destacables respecto a la anterior ley; es más, la LOGSE le sirve no solo de soporte y punto de referencia, sino también de modelo. Ejemplo de ello, es dedicar exactamente el mismo título III, introduciendo tan solo una variante en su articulado (del 52 al 55).

Como decíamos, esta Ley Educativa, que tenía entre sus objetivos reformar y mejorar la calidad de educación en España, no llegó a aplicarse. Tras la llegada de un nuevo gobierno, se paralizó la aplicación de la nueva ley por medio de un Real Decreto aprobado el 28 de mayo de 2004.

Más tarde, ésta sería derogada el 24 de mayo de 2006 por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conocida como la LOE.

➤ **Ley Orgánica de Educación (LOE)**

Nos encontramos de nuevo con una ley que podríamos afirmar, en lo que respecta a la educación de adultos, también continuadora de la LOGSE.

Esta enseñanza queda recogida dentro de la ley en los artículos desde el 66 al 70, bajo el Capítulo IX. Educación de personas adultas. Este capítulo se estructura de la siguiente manera:

- Objetivos y principios.
- Organización.
- Enseñanza básica.
- Enseñanzas postobligatorias.
- Centros.

Artículo 66. Objetivos y principios.

1. La educación de personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional.

2. Para el logro de la finalidad propuesta, las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral, así como con las corporaciones locales y los diversos agentes sociales.

3. La educación de personas adultas tendrá los siguientes objetivos:

a) Adquirir una formación básica, ampliar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas de modo permanente y facilitar el acceso a las distintas enseñanzas del sistema educativo.

b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.

c) Desarrollar sus capacidades personales, en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento.

d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.

e) Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos.

f) Responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población, asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias.

g) Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.

4. Las personas adultas pueden realizar sus aprendizajes tanto por medio de actividades de enseñanza, reglada o no reglada, como a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, por lo que se tenderá a establecer conexiones entre ambas vías y se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes así adquiridos.

Observamos, como decíamos antes, que apenas se introducen cambios con respecto a la LOGSE, su estructura sigue estableciendo el desarrollo de las capacidades necesarias para desenvolverse con éxito en la sociedad.

#### Artículo 67. Organización.

1. Además de las personas adultas, excepcionalmente, podrán cursar estas enseñanzas los mayores de dieciséis años que lo soliciten y que tengan un contrato laboral que no les permita acudir a los centros educativos en régimen ordinario o sean deportistas de alto rendimiento.

2. La organización y la metodología de las enseñanzas para las personas adultas se basarán en el autoaprendizaje y tendrán en cuenta sus experiencias, necesidades e intereses, pudiendo desarrollarse a través de la enseñanza presencial y también mediante la educación a distancia.

3. Las Administraciones educativas podrán promover convenios de colaboración para la enseñanza de personas adultas con las universidades, corporaciones locales y otras entidades públicas o privadas. En este último supuesto, se dará preferencia a las asociaciones sin ánimo de lucro. Estos convenios podrán, asimismo, contemplar la elaboración de materiales que respondan a las necesidades técnicas y metodológicas de este tipo de enseñanzas.

4. Igualmente, corresponde a las Administraciones educativas promover programas específicos de aprendizaje de la lengua castellana y de las otras lenguas cooficiales, en su caso, así como de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes.

5. En la educación de personas adultas se prestará una atención adecuada a aquellas que presenten necesidad específica de apoyo educativo.

6. En los establecimientos penitenciarios se garantizará a la población reclusa el acceso a estas enseñanzas.

7. Las enseñanzas para las personas adultas se organizarán con una metodología flexible y abierta, de modo que respondan a sus capacidades, necesidades e intereses.

8. Las Administraciones educativas estimularán la realización de investigaciones y la difusión de prácticas innovadoras en el campo de la educación de las personas adultas, con objeto de permitir el desarrollo de nuevos modelos educativos y la mejora continua de los existentes.

En este artículo se introduce, dentro de la heterogeneidad del alumnado adulto, todavía una mayor atención a colectivos sociales que puedan ser vulnerables, sobre todo en lo que se refiere a la adquisición de la lengua, como puede ser el alumnado inmigrante, población reclusa, etc.

#### Artículo 68. Enseñanza básica.

1. Las personas adultas que quieran adquirir las competencias y los conocimientos correspondientes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades.

2. Corresponde a las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, organizar periódicamente pruebas para que las personas mayores de dieciocho años puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, siempre que hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa.

Podríamos destacar en este apartado el hecho de que ya no se habla solo de capacidades y conocimiento, sino que se introduce el término “competencias”, reflejo de lo que en Europa estaba aconteciendo.

#### Artículo 69. Enseñanzas postobligatorias.

1. Las Administraciones educativas promoverán medidas tendentes a ofrecer a todas las personas la oportunidad de acceder a las enseñanzas de Bachillerato o Formación Profesional.

2. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas oportunas para que las personas adultas dispongan de una oferta específica de estos estudios organizada de acuerdo con sus características.

3. Igualmente, corresponde a las Administraciones educativas organizar la oferta pública de educación a distancia con el fin de dar una respuesta adecuada a la formación permanente de las personas adultas. Esta oferta incluirá el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

4. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, organizarán periódicamente pruebas para obtener directamente el título de Bachiller o alguno de los títulos de Formación Profesional, siempre que demuestren haber alcanzado los objetivos establecidos en los artículos 33 y 40, así como los fijados en los aspectos básicos del currículo respectivo. Para presentarse a las pruebas para la obtención del título de Bachiller se requiere tener veinte años; dieciocho para el título de Técnico, veinte para el de Técnico Superior o, en su caso, diecinueve para aquéllos que estén en posesión del título de Técnico.

5. Los mayores de diecinueve años podrán acceder directamente a las enseñanzas artísticas superiores mediante la superación de una prueba específica, regulada y organizada por las Administraciones educativas, que acredite que el aspirante posee la madurez en relación con los objetivos del Bachillerato y los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para cursar con aprovechamiento las correspondientes enseñanzas.

6. Las personas mayores de 25 años podrán acceder directamente a la Universidad, sin necesidad de titulación alguna, mediante la superación de una prueba específica.

Se observa no solo una continuidad en el hecho de la formación continua o el aprendizaje a lo largo de toda la vida, sino que podríamos afirmar que se amplían estas oportunidades a un abanico de edad mayor.

Artículo 70. Centros.

Cuando la educación de las personas adultas conduzca a la obtención de uno de los títulos establecidos en la presente Ley, esta será impartida en centros docentes ordinarios o específicos, debidamente autorizados por la Administración educativa competente.

De nuevo observamos unas disposiciones seguidistas de la LOGSE, pero cabe destacar que bajo esta Ley se establece la Resolución de 29 de diciembre de 2008, de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, por la que se organizan las enseñanzas y el currículo de la Educación Secundaria para las personas adultas y se regula la prueba para la obtención directa del título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria.

➤ **Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)**

Esta nueva ley apenas supone cambio alguno de la anterior. No obstante, cabe decir que modifica o añade algunos aspectos a la LOE.

Así, dentro del artículo 66. Objetivos y principios, añade el siguiente objetivo:

h) Adquirir, ampliar y renovar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la creación de empresas y para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.

En el artículo 67. Organización, añade el punto número 9:

9. En atención a sus especiales circunstancias, por vía reglamentaria se podrán establecer currículos específicos para la educación de personas adultas que conduzcan a la obtención de uno de los títulos establecidos en la presente Ley.

En el artículo 68, antes Enseñanzas básicas, pasa a denominarse ahora Enseñanzas obligatorias, y queda de la siguiente manera:

Artículo 68. Enseñanzas obligatorias.

1. Las personas adultas que quieran adquirir las competencias y los conocimientos correspondientes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades.

2. Corresponde a las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, organizar periódicamente pruebas para que las personas mayores de dieciocho años puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por cualquiera de las dos opciones a las que se refiere el artículo 25.1 de esta Ley Orgánica, siempre que hayan logrado los objetivos de la etapa y alcanzado el adecuado grado de adquisición de las competencias correspondientes. La calificación final de Educación Secundaria Obligatoria será la nota obtenida en dichas pruebas.

Además, las Administraciones educativas velarán por que se adopten las medidas necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad que se presenten a dichas pruebas.

3. Para las personas que superen los diecisiete años, las Administraciones educativas podrán establecer programas formativos dirigidos a la obtención del título de Técnico Profesional Básico, con independencia de la posibilidad de completar las enseñanzas de Formación Profesional Básica a quienes las hubieran comenzado de acuerdo con lo indicado en los artículos 30, 41.1 y 42.4.

El artículo 69. Enseñanzas postobligatorias, modifica los siguientes puntos:

4. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, organizarán periódicamente pruebas para obtener directamente el título de Bachiller y los títulos de

Formación Profesional de acuerdo con las condiciones y características que establezca el Gobierno por vía reglamentaria. Para presentarse a las pruebas para la obtención del título de Bachiller se requiere tener veinte años, dieciocho para el título de Técnico y para el título Profesional Básico, veinte para el de Técnico Superior o, en su caso, diecinueve para aquéllos que estén en posesión del título de Técnico.

Además, las Administraciones educativas velarán porque se adopten las medidas necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad que se presenten a dichas pruebas.

5. Los mayores de dieciocho años podrán acceder directamente a las enseñanzas artísticas superiores mediante la superación de una prueba específica, regulada y organizada por las Administraciones educativas, que acredite que el aspirante posee los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para cursar con aprovechamiento las correspondientes enseñanzas. La edad mínima de acceso a los Estudios superiores de música o de danza será de dieciséis años.

De nuevo, como hecho destacable, nos gustaría reflejar que bajo esta Ley se establece la Resolución de 26 de abril de 2017, de la Consejería de educación y Cultura, por la que se organizan las enseñanzas y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para personas adultas.

➤ **Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE)**

Esta nueva y actual ley, vigente en el momento de redacción del presente informe de investigación, apenas supone cambio alguno de la anterior ley educativa LOMCE y más bien lo que persigue es retomar y actualizar ciertos aspectos de la LOE.

La enseñanza de adultos queda recogida dentro de la ley en los artículos desde el 66 al 70, bajo el Capítulo IX. Educación de personas adultas. Puesto que tiene la misma estructura que la loe, hemos señalado en cursiva aquellos aspectos que modifica o añade.

CAPÍTULO IX. Educación de personas adultas.

Artículo 66. Objetivos y principios.

1. La educación de personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional.
2. Para el logro de la finalidad propuesta, las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral, así como con las corporaciones locales y los diversos agentes sociales.
3. La educación de personas adultas tendrá los siguientes objetivos:
  - a) Adquirir una formación básica, ampliar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas de modo permanente y facilitar el acceso a las distintas enseñanzas del sistema educativo.
  - b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
  - c) Desarrollar sus capacidades personales, en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento.
  - d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.
  - e) Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos.
  - f) Responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias.

g) Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.

h) Adquirir, ampliar y renovar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la creación de empresas y para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales, *de la economía de los cuidados, de la colaboración social y de compromiso ciudadano.*

i) *Desarrollar actitudes y adquirir conocimientos vinculados al desarrollo sostenible y a los efectos del cambio climático y las crisis ambientales, de salud o económicas y promover la salud y los hábitos saludables de alimentación, reduciendo el sedentarismo.*

4. Las personas adultas pueden realizar sus aprendizajes tanto por medio de actividades de enseñanza, reglada o no reglada, como a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, por lo que se tenderá a establecer conexiones entre ambas vías y se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes así adquiridos.

#### Artículo 67. Organización.

1. *Podrán incorporarse a la educación de personas adultas quienes cumplan dieciocho años en el año en que comience el curso.*

Además de las personas adultas, excepcionalmente, podrán cursar estas enseñanzas los mayores de dieciséis años que lo soliciten y que tengan un contrato laboral que no les permita acudir a los centros educativos en régimen ordinario o sean deportistas de alto rendimiento. *Asimismo, las administraciones educativas podrán autorizar excepcionalmente el acceso a estas enseñanzas a los y las mayores de dieciséis años, en los que concurren circunstancias que les impidan acudir a centros educativos ordinarios y que estén debidamente acreditadas y reguladas, y a quienes no hubieran estado escolarizados en el sistema educativo español.*

2. La organización y la metodología de las enseñanzas para las personas adultas se basarán en el auto aprendizaje y tendrán en cuenta sus experiencias, necesidades e intereses, pudiendo desarrollarse a través de la enseñanza presencial y también mediante la educación a distancia.

3. Las Administraciones educativas podrán promover convenios de colaboración para la enseñanza de personas adultas con las universidades, corporaciones locales y otras entidades públicas o privadas. En este último supuesto, se dará preferencia a las asociaciones sin ánimo de lucro. Estos convenios podrán, asimismo, contemplar la elaboración de materiales que respondan a las necesidades técnicas y metodológicas de este tipo de enseñanzas.

4. Igualmente, corresponde a las Administraciones educativas promover programas específicos de aprendizaje de la lengua castellana y de las otras lenguas cooficiales, en su

caso, así como de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes.

5. En la educación de personas adultas se prestará una atención adecuada a aquellas que presenten necesidad específica de apoyo educativo.

6. En los establecimientos penitenciarios se garantizará a la población reclusa el acceso a estas enseñanzas.

7. Las enseñanzas para las personas adultas se organizarán con una metodología flexible y abierta, de modo que respondan a sus capacidades, necesidades e intereses.

8. Las Administraciones educativas estimularán la realización de investigaciones y la difusión de prácticas innovadoras en el campo de la educación de las personas adultas, con objeto de permitir el desarrollo de nuevos modelos educativos y la mejora continua de los existentes.

9. En atención a sus especiales circunstancias, por vía reglamentaria se podrán establecer currículos específicos para la educación de personas adultas que conduzcan a la obtención de uno de los títulos establecidos en la presente Ley.

*10. Las Administraciones educativas, en colaboración con las administraciones competentes en materia de empleo, impulsarán medidas de orientación profesional que fomenten el aprendizaje a lo largo de la vida y la mejora de la cualificación de las personas adultas, garantizando las ofertas de formación necesarias.*

Artículo 68. Enseñanzas obligatorias.

1. Las personas adultas que quieran adquirir las competencias y los conocimientos correspondientes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades.

2. Corresponde a las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, organizar periódicamente pruebas para que las personas mayores de dieciocho años puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Además, las Administraciones educativas velarán por que se adopten las medidas necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades, la no discriminación *por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social* y la accesibilidad universal de las personas con discapacidad que se presenten a dichas pruebas.

3. *Para quienes hayan cumplido al menos dieciocho años en el año de inicio del curso, las Administraciones educativas podrán establecer ciclos formativos de grado básico.*

Artículo 69. Enseñanzas postobligatorias.

1. Las Administraciones educativas promoverán medidas tendentes a ofrecer a todas las personas la oportunidad de acceder a las enseñanzas de bachillerato o formación profesional.

2. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas oportunas para que las personas adultas dispongan de una oferta específica de estos estudios organizada de acuerdo con sus características.

3. Igualmente, corresponde a las Administraciones educativas organizar la oferta pública de educación a distancia con el fin de dar una respuesta adecuada a la formación permanente de las personas adultas. Esta oferta incluirá el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

4. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, organizarán periódicamente pruebas para obtener directamente el título de Bachiller y los títulos de Formación Profesional de acuerdo con las condiciones y características que establezca el Gobierno por vía reglamentaria. Para presentarse a las pruebas para la obtención del título de Bachiller se requiere tener veinte años, dieciocho para el título de Técnico y para el título Profesional Básico, veinte para el de Técnico Superior o, en su caso, diecinueve para aquéllos que estén en posesión del título de Técnico.

Además, las Administraciones educativas velarán por que se adopten las medidas necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad que se presenten a dichas pruebas.

5. Los mayores de dieciocho años de edad podrán acceder directamente a las enseñanzas artísticas superiores mediante la superación de una prueba específica, regulada y organizada por las Administraciones educativas, que acredite que el aspirante posee los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para cursar con aprovechamiento las correspondientes enseñanzas. La edad mínima de acceso a los Estudios superiores de música o de danza será de dieciséis años.

6. Las personas mayores de 25 años de edad podrán acceder directamente a la Universidad, sin necesidad de titulación alguna, mediante la superación de una prueba específica.

Artículo 70. Centros.

Cuando la educación de las personas adultas conduzca a la obtención de uno de los títulos establecidos en la presente Ley, será impartida en centros docentes ordinarios o específicos, debidamente autorizados por la Administración educativa competente.

*Artículo 70 bis. Tecnologías digitales y formación de adultos.*

*1. Con el fin de lograr, en las enseñanzas de adultos, una mejor adaptación a las necesidades personales de formación y a los ritmos individuales de aprendizaje con garantías de calidad, los poderes públicos impulsarán el desarrollo de formas de enseñanza que resulten de la aplicación preferente de las tecnologías digitales a la educación. 2. En concordancia con lo anterior, se potenciará el desarrollo de iniciativas formativas y la elaboración de materiales didácticos en soporte electrónico. Se facilitarán la extensión de las enseñanzas a distancia y su acceso a través de las tecnologías digitales.*

Estas son las actuales referencias legales en relación con la educación de las personas adultas. Tenemos un especial interés en conocer cómo se van a desarrollar y a concretar estas aportaciones a partir de decretos reglamentos, normas, etc., tanto a nivel estatal como autonómico.

## 2. EDUCACIÓN SECUNDARIA DE PERSONAS ADULTAS EN ASTURIAS

En las páginas que siguen pretendemos contextualizar nuestra investigación en el ámbito concreto asturiano desde el punto de vista administrativo y normativo. Para ello nos fijaremos en los siguientes aspectos:

### *2.1 Centros de educación de personas adultas*

*El Real Decreto 2.366/1981, de 4 de septiembre, crea en Asturias los cuatro primeros centros públicos de Educación Permanente de Adultos, en las localidades de Avilés, Gijón, Mieres y Oviedo.*

En un posterior decreto, el **Decreto 124/2002, de 3 de octubre**, se crea la Red de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas y los centros que la integran y se recoge que el “desarrollo posterior de la Educación de Personas Adultas en esta Comunidad Autónoma hizo necesaria la extensión de aulas en diversas localidades del territorio, de forma que fuese posible la atención de las necesidades de formación que la población demandaba; así, se autorizó la implantación anticipada de la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA) en varios centros docentes de Asturias y se modificaron las plantillas orgánicas de Maestros en los centros y aulas”. También se señala en un anexo de este propio decreto una relación de los Centros de Educación de Personas de Adultas y las zonas geográficas que abarca, lo que denominaron en su momento como “Red de Centros de Educación de Personas Adultas que responda a las necesidades actuales de este tipo de formación, de modo que sea posible asegurar una mayor coordinación de los recursos de personal y un aprovechamiento más adecuado de las infraestructuras”.

Especial interés merecen las siguientes disposiciones:

**Decreto 17/2007, de 1 de marzo**, por el que se crea el Centro de Educación de Personas Adultas Villardevayo, vinculado al Centro Penitenciario de Villabona.

**Decreto 238/2007, de 31 de agosto**, de primera modificación del Decreto 124/2002, de 3 de octubre, por el que se crea la Red de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas y los centros que la integran.

**Decreto 124/2013, de 27 de diciembre**, de segunda modificación del Decreto 124/2002, de 3 de octubre, por el que se crea la Red de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas y los centros que la integran.

En el anexo de este Decreto se recogen la Red de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas que se establecieron en ese momento:

## **SEDES CENTRALES**

- Centro de Educación de Personas Adultas de Noroccidente.
- Centro de Educación de Personas Adultas de Suroccidente.
- Centro de Educación de Personas Adultas de Avilés.
- Centro de Educación de Personas Adultas de Gijón.
- Centro de Educación de Personas Adultas de Oviedo.
- Centro de Educación de Personas Adultas del Caudal.
- Centro de Educación del Personas Adultas de Nalón.
- Centro de Educación de Personas Adultas del Centro- Oriente.
- Centro de Educación de Personas Adultas del Oriente.

En el siguiente gráfico se recoge de manera actualizada y por zonas geográficas estos centros hoy en día.



**Figura 2.** Centros Educativos de Personas Adultas en Asturias. Gráfico extraído de la página de la Consejería de Educación del Principado de Asturias.

## 2.2 Marco legislativo de Educación Secundaria de Personas Adultas (ESPA)

Partimos, lógicamente, de la última referencia normativa en Asturias en relación con la Educación de Adultos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Como referencia general se considera la ley educativa anterior (LOMCE), y no la vigente en la actualidad (LOMLOE), ya que esta última, se encuentra en el proceso de desarrollo curricular:

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE).

Esta ley, como sabemos, se concreta en las diferentes etapas educativas en los correspondientes Reales Decretos:

- **Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre**, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

A nivel ya de nuestra comunidad autónoma se concreta, a su vez, en los Decretos, Órdenes y Circulares siguientes:

- **Decreto 43/2015, de 10 de junio**, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias.
- **Decreto 63/2001, de 5 de julio**, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Centros de Educación Básica del Principado de Asturias.
- **Resolución de 29 de diciembre de 2008**, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se organizan las enseñanzas y el currículo de la Educación Secundaria para las personas adultas y se regula la prueba para la obtención directa del título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria.
- **Resolución de 26 de abril de 2017**, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se organizan las enseñanzas y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para personas adultas.
- **Circular de 30 de julio de 2018**, por la que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento de los Centros de Educación para Personas Adultas en el año académico 2018-2019.
- **Circular de Inicio de Curso 2019-2020** para los centros docentes Públicos.

### ***2.3 Desarrollo curricular de las áreas de lengua***

A través de la Resolución de 26 de abril de 2017, de la Consejería de Educación y Cultura, se organizan las enseñanzas y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para personas adultas. Es el marco actual que regula y ordena estas enseñanzas. En ella se pone de manifiesto: “la presente resolución es necesaria para poder dotar a las enseñanzas para las personas adultas de un marco normativo estable y coherente, que se adecue a lo dispuesto en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre y en el Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias” y se añade: “con el fin esencial de favorecer el aprendizaje permanente de las personas adultas, esta resolución se convierte en el instrumento más adecuado para que la Consejería de Educación y Cultura pueda garantizar el proceso formativo de las personas adultas, promueva ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y, en su caso, las

correspondientes titulaciones, a jóvenes y personas adultas que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación y les abra posibilidades de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades. Asimismo, facilitará la mejora de su cualificación profesional o la adquisición de una preparación para el ejercicio de otras profesiones y que, finalmente, pueda adquirir, ampliar y renovar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la creación de empresas y para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales”.

Por lo tanto, de acuerdo a los principios de concreción curricular, esta resolución se convierte en el punto más cercano a la hora de establecer el desarrollo curricular de las áreas objeto de estudio.

No en vano, dentro del Capítulo I. Disposiciones generales, en su artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación, establece que “la presente resolución tiene por objeto organizar las enseñanzas y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para personas adultas, de acuerdo con lo establecido en la disposición adicional tercera del decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias”.

Por su parte, en el Capítulo II Organización de las enseñanzas y currículo, y más concretamente en el artículo 3. Estructura, establece los ámbitos en los que organizarán las áreas: “las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria para personas adultas se organizarán en tres ámbitos: ámbito de comunicación, ámbito social y ámbito científico-tecnológico. Siendo el ámbito de la comunicación en el que se enmarcan las áreas objeto de estudio. Además, en el artículo 11. Currículo de los ámbitos y de los módulos, en el punto 1, plantea que “el ámbito de Comunicación incluye los aspectos básicos del currículo de Educación Secundaria Obligatoria referidos a las materias de Lengua Castellana y Literatura y Primera Lengua Extranjera. Asimismo, incluye el módulo de libre configuración “Lengua Asturiana y Literatura I, II, III y IV”.

La organización y contenido curricular de los distintos módulos; Lengua Castellana, Textos Literarios y Lengua Extranjera Inglés, respeta los modelos de los currículos de las materias de Lengua Extranjera inglés y Lengua Castellana y literatura que están recogidas en el del decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, aunque deja claro que se mantendrán y respetarán aquellos contenidos que se pueden trabajar con el tipo de alumnado que se encuentra en los Centros de Educación de Personas adultas.

Por lo tanto, la estructura del módulo de Lengua Castellana, dentro de este ámbito, se recoge de la siguiente manera en bloques de contenido: Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar. Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir. Los citados bloques se centran en el desarrollo de las destrezas comunicativas de escuchar, hablar, leer y escribir. Desde estos bloques se persigue, sobre todo, que el alumnado desarrolle un espíritu reflexivo, crítico y creativo, así como hacer posible que adquiera los conocimientos y habilidades para expresarse con precisión en mensajes, tanto orales

como escritos. Sin olvidar que se hará necesaria la correcta comprensión e interpretación de los mensajes que recibe en los diferentes contextos, y poder, así, desenvolverse con éxito en los distintos ámbitos de la vida privada y pública.

La finalidad del siguiente apartado, Bloque 3. Conocimiento de la lengua, no es otra que fomentar el conocimiento y la reflexión sobre los elementos que conforman la lengua, así como los mecanismos lingüísticos que de forma integrada intervienen en los procesos de aprendizaje. Procesos de aprendizaje que tienen que ver con las destrezas de comunicación oral y escrita para que contribuyan a garantizar con éxito su competencia comunicativa.

El siguiente bloque del área, Bloque 4. Textos literarios, se enmarca en el módulo del mismo nombre. Este módulo trata de combinar la lectura, comprensión e interpretación de textos representativos de la literatura española y asturiana con la creación de textos literarios sencillos. Por lo tanto, la finalidad de este módulo reside en que el alumnado adulto comprenda e interprete mejor el mundo a través de la lectura de obras literarias y el conocimiento de sus autores y autoras.

Por su parte, el módulo de Lengua Extranjera Inglés se organiza en cuatro bloques: los dos primeros bloques de contenidos se dedican al desarrollo del lenguaje oral, tanto la comprensión como la producción centrándose en situaciones comunicativas. Por el contrario, los siguientes centran su atención en el desarrollo del lenguaje escrito. De nuevo, tanto la comprensión como la producción.

Además, especifica que el conocimiento de los elementos lingüísticos (léxico, estructuras sintácticas, fonética, ritmos y entonación) se contempla de manera integrada en los cuatro bloques.

Por otra parte, este currículo no olvida los aspectos socioculturales y hace referencia a la necesidad de su inclusión dentro de los cuatro bloques como elemento necesario para aprender una lengua, aspecto que condiciona, como sabemos, las formas de su uso.

Dentro de este ámbito de la comunicación, se establece de manera conjunta para las áreas anteriores el desarrollo de diversas capacidades, por ejemplo: “utilizar las lenguas para expresarse e interactuar de forma coherente, adecuada, con cierto nivel de autonomía y una actitud respetuosa y de cooperación en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta” o “conocer la realidad plurilingüe de España, con especial atención a la situación lingüística de Asturias, y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural”.

El documento continúa haciendo referencia al necesario trabajo y adquisición de las competencias claves recogidas en el Decreto 43/2015, citado anteriormente y que organiza el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En este sentido,

se hace especial referencia a la contribución de manera directa al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

Es preciso señalar, por otra parte, que el desarrollo de los contenidos y de los criterios de evaluación, está recogido, de manera más extensa, en tablas en las que se pueden observar la distribución por ámbitos, módulos, bloques y cursos.

Dentro del análisis curricular del área de Lengua asturiana, cabe decir que se encuentra dentro de un módulo de libre Configuración. El desarrollo curricular de esta área para personas adultas se ha elaborado teniendo en cuenta las propuestas sugeridas por el Consejo de Europa en el marco Común europeo de referencia para las lenguas, que determina las bases tanto para el aprendizaje lingüístico como para la valoración de la competencia del hablante en las distintas destrezas involucradas.

Por lo tanto, la finalidad de esta materia es que el alumnado desarrolle las destrezas y habilidades necesarias para que pueda desenvolverse con autonomía dentro de cualquier contexto o situación comunicativa.

Con respecto a la inclusión de la educación literaria, implica desarrollar aquellas competencias que tienen que ver con el aspecto cultural de las personas adultas. Por ello, la lectura, la interpretación y la valoración de obras literarias con actitud abierta, respetuosa y crítica contribuirán de forma relevante a ello.

El desarrollo curricular de esta área alude a la importancia que cobra la lengua asturiana, la cual ofrece la oportunidad de entender el bilingüismo social en nuestra Comunidad. Así mismo, se dota al alumnado de recursos que le faciliten identificar las diferentes situaciones comunicativas y poder de esta manera elegir la lengua de comunicación más ajustada en cada caso, expresándose correctamente en castellano y en asturiano, en un discurso sin interferencias lingüísticas.

Este documento curricular se estructura en torno a cinco bloques: la comprensión y expresión de mensajes orales; la comprensión y expresión de mensajes escritos; el conocimiento de la lengua y los aspectos literarios y los socioculturales. Quedando de la siguiente manera: Bloque 1 Comprensión oral: escuchar y hablar y Bloque 2 Comprensión escrita: leer y escribir. Se trata del desarrollo de la competencia comunicativa, tanto de manera oral como escrita. Por su parte, en el Bloque 3. Conocimiento de la lengua, aparecen los contenidos centrados en el estudio del sistema lingüístico, así como en la adquisición del vocabulario necesario. Dentro del Bloque 4. Educación literaria, cobra especial protagonismo la lectura en lengua asturiana de textos de distintos tipos y épocas, desarrollando además la comprensión lectora en esta lengua. Y, por último, el Bloque 5. Aspectos socioculturales, tratan de acercar al alumnado las relaciones existentes entre la lengua asturiana y la sociedad, prestando atención a la convivencia con la lengua castellana, buscando similitudes en sus estructuras y códigos que favorecen no solo el aprendizaje, sino la conciencia para distinguir una de otra y poder expresarse en ambas de manera correcta.

Continúa el documento curricular prestando especial atención al desarrollo de las capacidades que tienen que ver por ejemplo con “utilizar la lengua asturiana como instrumento de aprendizaje, para buscar, recoger y procesar información y para escribir textos propios del ámbito académico, valorándola como una herramienta para la adquisición y expresión de distintos contenidos” o “conocer las estructuras básicas del asturiano, la diversidad lingüística de Asturias y de España, así como las particularidades de las lenguas en contacto, valorando el plurilingüismo como una muestra de riqueza cultural”.

Por último, establece al igual que las dos otras áreas lingüísticas Lengua castellana y Lengua inglesa, una secuenciación en bloques de contenidos y criterios de evaluación por cursos.

### 3. LA METODOLOGÍA ACTUAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

Cuando nos acercamos a las diferentes teorías y métodos de aprendizaje de las lenguas observamos principalmente, entre otras, dos cosas: por una parte, la proliferación de estos, surgidos fundamentalmente en el siglo XX, y por otra, la propuesta de mejora de unos métodos sobre otros, siempre basándose en las diferentes concepciones filosóficas sobre qué es la lengua y cómo se aprende.

En la actualidad este hecho hace que el profesorado tenga a su disposición una gran variedad de opciones metodológicas en la enseñanza de las lenguas. Esto, que para algunos puede sin duda ser una ventaja, para otros puede llegar a confundir más que aportar claridad a la hora de optar por una metodología u otra.

En la enseñanza de las lenguas (castellana, inglesa y asturiana) por parte del profesorado asturiano en la etapa de educación de adultos son varios los conceptos que entran en juego; por una parte, la tipología propia de la educación de adultos, la cual se determina en el punto referente a dicha etapa, y, por otra, la enseñanza y aprendizaje de la lengua para un tipo de alumnado concreto (adulto) que a priori, en mayor o menor grado, es conocedor de al menos una de las lenguas objeto de aprendizaje.

Por todo ello, y con el único fin de establecer una visión general y actualizada sobre el tema, se hace imprescindible acercarse, aunque sea de manera sucinta, al estudio y evolución histórica sobre las diferentes metodologías que a lo largo de los últimos años se han sucedido en la enseñanza de las lenguas.

Parece claro, y al menos así es aceptado por la mayoría de los autores relevantes en el campo de la lingüística, que la principal función de la lengua es la comunicación. Por el contrario, cuando se trata de determinar cómo se enseña y se aprende una lengua, la falta de unanimidad o la diferenciación de las teorías es evidente.

A lo largo de la historia, se han ido sucediendo y, hasta superponiéndose en el tiempo, diferentes métodos de enseñanza que han marcado, cada uno en su momento, la metodología utilizada en el aprendizaje de las lenguas.

Si echamos un vistazo general a la trayectoria de estas (Guash, 2010:82), observamos que las propuestas metodológicas más significativas para la enseñanza de las lenguas que se han sucedido a lo largo de los últimos 70 u 80 años se han configurado a partir de tres factores fundamentales: las características de los contextos en los que las lenguas se han enseñado, las concepciones que los enseñantes han tenido de estas lenguas y las teorías acerca de su aprendizaje que se han sucedido durante este tiempo.

Vemos, pues, que la proliferación de enfoques y métodos ha sido una característica común en la enseñanza de las lenguas; por ello, nos parece interesante establecer en este punto un breve recorrido histórico sobre las tendencias más importantes del siglo XX y siglo XXI.

### **3.1 Evolución histórica.**

Lo primero que observamos desde una perspectiva diacrónica es la similitud de las preocupaciones que han dado pie a las diferentes metodologías a lo largo de la historia. Es decir, las transformaciones en los métodos de enseñanza se han basado fundamentalmente en poner el énfasis en el tipo de competencia lingüística que se pretende desarrollar. De esta manera, vemos como los diferentes métodos en la enseñanza de idiomas basan su planteamiento metodológico en el desarrollo de cada una de estas competencias lingüísticas, como pueden ser la oral, la escrita, la gramatical, etc.

Por otra parte, no podemos olvidar la importancia en los cambios teóricos sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje. A lo largo de la historia el lenguaje ha sido objeto de estudio y fascinación. En efecto, no han sido pocos los lingüistas que han tratado de organizar diferentes métodos de enseñanza, investigando en aspectos relacionados con la gramática, pronunciación, vocabulario, etc. (por ejemplo, Saussure, Bloomfield o Chomsky).

Por ello, no podemos olvidar la importancia de la lingüística en el estudio del lenguaje como sistema de comunicación humana. En este sentido, Martínez (1995:15), afirma que “el lenguaje se manifiesta solo en los seres humanos a través de las lenguas que les permiten hablar entre sí y consigo mismos”.

No obstante, nuestra intención, no es entrar en aspectos relacionados con los orígenes del lenguaje humano, su evolución y sus funciones (tarea que excedería nuestro estudio), sino que pretendemos establecer un punto de partida que nos sirva de referencia y apoyo a la hora de abordar la enseñanza de las lenguas.

En definitiva, creemos interesante dejar constancia de la importancia que a lo largo de los años ha tenido la lingüística como ciencia que estudia el lenguaje humano y las lenguas como sus manifestaciones concretas, y que han dado lugar a la aparición de las diferentes teorías de aprendizaje que se han ido concretando en los diferentes enfoques y métodos de enseñanza.

### **3.2 Algunos de los métodos más representativos**

#### **○ El método tradicional o de gramática y traducción**

Este método surge en Prusia en el siglo XVIII, es heredero desde el siglo XIX de la práctica académica alemana y tiene como principales representantes a Johann Seidenstücker, H. S. Ollendorf, Karl Plötz y Johann Meidinger.

Parte de un enfoque transmisivo de la enseñanza que concibe que el aprendizaje de la lengua se lleva a cabo a través de la memorización del vocabulario y de las reglas gramaticales. Sánchez (2009: 34) resume las características principales de este método en las siguientes:

- La elaboración del currículo sobre el eje de una descripción gramatical de la lengua.
- El predominio de la gramática normativa en el conjunto de los objetivos que deben alcanzarse. Todo ello suele concretarse en el aprendizaje de reglas.
- La memorización de listas de vocabulario.
- La presencia en cada lección de temas de traducción directa e inversa.
- El lenguaje literario y formal propuesto como modelo de aprendizaje.
- El uso preponderante de la lengua materna del alumno en clase.

Este mismo autor establece una serie de características del aula cuando se aplica o ajusta a esta metodología como: el profesor es quien sabe, el alumno es quien no sabe y debe aprender, por lo tanto su papel es pasivo; los alumnos no intervienen ni aportan al currículo; es un aprendizaje individualista y no colaborativo; la memorización del contenido y el vocabulario es el objetivo principal; el significado de las palabras y frases se aprenden recurriendo al diccionario y a la traducción; no exige interacción entre el profesor y su alumnado; el profesor es detector de errores y debe corregirlos.

A finales del S. XIX va surgiendo una oposición a este método que desencadenó un movimiento de reforma en la enseñanza de los idiomas que posibilitó la aparición de nuevas formas de enseñar.

○ **El método directo**

Parte del enfoque o la consideración de que todas las lenguas se aprenden como la primera, de modo natural y espontáneo en función de las necesidades expresivas y comunicativas de los aprendices. Es decir, este método natural supone adoptar una postura acorde al proceder de la naturaleza, sin que el ser humano distorsione con su intervención el curso normal del aprendizaje. En definitiva, se basa en aprender el idioma a través de la conversación y sin recurrir a la gramática.

Varios autores seguidores de este método natural, entre ellos Sauveur (1986) defienden que una lengua extranjera puede enseñarse sin traducir o usar la lengua materna del alumno a través de la demostración y la acción.

Este método se fundamenta en los siguientes principios.

- La enseñanza en el aula se hacía exclusivamente en la lengua objeto.
- Solo se enseñaba el vocabulario y las estructuras cotidianas.
- Las destrezas de comunicación oral se desarrollaban en una progresión graduada cuidadosamente y organizada alrededor de intercambios con preguntas y respuestas entre los profesores y los alumnos en clases pequeñas e intensivas.
- La gramática se enseñaba de manera inductiva.
- Los nuevos elementos de enseñanza se introducían oralmente.
- El vocabulario concreto se enseñaba a través de la demostración, objetos y dibujos; el vocabulario abstracto se enseñaba por asociación de ideas.
- Se enseñaba la expresión y la comprensión oral.
- Se incidía especialmente en la pronunciación y en la gramática.

De nuevo Sánchez (2009) resume sus principales características: existe una mayor interacción comunicativa entre el profesor y el alumnado a través de preguntas y respuestas; esta interacción es fundamentalmente oral, el lenguaje escrito queda relegado a un segundo plano; la interacción oral, además, se nutre de situaciones de la vida cotidiana y habitual de los hablantes; incorporación de objetos, dibujos, gestos, etc. como recurso para activar los sentidos y facilitar la comprensión del significado; la enseñanza es guiada pero no autoritaria, el profesor se establece como guía y no como el único poseedor del conocimiento; el aprendizaje es participativo, el alumnado es un receptor activo a través de la contestación a las preguntas; la enseñanza es parcialmente abierta, se dispone de más margen y autonomía en el desarrollo del programa; el profesor es el protagonista, es quien organiza y dirige la clase y el contenido se diseña en función de aspectos situacionales y no gramaticales, estos últimos deberán adquirirse a través del

método inductivo; la traducción está prohibida y finalmente los errores se deben corregir de inmediato.

○ **El método audio-lingüístico**

El método audio-lingüístico apareció como consecuencia del mayor interés dado a la enseñanza de lenguas extranjeras en los Estados Unidos hacia finales de los años 50 del siglo pasado y tuvo sus antecedentes en el enfoque Audio-oral o Estructural desarrollado por Fries.

Se basa en las concepciones estructuralistas sobre el lenguaje (la lengua es un sistema de signos que mantiene entre sí relaciones sintagmáticas), el análisis contrastivo, los procedimientos audio-orales y en las teorías de la psicología conductista sobre el aprendizaje (el aprendizaje de la lengua consiste en la adquisición de hábitos de comportamiento lingüístico en respuesta a determinados estímulos).

El esquema de trabajo es el desarrollado por Fries (1945), donde establece la importancia de la elaboración de materiales que son responsabilidad de los lingüistas que deberán determinar las estructuras de la lengua, desde las más sencillas a las más complejas.

Algunos de sus principios más esenciales son los siguientes:

- El aprendizaje de una lengua extranjera es fundamentalmente un proceso de formación mecánica de hábitos. Los buenos hábitos se forman dando respuestas correctas y no cometiendo errores. Con la memorización de diálogos y la realización de ejercicios mecánicos de estructuras, las posibilidades de error son mínimas. La lengua es conducta verbal, es decir, producción automática y comprensión de enunciados, y puede aprenderse incitando a los alumnos a llevar a cabo dichas actividades.

- Las destrezas lingüísticas se aprenden mejor si los elementos de la lengua objeto se presentan de forma oral antes de que se vean de forma escrita. Se necesita una formación audio-oral para conseguir la base que permita desarrollar otras destrezas lingüísticas.

- La analogía proporciona una base más sólida para el aprendizaje de la lengua que el análisis. La analogía incluye los procesos de generalización y de discriminación. Las explicaciones de las reglas no se dan hasta que los alumnos han practicado una estructura en una variedad de contextos y se considera que han percibido las analogías tratadas. Los ejercicios de repetición pueden permitir que los alumnos desarrollen analogías correctas. Por tanto, el enfoque para la enseñanza de la gramática es esencialmente inductivo más que deductivo.

- Los significados que las palabras de la lengua tienen para el hablante nativo pueden aprenderse solamente en un contexto cultural y lingüístico, pero no aisladamente. Por tanto, la enseñanza de la lengua supone la enseñanza de aspectos del sistema cultural que comparten los hablantes de esa lengua (Rivers, 1964:19-22).

Sánchez (2009) resume, como en los casos anteriores, sus características: exige una gran actividad mental y física tanto del profesorado como del alumnado. El profesor tiene que estar permanentemente activo, primero físicamente interactuando con el alumnado y también intelectualmente buscando siempre la participación, haciendo repetir frases, memorizando diálogos, etc.; la interacción es fundamentalmente oral, pero centrada en la adquisición de las estructuras y el léxico y no en el mensaje; la motivación depende de la variedad de la actividad y es el profesor quien la modula a través del cambio frecuente de actividad variando de una modalidad de ejercicio a otra; las actividades se realizan en grupo y son repetitivas; el contenido y los objetivos son planificados de antemano y se agrupan en torno a una situación comunicativa; por otra parte, no se producen explicaciones sobre la gramática, ni tampoco se permite la traducción y los errores se corrigen de inmediato.

○ **El enfoque oral y el método situacional**

Jack, Richards y Theodore (1998) hacen referencia a este método oral y situacional como método desarrollado en Inglaterra entre 1930 y 1960 y sitúan el nacimiento de este en los escritos de lingüistas como Palmer y Hornby, hacia 1920.

Estos últimos, a su vez se basan en los trabajos de lingüistas como Otto Jespersen y Daniel Jones y persiguen desarrollar una base más científica para la enseñanza del inglés que la que aparecía en el ya visto método directo, el cual, aunque utilizaba procedimientos orales, no disponía de una fundamentación sistemática en la lingüística aplicada.

Este enfoque metodológico incluía los principios sistemáticos de selección (elección del contenido léxico y gramatical), gradación (la organización y secuenciación del contenido) y por último la presentación (las técnicas y la práctica)

Sus principales características son las siguientes:

1. La enseñanza de una lengua empieza con la lengua oral. Los materiales se enseñan oralmente antes de presentarlos de forma escrita.
2. Se utiliza la lengua objeto como la lengua de expresión en el aula.
3. Los nuevos elementos de la lengua se introducen y se practican en situaciones.
4. Se utilizan procedimientos de selección de vocabulario para asegurar que se incluye el vocabulario general esencial.
5. Se gradúan los elementos gramaticales siguiendo el principio de que las formas simples deberían enseñarse antes que las complejas.
6. Se introducen la lectura y la escritura una vez que se ha establecido una base léxica y gramatical suficiente. (Jack C. Richards y Theodore. S Rodgers Cambridge 1998:40).

Sánchez (2009) afirma que la clase según este método situacional contiene elementos comunes a las aulas de metodología audio-oral, pero de una manera más flexible y con prácticas asociadas a una metodología directa, y añade que la clase según esta metodología se suele ajustar a una secuencia de actividades que comienzan con actividades de comprensión oral (un diálogo, una descripción...) que se repite varias veces hasta asegurar la comprensión de la clase. Se sigue con una repetición en grupo a través de ejercicios donde el profesor actúa de modelo y corrige posibles errores para continuar con una repetición interactiva, a menudo a través de preguntas y respuestas. Una vez terminada esta fase, se daría paso a las prácticas, tanto de elementos lingüísticos como de transferencia de lo aprendido a otras situaciones similares. Y por último se realizan ejercicios: de sustitución, transformación, interacción, corrección... Ya en niveles posteriores podrían introducirse también actividades de lectura y dictado.

### ***3.3 Los enfoques comunicativos y su proyección curricular***

La pedagogía de la comunicación es el movimiento que nace de la observación de las insuficiencias demostradas hasta el momento de aquellos enfoques y propuestas centradas únicamente en la lengua como un sistema de significación y que se nutre de aportaciones provenientes de ámbitos de estudio muy diversos.

Esta nueva mirada ofrece pruebas de la complejidad de los fenómenos lingüísticos y de su enseñanza y su aprendizaje y se centra sobre todo en la atención al sujeto que aprende como participante en las actividades comunicativas en diversos contextos.

Surgen, pues, en los primeros años de la década de los 70 del siglo pasado en Europa y a partir de los principios anteriores, los enfoques comunicativos. Estos suponen una reacción a los métodos estructurales anteriores, de modo que en la enseñanza de idiomas se pone el centro de atención en la competencia comunicativa más que en el simple conocimiento de las estructuras.

Sánchez (2009:100) apunta al respecto que “ahora lo más importante no es un conjunto de estructuras lingüísticas, sino las funciones comunicativas que se pretendan desarrollar (...)” y añade, “las necesidades comunicativas de los alumnos cobran el protagonismo que les otorga su relación con los medios que se precisan para satisfacerla”.

Por lo tanto, el enfoque comunicativo se refiere al movimiento pedagógico que dirige su atención hacia el aprendizaje de la lengua con fines comunicativos, por ello, bajo este paraguas de enfoque comunicativo caben diversas opciones concretadas en diferentes métodos, pero con un objetivo común y centrado en el desarrollo de la comunicación.

○ **El método comunicativo**

Parece necesario dentro de este apartado establecer en primer lugar una breve aclaración o diferenciación entre enfoque y método comunicativos. Conceptos estos que no pocas veces han llevado a confusión. En este sentido, estamos de acuerdo con Sánchez (2009:108) cuando afirma que no hay incompatibilidad entre uno y otro, sino que depende de lo que se quiera decir y añade “cuando hablamos de enfoque comunicativo hacemos referencia al movimiento pedagógico que orienta su acción docente hacia el aprendizaje de la lengua con fines comunicativos”, por lo tanto en el enfoque, como decíamos anteriormente, caben muchas opciones o métodos concretos, pero siempre bajo el paradigma común de este enfoque comunicativo. Así, el método supone descender de la teoría a las acciones concretas en las que se debe materializar este enfoque.

Este método comunicativo se caracteriza por establecer actividades comunicativas con principios propios basados en la comunicación entre las que destacamos: en primer lugar, el decir algo a alguien, de modo que la importancia reside en el contenido y en su transmisión de uno a otro; la importancia del contexto, el cual contribuye a la comprensión del mensaje; el objetivo de la comunicación, la comunicación se debe establecer con un interés, una situación real, que sea operativa, práctica no abstracta y por último, se establece que la gramática no es un fin en sí mismo, sino un medio para lograr los objetivos comunicativos.

Supone, por lo tanto, que todos los elementos de la gramática estén subordinados a contribuir o crear situaciones comunicativas. Añade, además, este método la importancia de las cuatro destrezas que componen la realidad comunicativa, ya que la comunicación se puede establecer tanto en el ámbito de la lengua escrita como en el de la lengua oral. Todo ello se introduce a través de gran variedad de textos, de situaciones y ámbitos diferentes, tal y como se establecería en un contexto comunicativo real.

A modo de ejemplo citamos algunos de los modelos de las actividades propias del método comunicativo que recoge Sánchez (2009): actividades de introducción y puesta a punto; actividades de comprensión concretada en un texto o diálogo, generalmente representativo de una situación real; consolidación de la comprensión; actividades o prácticas orales o escritas; prácticas cognitivas en torno a cuestiones gramaticales o lingüísticas; prácticas cognitivas para propiciar el descubrimiento del sistema lingüístico y sus reglas por parte de los alumnos; ejercicios de interacción, corrección y transferencia a situaciones equiparables.

### **3.4 Peculiaridades didácticas en el contexto de la Educación de Personas**

#### **Adultas**

A lo largo del estudio se han establecido las peculiaridades no solo del adulto como aprendiz, sino también, el tipo de enseñanza, los objetivos perseguidos, el contexto en el que se desarrolla su educación, etc. Por ello, tratar de establecer cómo abordar la enseñanza de las lenguas y adecuarlas al contexto de la educación de personas adultas se hace imprescindible.

Así, merece la pena acercarnos teóricamente y de manera clara al concepto de didáctica de la lengua: “la didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla” (Camps, Guasch y Ruiz Bikandi, 2010:13).

Por lo tanto, observamos un objetivo claro, mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones. Es decir, acercarnos y adoptar a través de evidencias científicas aquellas prácticas didácticas que nos acercan al éxito dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta el contexto en el que éstas se están desarrollando.

Y añaden, “situar el objeto del conocimiento didáctico en el proceso significa hacerlo en la interacción entre el docente, el aprendiz y el objeto de enseñanza, que es la lengua o las lenguas (...) el objetivo final de la didáctica es la mejora de la enseñanza de las lenguas” (p.13-14).

De lo anterior se deduce que en la enseñanza de las lenguas para personas adultas se han de tener en cuenta aspectos como, entre otros: a) un nivel de desarrollo personal y cognitivo muy superior al de la niñez, b) unos intereses y motivación específicos y, habitualmente, relacionados con aspectos profesionales, c) la necesidad de acelerar los procesos formativos y la adquisición de aprendizajes acreditativos. De esta casuística se derivan importantes conclusiones que tienen que ver con las peculiaridades de la metodología de enseñanza-aprendizaje, con la utilización de recursos específicos con soporte lingüístico, con la conveniencia de ofrecer distintas alternativas en cuanto a los instrumentos de evaluación, etc. Todo lo anterior configura una didáctica de la lengua para adultos que, en gran parte y según nuestro punto de vista, está todavía sin perfilar, tanto desde el punto de vista teórico como práctico.



#### **4. LA INVESTIGACIÓN RELACIONADA CON LA EDUCACIÓN DE ADULTOS**

En este bloque abordaremos el comentario acerca del planteamiento y las conclusiones de algunos estudios que en el ámbito español hacen referencia a la investigación relacionada con la educación de adultos y, más específicamente, la enseñanza de las lenguas dirigida a estas personas.

##### ***4.1 Algunos estudios de referencia en relación con la enseñanza de las lenguas en la educación Secundaria de Personas Adultas en el contexto español***

En la presente investigación, como veremos, se ha llevado a cabo una revisión rigurosa de las metodologías que se están desarrollando por parte del profesorado asturiano de las áreas de Lengua Castellana, Lengua Inglesa y Lengua Asturiana. De esta manera se persigue identificar, estudiar y valorar aquellas diferencias o similitudes en la aplicación metodológica de las respectivas enseñanzas lingüísticas, así como conocer su justificación pedagógica, didáctica, histórico-cultural y normativa.

Es claro que a las características propias de este tipo de investigación de didáctica de la lengua se han de añadir, además, las específicas de la enseñanza de adultos. Ello se deriva, lógicamente y como se acaba de señalar, del hecho de que estamos ante un tipo de alumnado con características propias, con necesidades y expectativas diferentes al alumnado común de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y que, sin duda, requiere un tipo de enseñanza diferente. En todo caso, y como señalaremos después cuando fijemos los objetivos concretos, nuestra investigación tiene, también, evidentes conexiones con lo que viene denominándose “pensamiento del profesor” y cuyas bases teóricas han sido expuestas, entre otros, por autores como Schön (1983), Marrero (1993), Woods (1996) o Meijer *et al.* (1998); estos últimos, por cierto, fijando su atención sobre el profesorado de lenguas.

Es preciso señalar, por otra parte, que, aunque existen pocas investigaciones o, en su caso, no muy divulgadas sobre el tema central de nuestro estudio, sí existe en cambio una potente línea de investigación a nivel español sobre los enfoques de enseñanza-aprendizaje de la lengua en las etapas de Educación Primaria y Secundaria (Camps, 2001).

A continuación, se comentan algunos estudios que pudieran constituir una referencia (temática o metodológica) para nuestra investigación, o que, en todo caso, compartan ciertos rasgos comunes con ella.

#### 4.1.1 Estudios relativos a la enseñanza de la lengua en general

La preocupación por las metodologías didácticas en este ámbito ha generado, recientemente, potentes líneas metodológicas de reflexión y de acción en nuestro país, tal como ponen de manifiesto, por ejemplo, Camps (2001) o Mendoza *et al.* (2007).

Por comentar estudios próximos, podemos citar en primer lugar a una de las investigaciones que, en torno a las metodologías de enseñanza lingüística, se ha llevado a cabo en el Principado de Asturias en los últimos años y que comparte cierto paralelismo con la presente investigación. Se trata del estudio pionero llevado a cabo por Atienza Merino, González Riaño, López-Téllez y Pascual (1998) acerca de las necesidades y expectativas de formación de los profesores de lenguas en Asturias.

Es una investigación que se centra en el profesorado de las áreas de Lengua Castellana, Lengua Inglesa, Lengua Francesa y Lengua Asturiana de la etapa de Educación Primaria. En ella, se pretende reflejar el conocimiento del profesorado sobre las diferentes metodologías de enseñanza de lenguas, así como sus necesidades de formación y plantear a la vista de los resultados posibles líneas de actuación que contribuyan a la mejora de los programas formativos.

En la recogida de datos, fueron utilizados dos cuestionarios (uno abierto y otro cerrado). El primero de ellos, que es el destinado a recabar información sobre las expectativas del profesorado, es un cuestionario abierto, en donde los profesores expresan libremente sus opiniones. Dentro de él se incluyen los siguientes ámbitos:

- Dificultades en la docencia y formas de afrontarlas.
- Formación y recursos que se echan en falta.
- Personas, instituciones o medios que ayudan a solucionar las dificultades.
- Disciplinas científicas consideradas más importantes.
- Necesidades de formación en tales disciplinas.
- Sistema idóneo de formación permanente.
- Dificultades para participar en las actividades de formación permanente.

El segundo cuestionario, por su parte, persigue recabar información de tipo cuantitativo sobre las necesidades objetivables de formación del profesorado. Para ello, se elabora un cuestionario cerrado, que trata de recoger aquellos puntos fundamentales que, a juicio de los autores, deben de estar incluidos en lo que consideran la formación ideal del profesorado de lenguas.

En este cuestionario se pedía a los docentes que valoraran su nivel de formación o información respecto a:

- La lengua que se imparte.
- Las corrientes lingüísticas.
- La interacción lengua-sociedad.
- Los enfoques psicolingüísticos.
- Los enfoques metodológicos.
- Los modelos de aprendizaje.
- Las teorías de desarrollo curricular.
- Los modelos de adquisición de segundas lenguas.

Esta investigación, está distribuida en cuatro apartados que de manera sucinta presentamos a continuación:

1. Marco teórico y objetivos de la investigación: se presenta el marco teórico de la investigación, así como su justificación, objetivos e interés.
2. Expectativas de formación del profesorado: en este apartado se recogen los resultados y el análisis de los datos extraídos del primer cuestionario.
3. Necesidades sentidas del profesorado: presentación de los datos correspondientes al segundo cuestionario.
4. Conclusiones de la investigación: se procede a contrastar la información extraída en ambos cuestionarios y se establecen las conclusiones más relevantes. Entre éstas, destacan que los docentes tienen unos niveles de conocimientos entre “medianos” y “buenos”, que desean o sienten la necesidad de seguir formándose y consideran, en este sentido, que la disciplina más importante es la Didáctica de la Lengua. Asimismo, afirman que es la administración educativa en Asturias, a quien le corresponde dirigir esta situación de manera efectiva, para que la acción educativa del profesorado se desarrolle de manera adecuada.

Evidentemente, en el contexto español existen otros estudios más recientes, pero, la mayoría de ellos, se centran en la enseñanza de una lengua determinada y en su tratamiento metodológico en el aula. Así, el de Camps, Milian, Guasch *et al.* (2001) focaliza su interés sobre las dificultades de los alumnos de ESO para integrar y hacer operativos los contenidos gramaticales escolares de lengua española. Al tratarse de un estudio exploratorio, la metodología fue tentativa y

variada (desde pruebas específicas de conocimiento-aplicación hasta entrevistas individuales a los participantes). Los resultados establecen la dificultad del alumnado de secundaria para aplicar operativamente los saberes gramaticales adquiridos en contextos académicos. El estudio subraya, además, el hecho de que el diálogo de clase no solo favorece las representaciones de los alumnos sobre las cuestiones gramaticales, sino que constituye una herramienta especialmente eficaz de aprendizaje de tales cuestiones. Conclusiones similares se alcanzan en la investigación de Notario (2001) que tiene un foco y una aproximación metodológica muy similares.

Por su parte, el trabajo de Cerezo (2007) centra su investigación sobre la relación entre las directrices curriculares relativas a la enseñanza de la lengua inglesa y su aplicación en el aula (1º Bachillerato). Es un estudio de tipo analítico-descriptivo, que tiene una finalidad diagnóstica. En él se pone de manifiesto que el enfoque didáctico en función del currículo para la enseñanza de la lengua inglesa debería de ser el enfoque comunicativo.

Posteriormente, y tras la descripción y el análisis de los datos, llega a la conclusión de que esta metodología del enfoque comunicativo no es la empleada en el aula por parte de los profesores. A continuación, se establecen, aquellos aspectos que, a su juicio, contribuyen a explicar por qué no se aplica esa metodología y por qué el aprendizaje de la lengua extranjera no es tan fructífero como cabría esperar.

Finalmente, destaca entre las razones por las que no existe una metodología comunicativa:

- Por un lado, porque las actividades que se han llevado a cabo en el aula no pertenecen a la tipología de actividades comunicativas.
- Y por otro, porque ni el alumno, ni el profesor, ni los materiales docentes, desempeñan en el aula el papel que les corresponde según la metodología comunicativa.

Especialmente interesante es el estudio de Vez y Martínez (2007) acerca del nivel alcanzado en lengua extranjera (inglés y francés) por los alumnos que finalizan la ESO en la Comunidad Autónoma de Galicia. Se trata de un estudio descriptivo-cuantitativo en el que se analizan y comparan las competencias comunicativas orales del alumnado respectivo a partir de pruebas específicas de conocimiento y capacidad de uso lingüístico. Las conclusiones establecen que tanto la comprensión como la expresión oral no alcanzan los objetivos previstos en el currículo, si bien son mayores en el caso del alumnado de inglés. Los resultados, indican, además, que el dominio lingüístico es superior en el alumnado de centros privados situados en entornos urbanos, cuestión que los autores explican en función del nivel socioeconómico familiar y la posibilidad de este alumnado para cumplir estancias, más o menos regulares, en las sociedades de referencia (ámbitos anglosajón y francófono).

Otra de las investigaciones recientes sobre la enseñanza de las lenguas, y que comparte ciertas características con la nuestra, sobre todo en el ámbito de educación en el que se

enmarca, es la llevada a cabo por la autora Hoyos (2011). Se trata de un estudio sobre la mejora de las competencias en las lenguas extranjeras de los titulados de Formación Profesional.

Este estudio, destaca la necesidad de movilidad de las personas en el contexto europeo, así como el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Asimismo, resalta el papel que juega el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas para poder llegar a todos los ámbitos de la educación y de formación.

De esta manera, la investigación está al servicio de este objetivo, fundamentando las propuestas y procediendo a la puesta a prueba, mediante una pluralidad de diseños experimentales, de dos hipótesis fundamentales:

Por un lado, una primera hipótesis, que plantea la posibilidad de que las competencias adquiridas en lenguas extranjeras por los titulados de Formación Profesional en la actualidad no se correspondan con las necesidades reales del mercado de trabajo.

Y por otro, una segunda hipótesis, que cuestiona la eficacia de los enfoques metodológicos que se están aplicando mayoritariamente en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en Formación Profesional y expresa la posibilidad de alcanzar y consolidar dichas competencias a través de otras metodologías.

De manera resumida, podemos afirmar que el estudio llega a las siguientes conclusiones:

- Existen deficiencias que dificultan la adquisición de competencias en lenguas extranjeras por parte de los titulados de Formación Profesional en la actualidad.
- La necesidad de implementar programas de enseñanza de lenguas extranjeras basados en enfoques metodológicos de tratamiento integrado de lenguas y contenidos, que mejoran la adquisición de competencias por parte de los alumnos y superan las limitaciones de otros enfoques más tradicionales.
- La posibilidad de introducir en Formación Profesional todos los recursos necesarios para que titulados de los ciclos estén a la altura de las demandas profesionales en una Europa abierta y sin fronteras.

Más recientemente, otro de los estudios sobre la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, es el realizado por la autora Mirman (2018). En él analiza como el conocimiento de idiomas se establece como requisito fundamental para desenvolverse con éxito en la vida. La autora, analiza de manera exhaustiva el punto en el que se encuentra la enseñanza y el aprendizaje del idioma, en este caso el inglés dentro del contexto europeo, centrandó su investigación en España y Grecia.

Parte para ello del Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL) de 2012. En él, se establecen una comparativa del rendimiento del alumnado español de Educación

Secundaria Obligatoria en tres subcompetencias evaluadas en inglés como lengua extranjera, con los resultados obtenidos por los estudiantes griegos.

Esta investigación, aunque establece un análisis de las variables contextuales que rodean el proceso de aprendizaje, se centra fundamentalmente en el análisis de variables académicas relacionadas con el aprendizaje de idiomas. Para ello se cuenta con ocho centros de Educación Secundaria de entornos monolingües y uno bilingüe pertenecientes a España y Grecia. En él participan 25 profesores de inglés como lengua extranjera y de las áreas no lingüísticas (solo en el caso de los centros bilingües).

La metodología de investigación de este estudio comprende un enfoque cuantitativo basado en el estudio de casos múltiples, donde se han empleado un total de tres de cuestionarios para la recogida y análisis de la información.

El estudio establece como principales resultados el impacto que tienen algunas variables que rodean el aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera, las cuales, están directamente relacionadas con el tipo de contexto en el que se desarrollan (monolingüe y/o bilingüe) así, con el tipo de programa formativo que el centro ofrece (monolingüe y/o bilingüe).

Establece también una relación directa entre los resultados obtenidos y el ambiente que se produce fuera del ámbito escolar, es decir, el modelo y uso del idioma que la familia ofrece al estudiante, unido a la motivación y actitud hacia el mismo, ayuda a percibir el idioma como más accesible y mejora la actitud hacia su aprendizaje.

En definitiva, las conclusiones de este estudio muestran la existencia de relaciones estadísticamente significativas entre determinadas variables y muestran cómo el alumnado griego aprovecha en mayor medida las oportunidades que les brinda la exposición extramural al inglés, a diferencia del español.

Por su parte, otro estudio centrado en la enseñanza de la lengua inglesa oral en ciclo superior de educación primaria es el de Blanco (2015). Esta investigación se organiza en nueve capítulos. En el primero de ellos se centra en la justificación de la investigación que se basa en la necesidad de establecer una metodología específica inexistente hasta el momento para trabajar en los cursos de quinto y sexto de educación primaria la competencia oral. Ya en una segunda parte, establece la estructura en la que se divide la investigación.

El marco teórico, a su vez, se divide en tres apartados en los que se fundamenta la investigación. El primero de ellos, aborda desde un punto de vista teórico el concepto de la competencia comunicativa. En él, se define el término y se describe la evolución de los diferentes modelos sobre esta competencia. Así mismo, se abordan desde un punto de vista legislativo, los conceptos de las competencias básicas y las competencias claves en la educación.

Otro de los conceptos que aborda este estudio es definir y establecer qué se entiende por comunicación oral. Se definen conceptos claves dentro de este apartado como la pronunciación, el concepto de interlengua, se expone como la mediación del lenguaje escrito es un factor crítico en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera oral, se explica la importancia de usar un input abundante, comprensible y significativo y se describen los códigos lingüísticos y culturales que se consideran necesarios a la hora de enseñar la lengua inglesa oral.

Se adentra en la definición y explicación de cómo se aborda el enfoque oral y su metodología, prestando atención a sus protagonistas y los recursos necesarios para ponerlo en práctica. Continúa con el análisis del concepto y una descripción de sus antecedentes. Asimismo, establece un análisis del camino legislativo y la evolución que la enseñanza de la lengua extranjera ha recorrido en nuestro país.

El planteamiento de la investigación se establece ya dentro del capítulo III, y queda dividido en dos apartados. En el primero, se explican los objetivos planteados mientras que, en el segundo, se describe la metodología seguida para llevarla a cabo.

Se trata de una investigación en la acción en el que se describen las fases que se siguen para llevarla a cabo y se explican los tres instrumentos de recogida de datos utilizados: el diario de aula, escrito por la propia investigadora; las grabaciones de inicio y de salida a todos los grupos de cada una de las cuatro clases analizadas y los cuestionarios contestados por los alumnos en los cuales se debían valorar las dinámicas de aula y las dinámicas de los juegos así como sus sensaciones respecto al aprendizaje.

La acción didáctica se aborda en el capítulo IV en el que se incluye el referente al contexto escolar, donde quedan incluidas las diferentes aulas de los centros y sus propuestas didácticas.

Esta acción didáctica se justifica siguiendo los principios del enfoque oral y se definen los objetivos didácticos comunes a ambos proyectos. A continuación, se explica y se justifica cómo se articula la propuesta dividida en dos juegos, “Agent's game” y “The castle adventure”, las fuentes usadas para su redacción y cómo contribuye el área de lengua inglesa a la adquisición de las competencias básicas. Por último, se describen estos dos juegos utilizados, explicando las competencias básicas que desarrollan, los objetivos específicos planteados, los contenidos que trabajan, cómo se lleva a cabo la evaluación, en qué consiste cada propuesta y la descripción de las actividades.

El capítulo V es el destinado al análisis de datos. Se establecen aquí tres apartados correspondientes a los tres instrumentos de recogida de datos. En el análisis del diario de aula, se estudian los resultados de cada uno de los tres apartados incluidos en el mismo referente a cada clase y se comparan por niveles. Los apartados se refieren al desarrollo de las sesiones, a las incidencias y anécdotas recogidas, así como las sensaciones que la investigadora ha experimentado. Respecto a las grabaciones, se detallan clase por clase: se analizan las grabaciones de inicio de cada uno de los seis grupos presentes en el aula y

se comparan entre ellas; se sigue el mismo proceso con las grabaciones de salida para finalmente comparar las grabaciones de octubre con las de junio. Asimismo, se comparan los resultados finales por niveles, quinto por un lado y sexto por otro. Las grabaciones se analizan teniendo en cuenta nueve aspectos diferenciados: el tiempo transcurrido y el número de frases y/o elementos dichos, los errores de léxico cometidos, la fluidez del discurso, los errores de pronunciación presentes, las reparaciones realizadas, las estrategias de interacción usadas entre los miembros de los grupos, la creatividad manifestada en sus exposiciones orales, la complejidad sintáctica y léxica mostrada por los aprendices y el lenguaje corporal observado. Por su parte, los cuestionarios, se computan los resultados de las cuatro preguntas cerradas y se valoran teniendo en cuenta los comentarios incluidos por los alumnos; asimismo se analizan los comentarios de las cuatro preguntas abiertas en las cuales los estudiantes pueden valorar las propuestas y escribir sus sensaciones.

El capítulo VI es el dedicado a los resultados y en él se incluye un resumen de los obtenidos en el capítulo anterior sobre cada uno de los tres instrumentos de recogida de datos comparando ambos niveles. Continúa con la triangulación de los datos y su redacción, así como con las implicaciones pedagógicas que supone este enfoque oral en la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa oral.

Termina esta esta investigación las referencias bibliográficas y el capítulo que recoge los anexos.

Los ejemplos anteriores, ponen de manifiesto algunos de los problemas que la enseñanza lingüística tiene en nuestro país por lo que hace referencia a la formación en la lengua estatal y en las lenguas extranjeras por parte de los jóvenes estudiantes de educación secundaria y, aunque evidentemente no se trata de un alumnado de características similares, sí ha de compartir con los adultos algunos de los problemas didácticos señalados.

#### 4.1.2 Estudios relativos a la educación de adultos

Es preciso resaltar, en primer lugar y tal como subraya, por ejemplo, Arandía (2006), que la investigación sobre la educación de adultos viene alcanzando desde finales de siglo pasado un auge considerable; consecuencia, sin duda, del desarrollo de las políticas sociales que toman a la formación integral de la persona como eje. Tal constatación, por lo demás, es patente en el contexto internacional y así es señalado, entre otras instituciones, por el American Council of Education (2001).

En cuanto a las investigaciones de ámbito español, es preciso señalar que destacan entre ellas las que se centran en delimitar qué es la educación de adultos, cuál ha sido su trayectoria histórica, su diferencia y encaje dentro de la educación permanente, su situación actual y la necesidad de esta, así como aclarar conceptos terminológicos. Así, su evolución en el tiempo es estudiada por autores como Lorenzo (1993) o Quintana (1994), mientras que Medina (2000) se preocupa más por delimitar sus bases psicopedagógicas o sus “señas de identidad”.

Una perspectiva interesante es la de Ríos (2007), autora que intenta abordar el conocimiento de la realidad de la educación permanente de adultos comparando la perspectiva doctrinal que impulsa la Unesco y la realidad de su implantación en Europa. Este estudio, interesante metodológicamente, puesto que parte de técnicas como análisis de contenido, método comparado y entrevistas, subraya la importancia inicial que tuvo la UNESCO a la hora de justificar la generalización de políticas de educación de adultos en los países europeos.

Curiosamente, Sabán (2009) incide en el planteamiento comparatista anterior, aunque en este caso fijando su atención sobre la interrelación y diferencia de modelos entre la educación de adultos promovida por la UNESCO y la realidad de la enseñanza por “competencias” que en estos momentos se lleva a cabo por la Unión Europea. La conclusión es que el desarrollo educativo competencial logrado por la población adulta europea supera actualmente los criterios tradicionalmente fijados por el organismo internacional.

También interesante es el estudio llevado a cabo por Sarrate y Pérez (2005). En esta investigación se trata de establecer su situación actual, tanto legislativa como social, a nivel europeo y nacional, así como sus posibles propuestas de futuro. En este estudio, se da una visión general sobre el papel que la educación de adultos desempeña dentro de la educación permanente, cuál es su función dentro de nuestro sistema educativo, los retos, finalidades y propuestas de mejora. Esta investigación, aunque difiere de nuestro estudio en su finalidad, es interesante desde el punto de vista conceptual y organizativo para entender la educación de personas adultas. En este sentido las autoras entienden a la educación permanente como aquellas actuaciones formativas que tienen la finalidad de facilitar conocimientos y destrezas a las personas en edad postescolar, pero, además,

promover en ellas, actitudes y comportamientos valiosos orientados a propiciar su perfeccionamiento, tanto personal y profesional, como su participación social.

Una investigación que tiene como objetivo el conocimiento de la estructuración institucional de la educación de personas adultas es el realizado por Martí (2006). Dicha investigación utiliza una metodología de comparación que consta de tres fases; una analítica, otra sintética y una última fase de conclusiones. Los puntos de comparación en los que establece su estudio se concretan en la retrospectiva histórica, el contexto legislativo, la financiación, las formas de educación de adultos, la participación de los agentes sociales y la descripción general de la estructura de la educación de adultos.

Desde un punto de vista más concreto y focalizando su interés sobre aspectos didácticos que pudieran tener una cierta relación con nuestro estudio, podemos citar la investigación de García, Martín y Pérez (2000) sobre el dominio que de las nuevas tecnologías ha de tener el profesorado de personas adultas. El estudio, de carácter cualitativo (fundamentalmente, entrevistas) concluye señalando las ventajas que supone para tal objetivo el diseño de redes de formación cooperativa entre enseñantes y la inoperancia que en este campo representa, frecuentemente, la puesta de práctica de programas formativos impartidos por “técnicos” o “expertos”.

Ricoy (2005), por su parte, plantea un estudio próximo a la investigación-acción para comprobar el papel que puede jugar el empleo de la prensa en las aulas de educación de adultos de la Comunidad Autónoma de Galicia. Las conclusiones enfatizan la capacidad de tal recurso para que las personas adultas que estudian Educación Secundaria mejoren en su capacidad de reflexión, de estructuración de las ideas, de comprensión del mundo circundante y, en definitiva, alcancen logros superiores de competencia comunicativa.

Acin (2013) realiza un estudio cuyo propósito es comparar y, así, poder establecer diferencias y similitudes en la composición actual de la educación secundaria de adultos, centrado en dos casos con características comunes en cuanto a políticas, historia y cultura, localizados en Argentina y en España, así como los cambios ocurridos en la década de 2000. Esta investigación presenta ciertas similitudes con la nuestra, ya que se centra en la enseñanza de adultos que conlleva a la adquisición de una titulación como es la educación secundaria de adultos.

El estudio se aborda desde tres dimensiones interrelacionadas: sociopolítica, organizativa y pedagógica. Metodológicamente, la investigación se enmarca en los planteamientos de la investigación comparativa y recupera aportes de perspectivas cualitativas: estudio de caso y etnografía educativa. Utiliza como instrumentos el análisis de documentos, entrevistas semiestructuradas, grupo de discusión, observación y registro etnográfico en cuatro centros educativos.

Las referencias anteriores permiten ilustrar, brevemente, algunos de los ámbitos de interés de la investigación española relacionada con la educación de adultos. Debemos señalar,

no obstante, que autores especialmente influyentes en este campo, como Usher y Bryant (1997) o Bash (2003), vienen advirtiendo desde hace años de la necesidad de que los estudios que toman como referencia a la educación de personas adultas tengan en cuenta no solo sus intereses, sino la necesidad (incluso metodológica) de su participación efectiva a través de estrategias y metodologías cualitativas y colaborativas; cuestión que pretendemos incorporar con convicción en nuestro propio trabajo.

#### **4.1.3 Estudios relativos a la enseñanza de las lenguas en la educación de adultos**

Es preciso reconocer que esta cuestión, planteada de la manera concreta con la que nosotros abordamos nuestro estudio, no constituye actualmente una temática que genere una gran investigación a nivel internacional. Sí preocupa, en cambio, la relación existente entre el dominio del lenguaje por parte de las personas adultas y sus posibilidades laborales y profesionales (por ejemplo, Barton, Ivanic, Appleby, Hodge y Tusting, 2007; Hernández-Gantes y Blank, 2008; Wolf y Evans, 2010; o Balley, 2011). Del mismo modo, es objeto de especial interés y, en consecuencia, de investigación, todo lo relacionado con las dificultades de aprendizaje y dominio de una lengua extranjera, sobre todo cuando tal lengua es el idioma del país de acogida de inmigrantes adultos (Auerbach, Barahona, Midy, Vaquerano y Zambrano, 1996; Kalmar, 2000; o Rivera y Huerta-Macías, 2007). De los estudios anteriores, básicamente de carácter descriptivo, apenas se derivan implicaciones didácticas o metodológicas directas para la enseñanza de las lenguas.

Si nos centramos en las investigaciones sobre la formación lingüística en este ámbito, descubrimos que la literatura existente es escasa también en nuestro país. La mayoría de las investigaciones lingüísticas no se centran en la Educación Secundaria de Personas Adultas (ESPA) y, aún menos, en las áreas objeto de estudio de la presente investigación. Aunque sí es cierto que existen instituciones como la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) que viene llevando a cabo una importante tarea de divulgación acerca de la necesidad de una mejora en la enseñanza lingüística de los inmigrantes y, de modo especial, de los adultos.

Uno de los estudios que pueda tener cierta similitud con el nuestro es el llevado a cabo por la autora Noguera (2011), en ella se establece un análisis sobre la enseñanza del español a alumnado inmigrante en la provincia de Granada. Esta investigación está estructurada en tres partes; Por una parte, una fundamentación teórica donde se aborda el problema migratorio, la educación de adultos, así como lo relativo a la enseñanza de las lenguas. Podríamos afirmar que es esta parte la que presenta mayor similitud e interés para nuestro estudio. En una segunda parte, describe las acciones que se llevan a cabo en lo relativo a la enseñanza del español en la población inmigrante adulta. Especialmente llamativo, es la creación de un nuevo método de enseñanza del español básico para estas

personas adultas magrebíes. Siendo la última de las partes la que se dedica a la exposición del diseño, desarrollo, implementación y su posterior evaluación.

Su estructura agrupa los siguientes capítulos:

- Capítulo 1. Aproximación al análisis de la problemática sociocultural y laboral de la población inmigrante. En él se establecen conceptos claves sobre la inmigración, las causas y consecuencias, así como el marco legal.
- Capítulo 2. La educación para todos a lo largo de la vida. En este capítulo se desarrolla ampliamente el marco de la educación de adultos en todas sus vertientes (origen, historia, marco legal, modalidades, etc.).
- Capítulo 3. La adquisición del español: el primer paso para la integración. Dentro de este capítulo se hace referencia a todo lo relativo a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas (métodos, adquisición y aprendizaje, competencia comunicativa, etc.).

En una segunda parte se presenta una descripción de las acciones formativas llevadas a cabo por los voluntarios que se dedican a la enseñanza del español para personas adultas de la provincia de Granada y se corresponde con el capítulo siguiente:

- Capítulo 4. Acciones formativas de dos organizaciones que trabajan a favor de la integración de la población inmigrante: Cáritas y Cruz Roja española.

La última parte se corresponde con el desarrollo del estudio empírico y en él se presentan varias propuestas metodológicas, así como los resultados obtenidos con la aplicación de un método de la enseñanza del español para personas adultas magrebíes. Dentro de ella, se agrupan los siguientes capítulos:

- Capítulo 5. Planteamiento de la investigación aplicada.
- Capítulo 6. Investigación preliminar sobre la actuación didáctica del voluntariado responsable de la formación en lengua española para inmigrantes.
- Capítulo 7. Aproximación a una propuesta metodológica específica para el aprendizaje de la lengua española para inmigrantes de origen magrebí.
- Capítulo 8. Comunicándonos: desarrollo de una propuesta práctica para el aprendizaje de la lengua española para el colectivo inmigrante.
- Capítulo 9. Implementación del método de enseñanza de español comunicándonos. Aplicación de un diseño piloto.
- Capítulo 10. Conclusiones y prospectiva investigadora.

Si tenemos en cuenta otros estudios españoles recientes, podemos constatar que la problemática que ocupa la mayor atención es, respectivamente, la relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras por parte de alumnos adultos españoles y el aprendizaje del español como segunda lengua por parte de alumnado inmigrante adulto. En ambos

casos, frecuentemente, con implicaciones didácticas, aunque fuera del ámbito de la ESPA. Así, por ejemplo, Delicado *et al.* (2009) se centran en favorecer el aprendizaje del inglés a personas adultas a partir de un método participativo de los alumnos, tomando como referencia la realidad viva de la ciudad en la que viven, sus elementos culturales y los espacios web. Para ello utiliza elementos emotivo-afectivos como los aspectos visuales, auditivos, kinésicos y táctiles del entorno ambiental. Por su parte, Fontanella y Sandman (2011) se centran en los adultos de mayor edad y subraya que ellos también pueden llegar a dominar una lengua extranjera cuando en el planteamiento didáctico se tiene en cuenta una motivación específica, la repetición de mensajes y fórmulas discursivas y la vinculación de lo aprendido con el ámbito experiencial de las personas participantes.

Centrándonos en los estudios relacionados con los adultos inmigrantes que aprenden el español como segunda lengua, Hernández y Villalba (2007) plantean una metodología sencilla que, más que buscar un estilo académico de lengua, se fija, sobre todo, en el lenguaje necesario para la integración laboral. En este mismo sentido, y focalizando el interés sobre aspectos metodológicos de la evaluación de la lengua en alumnado extranjero adulto, Baztán (2007) propone una metodología que tiene en cuenta aspectos como la participación de los sujetos en el diseño de los criterios e instrumentos de evaluación, la preeminencia de la lengua oral sobre la escrita o las características formales de modelos de certificación que respondan a los intereses de estos alumnos.

La conveniencia de la utilización de elementos interculturales en el aprendizaje del español por parte de adultos inmigrantes es sostenida por Ríos, García y García (2007) y ello a partir de un recurso original de carácter personal: la presencia de “mediadores culturales”, entendidos éstos como personas del mismo origen que los aprendices, pero con un periodo de estancia en nuestro país relativamente largo. Hita (2005), por su parte, enfatiza la importancia de la educación no formal de los adultos inmigrantes a partir de iniciativas sociales solidarias en las que se tiene en cuenta: el diseño de programas ‘ad hoc’ y con la máxima contextualización, la elaboración de materiales propios ajustados a necesidades específicas, la participación de los aprendices en medios de comunicación, la elección temática de los textos con una carácter estratégico (problemática de la mujer, educación y formación vial, culturas de referencia, etc.). En una línea próxima a los anteriores encontramos, también, las aportaciones de Molina (2007), que subraya la importancia de trabajar, fundamentalmente, con la lengua oral antes de dar el paso más sistemático del aprendizaje de las habilidades escritas.

Desde un punto de vista más “formal”, Imaz y García (2010) analizan la posibilidad de desarrollar los contenidos curriculares de la lengua oral de acuerdo con los presupuestos del marco común de referencia europeo para la enseñanza de las lenguas y aplican tal posibilidad a la enseñanza de personas adultas. Pujol (2001) estudia la aplicación de una metodología concreta (la “tarea” o comparación del contenido de láminas similares) para el caso de alumnado inmigrante con muy escaso dominio de la lengua de acogida. El método, concluye, favorece la búsqueda y el enriquecimiento léxico, favorece la

reflexión, permite un mejor “andamiaje” en el proceso de aprendizaje, es motivador y permite la individualización de las enseñanzas, etc. Finalmente, García (2002) propone un método de alfabetización para adultos inmigrantes que tiene en cuenta sus vivencias, realidad y necesidades, de modo que son las anteriores las que constituyen el recurso material básico a la hora de contar con textos de lectura y escritura.

Por otra parte, nos gustaría destacar el estudio centrado en el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del inglés en la educación de adultos a partir de la investigación de Arrosagaray (2013). Dicha investigación se estructura en cuatro partes fundamentales: en una primera se establecen las diferentes tendencias metodológicas que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación del idioma inglés. En una segunda parte se aborda el estudio de las diferentes herramientas tecnológicas en la enseñanza del inglés, focalizando el estudio en la modalidad “blended learning”. Es en una tercera parte donde se centra en la enseñanza del inglés en el estudiante adulto. Por último, la cuarta parte es la dedicada a la evaluación del programa y la presentación de los resultados que refuerzan la idea de mejora del aprendizaje con el uso de las herramientas tecnológicas.

Se presentan posteriormente, los resultados obtenidos con la aplicación del nuevo método, planteando propuestas de mejora, conclusiones de la investigación y abriendo nuevas vías de investigación en este campo.

Como se deduce de la pequeña síntesis anterior, el abordaje metodológico de la mayor parte de estos estudios se centra en establecer un contacto estrecho con los destinatarios, conocer su realidad y necesidades, diseñar un plan e implementarlo, para después evaluar sus resultados desde un punto de vista cualitativo.

Estamos, en todo caso, ante una problemática que vincula a los adultos con una gran diversidad de circunstancias sociales, personales y culturales. Toda esta diversidad, hoy más que nunca, se ve reflejada en el aprendizaje de las lenguas, hecho que destaca perfectamente Trujillo (2007) al considerar que no estamos hablando exclusivamente de diversidad cultural o lingüística, sino también de diversidad de intereses, necesidades y actitudes hacia las lenguas, sus aprendizajes y sus hablantes, diversidad de niveles de competencia comunicativa en la lengua de la escuela y en otras lenguas, diversidad de experiencias de escolarización o diversidad de expectativas sociales de éxito o fracaso.

En definitiva, lo que se pretende es poner el acento en esa diversidad educativa, pues deberá de ser quien determine el tipo de enseñanza y aprendizaje, así como su metodología. El interés, pues, de nuestro estudio, parece evidente porque va más allá del ámbito de la educación de adultos como etapa de formación general y enmarcada dentro de la educación permanente. Es decir, acotamos nuestra investigación en el alumnado que se ha visto excluido de los cauces de la educación reglada y busca una titulación básica para su continuidad en el sistema educativo o, por el contrario, su incorporación al mercado laboral.

### *Marco teórico*

Es justamente en este ámbito, el de la Educación Secundaria de Personas Adultas, donde centramos nuestra investigación y, más concretamente, en cómo es tratada la enseñanza de las lenguas dentro de este contexto de diversidad. Creemos que este hecho es lo que la hace diferente de otras investigaciones.



# SEGUNDA PARTE

## DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

---



## 5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad genérica de la investigación, de acuerdo con los presupuestos y el marco teórico anteriormente considerados, se puede concretar en:

**Reflejar cómo el profesorado de los centros de Educación de Personas Adultas en el Principado de Asturias, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, lleva a cabo la enseñanza de las lenguas recogidas en el currículo de dicha etapa.**

Tal finalidad toma su cuerpo y justificación en los siguientes objetivos de investigación:

1. Determinar el dominio que los docentes admiten tener sobre las competencias necesarias para la enseñanza de las lenguas en la educación de adultos (formación lingüística y didáctica, sobre todo).
2. Conocer sus prácticas de aula asumidas en cuanto a programación, metodología, empleo de recursos y material y procedimientos de evaluación.
3. Comparar y valorar las posibles diferencias y similitudes encontradas en la enseñanza de tales áreas (lengua castellana, inglesa y asturiana).
4. Plantear alternativas didácticas y metodológicas orientadas a la mejora de las competencias docentes, así como identificar los organismos, instituciones, recursos y apoyos necesarios, para desarrollar con éxito el proceso de enseñanza y aprendizaje en las áreas objeto de estudio.



## 6. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

La investigación relacionada con la didáctica de las lenguas asume, lógicamente, presupuestos propios de la investigación educativa. Así se pone de manifiesto, reiteradamente, por investigadores españoles que trabajan en el campo de la formación lingüística (por ejemplo, Noguerol, 1998; Camps, 2001, Ruiz Bikandi, 2011)

Si nos ajustamos a lo que la teoría nos dictamina, para nuestro estudio nos deberíamos de situar en una modalidad de investigación cuantitativa, no experimental y de tipo descriptivo. Este tipo de investigación de acuerdo con McMillan y Schumacher (2009:40) “refiere simplemente un fenómeno existente utilizando números para caracterizar individuos o grupos” (...) el propósito de la mayoría de las investigaciones descriptivas se limita a caracterizar algo como es”.

No obstante, la propia naturaleza del estudio nos obliga a ir más allá de clasificaciones teóricas. Es decir, y en palabras de Husen (1988:46) “la estrategia o el paradigma que se adopte depende en gran medida del objetivo que uno se propone en la investigación que se emprende”.

Hacemos nuestro al autor Bisquerra (2004:231) cuando afirma que “la necesidad de superación de la dicotomía cuantitativo versus cualitativo se hace cada vez más presente en los contextos científicos...” (...) es evidente, pues, que estamos adentrándonos en una nueva etapa en la evolución de la investigación educativa donde aparece una superación de las cuestiones paradigmáticas”.

Sin duda, esta evolución en las investigaciones educativas es fruto de diversos factores, pero por encima de todos lo que pretende es dar una respuesta más ajustada a los nuevos retos educativos desde perspectivas diferentes y complementarias.

De Miguel (1988:66) apunta que “todo paradigma que se utilice para la investigación de los fenómenos educativos será tanto más adecuado y eficaz en la medida en que persiga la obtención de conocimientos monoprágmatas”, es decir, lo que él denomina verdades útiles.

La evolución de los diferentes “paradigmas”, explicada de manera sucinta en el siguiente punto, deberá facilitar a nuestra propia investigación educativa el marco teórico en función de los objetivos perseguidos, así como la justificación de las estrategias metodológicas utilizadas.

## 6.1 Los paradigmas en investigación educativa

El concepto “paradigma”, generalizado a partir de la obra de Kuhn en 1962, “*The Structure of Scientific Revolutions*”, ha generado numerosa literatura a su alrededor, estableciendo desde entonces, matizaciones y críticas por igual, fundamentalmente centradas en su ambigua y vaga definición ya que, en la propia obra, se podían establecer hasta veintiún sentidos diferentes de la utilización del término. Masterman (1975) agrupa en tres aspectos el concepto:

1. *Aspecto filosófico (o metafísico) de paradigma.*
2. *Aspecto sociológico del paradigma.*
3. *Aspecto científico del paradigma.*

No obstante, y a pesar de las críticas, el concepto de paradigma es un hecho y situarse en uno u otro determinará el sentido de toda la investigación, ya que su elección supone una manera de concebir e interpretar la realidad o, con otras palabras, una manera determinada de enfocar el problema.

Sandín (2003:231) afirma al respecto “a pesar de las críticas, la noción de paradigma se ha impuesto, no sin detractores (...) en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, y particularmente (...) como fundamento en la identificación de los diversos enfoques o perspectivas de investigación social y educativa”.

De esta manera, el “paradigma” impregnará de su filosofía a la investigación, aportándole el marco conceptual que le dará sentido, y añade “cada proyecto o estudio de investigación utiliza las estrategias empíricas que considera más adecuadas según el modelo conceptual (paradigma) en el que se apoya. Es decir, el paradigma posee un carácter normativo con relación a los métodos y técnicas de investigación a utilizar” (Sandín, 2003:28).

Por ello, establecer el marco metodológico referencial de nuestra investigación se antoja como un hecho imprescindible para dar sentido a la misma. No obstante, como vemos, la dificultad estriba en la propia definición del concepto y el grado de controversia del que goza.

Son varios los autores que han tratado de arrojar luz sobre el concepto “paradigma” (del griego *paradeigma*; ejemplo, modelo) desde su publicación en la obra antes citada de Kuhn. En este trabajo el autor lo llega a definir como “un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social, que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo” (Kuhn,1975: 47).

Por su parte, Patton (1980) en su intento de ampliar y a su vez concretar más esta conceptualización, establece que el paradigma es “una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real. Como tales, los

paradigmas se hallan profundamente fijados en la socialización de adictos y profesionales; los paradigmas les dicen lo que es importante, legítimo y razonable. Los paradigmas son también normativos: señalan al profesional lo que ha de hacer sin necesidad de prolongadas consideraciones existenciales”.

En esta línea de concreción Ritzer (1993:598) afirma que “un paradigma es una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que son necesarias responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más general de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica de otra. Subsume, define e interrelaciona los ejemplares, las teorías y los métodos e instrumentos disponibles”.

Si nos centramos en nuestra disciplina, es decir, dentro del ámbito educativo, quizá sea el autor De Miguel (1988:66) quien mejor y de manera más clara ha tratado de establecer una definición de este concepto, y afirma que el paradigma es “un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales”.

Constatamos, pues, que el paradigma marcará no solo el modo en el que observaremos la realidad, sino también la manera de llevarla a cabo.

## **6.2 Evolución de los paradigmas en la investigación educativa**

La comunidad de investigadores sociales y educativos ha adoptado varias aproximaciones sobre el estudio de la realidad. Citando a Bisquerra (2004:65) éstas son “fruto de las diversas teorías, métodos de investigación y técnicas de análisis de datos (...) que han venido prestados de campos como la psicología, la sociología y la antropología”.

Tradicionalmente, en el ámbito de la investigación educativa el concepto de “paradigma”, ha ido ligado fundamentalmente a tres modelos o tendencias de investigación, dependiendo de la filosofía en la que se inspira, y así lo determinan diversos investigadores (Buendía et al., 1998; Colás y Buendía, 1992; De Miguel, 1988; Del Rincón et al., 1994; Denzin y Lincoln, 1998; Husen, 1988; Latorre et al., 1996; Valles, 1997). Estas tres tendencias se concretan en:

- *Perspectiva empírico-analítica, de base positivista-racionalista (positivismo lógico)*
- *Hermenéutica o humanístico-interpretativa (corriente interpretativa)*
- *Crítica o Sociocrítica (teoría crítica)*

No obstante, son varios los autores que han apuntado la presencia de un cuarto paradigma que gozaría de entidad propia: “paradigma para el cambio”. Este es “fundamentado en una visión *praxeológica* del mundo que se caracteriza por la constante interacción entre acción y reflexión con el objetivo puesto en la aplicación de los conocimientos para transformar la realidad” (Bisquerra, 2004:76).

Además, y en esta línea de nuevos “paradigmas”, en la segunda edición de *Hand book of Qualitative Research*, editado por Denzin y Lincoln (2000), extraído de Sandín (2003), se destaca la presencia de un nuevo paradigma alternativo de investigación social, el *participativo* (denominado por los autores “participatory”), con características muy similares al ya citado paradigma para el cambio.

Sobre él, Sandín, (2003:32) afirma que “este enfoque enfatiza los elementos de colaboración y participación con las comunidades en el desarrollo de los estudios, la responsabilidad social, personal y política de la comunidad científica y de los propios investigadores, que deben reflexionar sobre la incidencia y repercusiones de sus trabajos, rescata las voces tradicionales omitidas en los procesos de investigación (género, clase, raza, etc.) y pone sobre la mesa los aspectos éticos y morales del acto de investigar” y a continuación añade, “sus características, aunque ciertamente perfiladas por los actuales planteamientos posmodernos, nos recuerdan al denominado paradigma para el cambio” (Sandín, 2003:32).

Por último, no queremos dejar de mencionar, por su emergencia en los últimos años, dos nuevos paradigmas: por un lado; el denominado como “deconstructivista”; término acuñado por Lather en 1962 en su obra “Power and Method: Political Activism and Educational Research”, posteriormente recogido por diversos autores (Bartolomé, 1992; Mertens, 1998; Rodríguez Gómez et al., 1996) y que relaciona la investigación educativa desde planteamientos del posmodernismo y del feminismo.

Por otro lado, nos referimos al “comunicativo” que tiene como referentes a varios autores en diversos campos. Por ejemplo, en ciencias sociales a Habernas (1987); en educación a Freire (1970); en ciencias sociales y educación a Flecha (1997) y que “busca transformar los contextos y superar las desigualdades sociales y educativas” (Bisquerra, 2004:76).

No obstante, y aunque ha sido necesario citar de manera somera la diversidad paradigmática, existe un cierto acuerdo en identificar como principales “paradigmas” de la investigación educativa, los que se sintetizan a continuación:

### **6.2.1 Perspectiva empírico-analítica, de base positivista-racionalista (positivismo lógico)**

Se desarrollada al amparo del positivismo tradicional y lógico al que posteriormente releva el neopositivismo. Tiene como autores de referencia al positivismo tradicional y lógico de Comte, Durkheim, Spencer, Neurath, Carnap, Reichenbach, etc.; así como el neopositivismo de Popper. Este paradigma trata de adaptar el modelo de investigación de las Ciencias conocidas como “ciencias puras” a las Ciencias Sociales, para desde un enfoque positivista, en palabras de Bisquerra (2004), dar una explicación, predicción o incluso controlar aquellos hechos o acontecimientos que están siendo objeto de estudio a través de la identificación de las leyes que están actuando en su formación.

Este mismo autor, añade con respecto a la investigación educativa que:

“el paradigma positivista incorpora el método científico hipotético-deductivo como procedimiento ampliamente aceptado en la investigación de las ciencias naturales y, posteriormente, en las ciencias socioeducativas, cuya principal característica es la verificación rigurosa de proposiciones generales (hipótesis) a través de la observación empírica y el experimento en muestras de amplio alcance y desde una aproximación cuantitativa con el fin de desarrollar algunas leyes a modo de explicación de los procesos educativos (Bisquerra, 2004:73).

### **6.2.2 Hermenéutica o humanístico-interpretativa (corriente interpretativa)**

Wilhem Dilthey en 1986 señala por primera vez las diferencias existentes entre las Ciencias Naturales y las Ciencias del Espíritu, es decir, y en palabras de Herran et al. (2005), destaca el papel protagonista de las ciencias humanas en el estudio de los fenómenos.

Las primeras experiencias relacionadas con esta perspectiva surgen en el campo de la antropología social, cultural y de etnografía, de la mano de autores como Claude Levi-Strauss o Bronislaw Malinowski. Estos trabajos, son el punto de partida o la base desde la cual plantear la validez metodológica para estudiar de manera rigurosa la realidad y así aportar a las ciencias la faceta humanista cualitativa que las ciencias naturales y sus procederes no podían dar, tanto del ser humano como de la sociedad en la que se desenvuelve.

Sobre este paradigma, dentro de la investigación educativa, Bisquerra (2004:73) afirma que “el estudio de la realidad educativa parte de su consideración en tanto que es una construcción social resultante de las interpretaciones subjetivas y los significados que le otorgan las personas que la protagonizan” (...) el énfasis se pone en la perspectiva de los participantes durante las interacciones educativas con un intento de obtener comprensión en profundidad de casos particulares desde una perspectiva cultural e histórica”.

### **6.2.3 Crítica o Sociocrítica (teoría crítica), cuya metodología es preferentemente cualitativa**

Su origen se remonta a la Alemania de después de la 2ª Guerra Mundial, desde la Escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno). Este movimiento crítico, señalan De la Herran et al. (2005), ha tenido desde entonces numerosas vertientes: alemana (Klafki, Mollenhauer, etc.), inglesa (Young, Sharp, Green, Card, etc.), estadounidense (Apple, Giroux, Popkewitz, etc.), australiana (Kemmis, Grundy, etc.), latinoamericana (Díaz Barriga, Furlan, Remedi, De Tezanos, etc.), española (Gimeno, Pérez Gómez, Contreras, etc.).

Los principios ideológicos de esta corriente tienen como meta transformar la estructura de las relaciones sociales (Arnal, et al., 1994). Trata de mostrar, por otra parte, cómo la escolaridad puede ser educativa en el sentido más pleno: fomentando la capacidad de resolver problemas de los discentes de forma evolutiva (Young, 1993).

La teoría crítica se sustenta en unos supuestos básicos muy concretos, de modo que se puede afirmar que así como la educación no es neutral, tampoco la investigación lo puede ser en sentido estricto (Hall, 1875; Westkof, 1979; Reason y Rowan, 1981; De Miguel 1988).

No obstante, y a pesar de lo que señala De la Herran (2005) en el sentido de considerar que el movimiento sociocrítico nunca ha pretendido tener un discurso unificado, se pueden identificar ciertos elementos comunes que de manera sintética reflejamos a continuación:

- Formula explícitamente la ideología sobre la que se sustenta y se dirige a obtener conocimiento orientado a emancipar, liberar al hombre, lograr una mejor distribución del poder y los recursos en nuestra sociedad (De Miguel, 1988).
- Es posible construir ciencia social no puramente empírica y no puramente interpretativa (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994).
- Se rechaza la idea de la investigación separada del compromiso político, la objetividad ya no es necesariamente un componente deseable: la finalidad última de la investigación es contribuir a la transformación social de las prácticas educativas sensibilizando a todos los implicados en las mismas (Bisquerra, 2004).
- La razón de ser de esta perspectiva es la transformación social, en la dirección de una mayor justicia, en la que la igualdad de oportunidades sea un hecho entre razas, clases, sexos (De la Herran, 2005).

De acuerdo con las anteriores consideraciones, planteamos una visión sintética de las características de los distintos paradigmas.

DIMENSIÓN	PARADIGMA		
	<i>POSITIVISTA</i>	<i>INTERPRETATIVO</i>	<i>SOCIOCRÍTICO</i>
FUNDAMENTACIÓN	Positivismo lógico. Empirismo.	Fenomenología. Teoría interpretativa.	Teoría crítica.
NATURALEZA DE LA REALIDAD	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente.	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente.	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente.
FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos.	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones.	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar la realidad.
RELACIÓN SUJETO OBJETO	Independencia. Neutralidad. No se afectan. Investigador externo. Sujeto como “objeto” de investigación.	Dependencia. Se afectan. Implicación investigadora. Interrelación.	Relación influida por el compromiso. El investigador es un sujeto más.
VALORES	Neutros. Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad.	Explícitos. Influyen en la investigación.	Compartidos. Ideología compartida.
TEORÍA/PRÁCTICA	Disociadas, constituyen entidades distintas. La teoría, norma para la práctica.	Relacionadas. Retroalimentación mutua.	Indisociable. Relación dialéctica. La práctica es teoría en acción.
CRITERIOS DE CALIDAD	Validez, fiabilidad, objetividad.	Credibilidad, confirmación, transferibilidad.	Intersubjetividad, validez consensuada.
TÉCNICAS: INSTRUMENTOS  ESTRATEGIAS	Cuantitativos. Medición de prueba, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación.	Cualitativos, descriptivos Investigador principal instrumento.  Perspectivas participantes.	Estudio de casos. Técnicas dialécticas.
ANÁLISIS DE DATOS	Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial.	Cualitativo: inducción analítica, triangulación.	Intersubjetivo. Dialéctico.

**Tabla 2.** Síntesis de las características de los paradigmas de investigación (Latorre et al., 1996:44).

### **6.3 La complementariedad de métodos en la investigación educativa**

En la exposición de los diversos paradigmas se han podido constatar las diferentes perspectivas o prismas desde las que se puede observar la problemática de la investigación educativa.

De hecho, el concepto de paradigma supone tomar determinadas posturas en relación a las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica, de modo que posicionarnos en uno u otro podría determinar, en caso de aceptar su incompatibilidad, unas bases técnicas y procedimentales de investigación para cada uno de ellos (Sandín, 2003).

Y es aquí precisamente donde surge el debate en la filosofía de la ciencia: “¿la adhesión a uno de estos paradigmas, configurados por una dimensión teórica, deriva necesariamente al uso exclusivo de las bases metodológicas que igualmente se contemplan para cada uno de ellos? (...) ¿la metodología a utilizar en la investigación educativa es inherente y exclusiva a su paradigma? o por el contrario, ¿es posible hacer uso de una complementariedad metodológica, si ello redundaría en una mejor explicación de la realidad objeto de estudio?” (Bisquerra, 2004: 76).

En torno a este debate, que aún podría considerarse abierto, no existe una posición única. Por el contrario, dentro de esta diversidad paradigmática en educación se han llegado a identificar fundamentalmente, tres posturas que serán explicadas a continuación:

- *La incompatibilidad entre paradigmas que compiten de manera irreconciliable en la investigación (tesis de la diversidad incompatible).*

Esta tesis es defendida por aquellos autores que señalan la existencia de paradigmas epistemológicamente diversos e incommensurables, ya que parten de supuestos teóricos diferentes. Bisquerra (2004: 76): añade que “son mutuamente incompatibles y representan formas competitivas de investigar una realidad”.

- *La complementariedad entre paradigmas que, aunque de base ontológica y epistemológica distinta, se apoyan y complementan en el proceso de investigación (tesis de la diversidad complementaria).*

Admite la existencia, al igual que la anterior, de diversos paradigmas, aunque defiende que son complementarios y no competitivos. Lo que Sandín (2003) viene a definir como caminos igualmente útiles para resolver los problemas planteados en la investigación.

Su adopción puede, además, reportar varias ventajas. Entre ellas, Bisquerra (2004) destaca las siguientes: posibilita la atención a los objetivos múltiples que se pueden dar en una misma investigación; se vigorizan las perspectivas mutuamente, al brindar puntos de vista y percepciones distintas, más verdaderas y enriquecedoras; y, por último, permiten contrastar resultados posiblemente divergentes, obligando a replanteamientos o razonamientos más depurados.

Por lo tanto, adoptar la tesis de la diversidad complementaria, no solo es posible, sino que se antoja necesario y casi obligado si perseguimos una mejor explicación del fenómeno educativo objeto de estudio.

- *La unidad epistemológica de la ciencia, en la que no se acepta la existencia de diversos paradigmas (tesis de la unidad).*

Sobre ésta, Bisquerra (2004:77) afirma que “la tercera alternativa rechaza la idea de que existen diversos métodos de investigación que pueden agruparse bajo paradigmas inconmensurables, comparables entre sí” e, incluso, sostiene que el concepto mismo de paradigma es erróneo e inasumible teóricamente.

Siendo estas las principales posturas defendidas en el debate, cabe destacar que en la actualidad el discurso de la integración y complementariedad metodológica parece superar al de la incompatibilidad paradigmática. Así lo defienden diversos autores (como, por ejemplo, Cook y Reichardt, 1986; Guba, 1990; Bericat, 1998).

En este punto, y como afirma Sandín (2003:63), se tiende a adoptar “una postura prudente que reconoce cierta inconmensurabilidad en los niveles epistemológicos y un mayor acercamiento e integración “paradigmática” en el nivel técnico”. Pero además, de acuerdo con Bisquerra (2004:78), este hecho tiene una doble consecuencia práctica: “los métodos pueden utilizarse conjuntamente según las exigencias de la situación investigadora, y las razones últimas que determinan la adopción o el cambio de paradigma con sus respectivas dimensiones teórica y metodológica es algo que debemos analizar (...) la calidad de los conocimientos científicos y la adecuación de los métodos necesarios para su alcance deberán ser juzgados por sus propios méritos, por las soluciones que aportan dentro de su contexto”.

Añade Bisquerra (2004:78) que “existe la necesidad de contar con un pluralismo de enfoques que combinen datos, métodos y técnicas de investigación, sin seguir una sola tendencia metodológica, para ampliar nuestra forma de pensar sobre temas tan complejos como los educativos y resolver los problemas inmediatos”.

En definitiva, se observa que en la investigación educativa coexisten varios paradigmas que no deben ser considerados como incompatibles, hecho que permite abordar desde una actitud integradora la posibilidad de diseños de investigación multimétodo.

En este sentido, Bericat (1998) toma como referencia la clasificación que ofrece Morgan (1997) para sintetizar las diversas estrategias de integración metodológica, fundamentalmente en tres posturas; de complementación, de combinación y de triangulación.

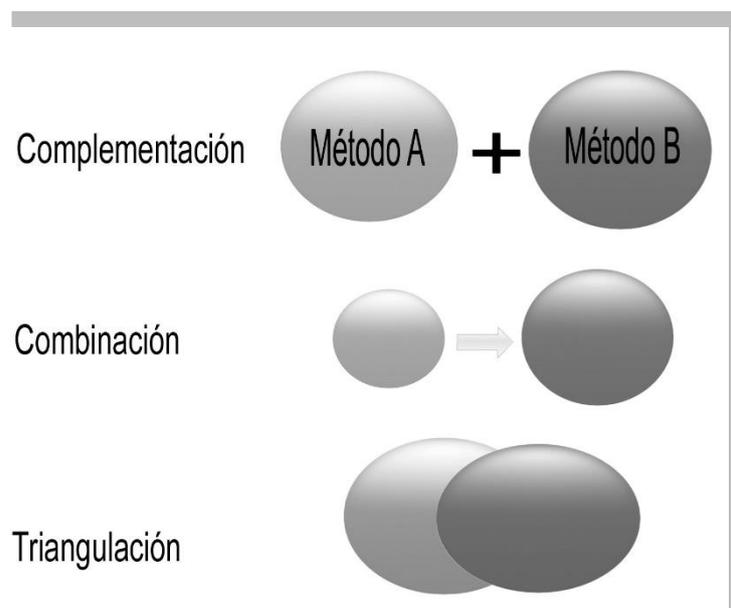
- *Estrategia de complementación:* “se basa en el deseo de contar con dos imágenes distintas de la realidad social en la que está interesado el investigador” (Bericat, 1998:106) Es decir, se produce cuando en el marco de una misma investigación se obtienen dos visiones, una propia de métodos cualitativos y la otra de métodos

cuantitativos. En ella, cada perspectiva se ocupa de una parte diferente de la realidad, de manera que no existe el solapamiento de los métodos. El ya citado autor aclara que “la finalidad de esta estrategia es meramente aditiva, pues no se trata tanto de buscar convergencia ni confirmación entre los resultados, cuanto de contar simultáneamente con dos imágenes que enriquezcan nuestra comprensión de los hechos” (Bericat, 1998:106).

- *Estrategia de combinación*: Bericat (1998:108) explica que “se basa en la idea de que el resultado obtenido en una investigación que aplica el método A puede perfeccionar la implementación de algún componente o fase de la investigación realizada con el método B” y añade “los propósitos de A y B son diferentes, como en la estrategia de complementación, pero uno de ellos se integra incorporándose al otro”. Que, en palabras de Sandín (2003), resulta ser la integración de manera subsidiaria de un método, cualitativo o cuantitativo, en el otro, y fortalecer así la validez del segundo compensando sus debilidades a través de la información obtenida con el primero.
- *Estrategia de triangulación*: esta estrategia no pretende conseguir dos imágenes de la realidad, sino una más completa a través de ambas orientaciones metodológicas. Bericat (1998:38) afirma “se distingue de las anteriores porque en este caso, los dos métodos, A y B, se orientan al cumplimiento de un mismo propósito de investigación”. Y añade, “en la triangulación, por tanto, el grado de integración aumenta y la legitimidad de la estrategia está condicionada por la posibilidad de que dos metodologías diferentes, como la cuantitativa y cualitativa, puedan captar, en parte o totalmente, un mismo hecho”.

Existe de esta manera un solapamiento de los resultados, de manera que refuercen su validez. Pero, además, y queremos destacarlo por la relevancia que tiene en nuestra investigación, compartimos la idea de Bericat (1998:111) cuando afirma, “en la estrategia de triangulación cuanto más diferentes sean los métodos que muestran idénticos resultados, mayor será la evidencia de su veracidad; y viceversa”.

El esquema básico de integración metodológica es explicado gráficamente así por Bericat (1998:38)



**Tabla 3.** Estrategias básicas de integración metodológica (Bericat, 1998:38).

En definitiva, y fruto del discurso teórico anterior, podemos afirmar que en la investigación educativa el diseño de una metodología multimétodo está ampliamente aceptado. Este hecho no significa que las orientaciones metodológicas surjan de la nada, sino que deberán seguir un criterio lógico y coherente, basado en la maduración del discurso teórico previo.

En esta línea se sitúa nuestra investigación, alejándose de posiciones rígidas del nexo entre paradigmas y técnicas de investigación, de manera que “la selección de uno no compromete necesariamente la selección de las otras ni de sus correspondientes orientaciones metodológicas” (Bericat, 1996: 40).

De Miguel (2000:292), en relación con la evaluación educativa, ilustra este hecho con las siguientes palabras: “en la práctica es habitual especificar los planteamientos metodológicos con que se aborda la evaluación de un programa, pero rara vez se hace mención alguna a las concepciones sobre la naturaleza de la realidad que es objeto de análisis (bases ontológicas) o sobre los fundamentos para la construcción del conocimiento científico (bases epistemológicas). Los evaluadores normalmente consideran que abordar estas cuestiones es algo tangencial a su trabajo por lo que suelen evitarlas. Esta postura, aunque es comprensible, es realmente engañosa ya que (...) la opción metodológica elegida para un evaluador implica implícitamente una toma de postura ontológica y epistemológica”.

Por todo ello, nuestra investigación surge del estudio descriptivo de la fase inicial que se corresponde a un primer acercamiento de la realidad a estudiar para posteriormente

adentrarnos con mayor profundidad en el fenómeno que nos ocupa, utilizando si fueran necesarias otras modalidades de investigación.

Asimismo, las técnicas de recogida de información, acordes con los objetivos generales planteados en la investigación, incorporan principios metodológicos propios de los modelos cuantitativos y cualitativos, haciendo válida, de esta manera, la complementariedad de métodos anteriormente explicada.

#### 6.4 Instrumentos de recogida de información

Una vez delimitados los objetivos de una investigación, así como la metodología que se llevará a cabo, es necesario establecer de manera clara, la planificación y elaboración de los instrumentos de recogida de datos necesarios para satisfacer de manera adecuada al propósito general del estudio.

En la recogida de datos, existen diversos instrumentos, tanto de observación como de medición. La elección de unos u otros deberá de responder a un determinado propósito, de tal manera que, como afirma Bisquerra (1989), los instrumentos utilizados sean los indicadores de las variables que pretendemos estudiar.

En el siguiente cuadro se esquematiza, justificadamente, las técnicas de recogida de información.

<b>SÍNTESIS DE PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos de recogida de información</b>	<b>Justificación</b>
1. Determinar la autopercepción del profesorado en cuanto a sus competencias para enseñar.	<b>Cuestionario para el profesorado.</b>	Conocer, de manera estructurada, las opiniones y percepciones de un grupo amplio de profesores.
2. Caracterizar métodos y enfoques de aula.	<b>Análisis documental.</b> <b>Observación de aula.</b>	Revisar la planificación didáctica y el diseño de actividades. Conocer, in situ, la realidad concreta del aula.

**Tabla 4.** Síntesis de planteamientos metodológicos de la investigación. Cuadro de elaboración propia.

#### 6.4.1 El cuestionario para el profesorado

Las investigaciones por encuesta se ajustan de manera adecuada al ámbito educativo y, más concretamente, al marco de nuestra investigación, debido a su utilidad en la descripción de los fenómenos que son objeto de estudio, en el caso que nos ocupa, la percepción del profesorado en el desarrollo de su actividad docente.

Las técnicas de encuesta consisten en una serie de preguntas formuladas directamente a los sujetos Bisquerra (1989), es decir, en las palabras de Colás y Buendía (1998), se trata de la técnica que busca la obtención de datos a través de preguntas que son realizadas a los miembros de una determinada población o de una muestra. De esta manera, los cuestionarios se establecen como uno de los instrumentos básicos, junto con las entrevistas, de este tipo de investigación.

La técnica del cuestionario se convierte, pues, en un instrumento de recogida de datos imprescindible en nuestro estudio por muchas razones, pero fundamentalmente y de acuerdo con Mc Millan y Schumacher (2009:237) porque, “los cuestionarios manejan preguntas o enunciados, pero en todos los casos, el sujeto responde a algo escrito para un propósito concreto”.

Este propósito concreto, persigue determinar lo que Shulman denominó “las características del conocimiento de la base del profesorado” y que sustenta su conocimiento en los siguientes puntos:

- Conocimiento del contenido (los saberes científicos propios de la materia).
- Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trasciende el ámbito de la asignatura (didáctica de la enseñanza).
- Conocimiento didáctico del contenido: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional (didáctica propia del área).
- Conocimiento de los contextos educativos que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas (adaptación al contexto de enseñanza).
- Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos (adaptación al tipo de enseñanza, etapa, curso, etc.).

Todo ello se enmarca en las habilidades y competencias que los docentes deberían lograr, de las que destacamos las siguientes Richards (1998:4):

- Seleccionar las actividades de aprendizaje más adecuadas.
- Presentarlas de forma adecuada, de acuerdo con las características individuales del alumnado.
- Habilidad para formular preguntas.
- Comprobar la comprensión del alumnado.
- Ofrecer oportunidades para la práctica.
- Mediar y monitorizar el aprendizaje del alumnado.
- Evaluar adecuadamente.
- Preparar actividades que propicien la interiorización comunicativa.
- Establecer el equilibrio entre el desarrollo de todas las subcompetencias que integran la competencia comunicativa.
- Saber agrupar al alumnado para favorecer la interacción comunicativa en clase.
- Tratar los errores que comenten los alumnos adecuadamente.
- Favorecer el trabajo autónomo.
- Etc.

No en vano, ya Medina y Domínguez (1989) establecían una conexión entre las teorías de la educación, el currículo, la enseñanza y la instrucción y la organización con la teoría de la formación del profesorado, en donde esta última se establece como elemento integrador, que encuentra su fundamento en la conjunción de los demás ámbitos de la Didáctica, como muestra la siguiente figura:



**Figura 3.** Esquema de interrelación entre teorías. Adaptado de Medina y Domínguez (1989)

En cuanto a las fases generales de elaboración del cuestionario, podemos establecer, siguiendo a Bisquerra (2004), las siguientes:

- La primera, se corresponde con la definición de los objetivos, es decir, determinar con claridad el tipo de información que necesitamos, así como establecer el tipo de personas a los que va dirigido el cuestionario.
- A continuación, habrá que planificar el cuestionario, establecer sus diferentes apartados, o, en nuestro caso concreto, determinar los diferentes bloques de contenido de los que constará el cuestionario.
- Más tarde, será el momento de escoger el tipo de preguntas (abiertas, cerradas, de tipo sociodemográfico), así como su correcta redacción (claras, sencillas, el tipo de lenguaje).
- Vendría después el análisis de la calidad de las preguntas, así como el análisis de la fiabilidad y validez del cuestionario.
- Y, por último, y una vez satisfechas estas fases previas, estaremos en condiciones de realizar la redacción final del cuestionario, teniendo en cuenta aspectos tales como su diseño formal, la presentación, la longitud, el orden de las preguntas, formato de estas, etc.

En cuanto a la mecánica concreta de elaboración de nuestro cuestionario, tenemos en cuenta a Sierra (1991) quien afirma que la investigación por encuesta necesariamente

tendrá que traducir aquellas variables empíricas, de las cuales queremos obtener información, en preguntas concretas sobre la realidad que se está investigando.

Partiendo de esta premisa, se pueden observar en la elaboración del cuestionario dos grupos principales de preguntas: a) las de identificación del sujeto (sexo, edad, zona geográfica, tipo de centro, etc.), y b) las de contenido; es decir, aquellas que tocan los aspectos que interesan desde el punto de vista de los objetivos de la investigación. Por lo que hace referencia a la presentación de las preguntas, Bisquerra (2004) incide en sus aspectos tipológicos básicos. Así, habría, por una parte, un tipo de preguntas abiertas o libres (la persona encuestada responde con sus propias palabras). En ellas el profesorado puede añadir o concretar aquellos aspectos recogidos en los diferentes bloques de contenidos en los que se distribuye el cuestionario. Con este tipo de preguntas perseguimos que el profesorado pueda expresar con sus propias palabras, y, de manera más extensa su punto de vista, no obstante, somos conocedores de la dificultad y el esfuerzo, -tanto del encuestado como del investigador- que ello supone, ya que el número de categorías de respuestas será tan elevado como respuestas de los encuestado.

Tal y como señala Cohen (2011), este tipo de preguntas permiten a los encuestados responder de manera más libre y con sus propias palabras, explicando y valorando sus respuestas. De esta manera, se evitan las limitaciones de las categorías establecidas de las preguntas cerradas. Somos conscientes, por el contrario, que este hecho, dificultará su posterior análisis, así que requerirá un mayor esfuerzo y tiempo de dedicación por parte del encuestado.

Como decimos, con este tipo de preguntas se pretende determinar la percepción en el desarrollo de la práctica docente, de la formación inicial recibida, del desarrollo curricular, los medios materiales, administrativos, etc. que los docentes perciben en el desarrollo de su práctica educativa.

Por otra parte, se pueden identificar otro tipo de preguntas cerradas o estructuradas (posibilidades de respuesta fijadas por el investigador y con gran facilidad de tabulación), cuya finalidad es la de obtener un análisis de tipo cuantitativo sobre la valoración personal que el profesorado admite tener, tanto en su formación docente general, como las derivadas de la propia naturaleza de la educación de adultos y, más concretamente, en aquellas materias relacionadas con la enseñanza de las lenguas.

Este tipo de preguntas contienen alternativas o categorías de respuestas previamente delimitadas a través de un proceso de estudio y selección, lo que permite al encuestado responder de manera rápida y directa. No obstante, en ellas se obliga al encuestado a seleccionar algunas de las respuestas propuestas, o, en su caso, dejar sin contestar a la pregunta.

De nuevo conocemos las desventajas que ello supone al limitar las respuestas, por ello se añade un tercer tipo de preguntas semicerradas (cerradas, pero con alguna posibilidad de

respuesta abierta del tipo “señale otras opciones”). Además, creemos que este tipo de preguntas se complementan de manera adecuada con las preguntas de tipo abierto mencionadas con anterioridad.

Una vez que nuestro cuestionario ha sido estructurado y validado por una comisión de expertos en la materia, es el momento de aplicar la prueba piloto entre el profesorado que imparte alguna asignatura de lengua (castellana, inglés o asturiano) en la etapa de Educación Secundaria de Personas Adultas en el Principado de Asturias. Todo ello, tiene como finalidad asegurar que las preguntas sean claras y comprensibles en su totalidad.

Posteriormente, se ha contactado con los directores de todos los centros de adultos objeto de estudio con el objetivo de proporcionar una mayor difusión entre los docentes potenciales de nuestro instrumento. A continuación, se les facilita el cuestionario por correo ordinario, o vía online e, incluso, en mano a los directores de los centros. Una vez en los centros, el propio director es el encargado de su distribución entre el profesorado que imparte alguna de las materias de lengua.

El instrumento que hemos elaborado es un cuestionario de 62 ítems, de los cuales, 51 debían ser respondidos según una escala Likert de 4 puntos, de acuerdo con la siguiente numeración:

- 1: Escaso.
- 2: Mediano.
- 3: Bueno.
- 4: Alto.

El análisis de fiabilidad se realizó sobre 43 casos y mostró un alto índice de consistencia interna (Cronbach's  $\alpha = .89$ ). Para su diseño previo se contó con la revisión y recomendaciones de un equipo de expertos (4 profesores de didáctica de la lengua, 2 sociólogos y 3 profesores de lenguas de Educación Secundaria en adultos).

El cuestionario, como veremos, trata de determinar el dominio que los docentes admiten tener sobre las competencias necesarias para la enseñanza de las lenguas en la educación de adultos.

- c) Formación inicial y continua puesta en práctica en las aulas.
- d) La función de programación en el aula.
- e) La metodología puesta en práctica en el aula.
- f) Los recursos y materiales empleados.
- g) Procedimientos de evaluación tenidos en cuenta.

Por lo demás, las variables de identificación consideradas fueron las siguientes:

1. Área o ámbito geográfico al que pertenece tu CEPA en el Principado de Asturias.

- Oriente costa.
- Oriente interior.
- Oriente centro.
- Avilés.
- Gijón.
- Oviedo.
- Aula-Villardevayo.
- Noroccidente.
- Suroccidente.
- Caudal.
- Nalón.

2. Número de alumnos matriculado en la etapa de Educación Secundaria para Personas Adultas en el centro principal al que pertenece (tanto el alumnado presencial ESPA, como el matriculado a distancia ESPAD).

- Hasta 10.
- De 11 a 20.
- De 21 a 40.
- Más de 41.

3. Sexo.

- Hombre.
- Mujer.

4. Edad.

- Hasta 30 años.
- De 31 a 40 años.
- De 41 a 50 años.
- Más de 51 años.

5. Lengua materna (especificar).

6. Formación académica.

- Profesor de EGB / Maestro. Especialidad:.....
- Licenciado/ Graduado. Mención:.....
- Otras. Especialidad:.....

7. Años de experiencia. (Se contarán los cursos académicos).

- Menos de 1 año.
- De 1 a 5 años.
- De 6 años a 10 años.
- Más de 11 años.

8. Situación profesional o administrativa.

- Funcionario definitivo.
- Funcionario provisional.
- Funcionario Interino.
- Otros.

9. Número de alumnos que recibe clase de tu área en el aula.

- De 1 a 5 alumnos/as.
- De 6 a 10 alumnos/as.
- De 11 a 20 alumnos/as.
- Más de 21 alumnos/as.

10. Asignatura impartida en la etapa de Educación Secundaria de Personas Adultas.

- Lengua Castellana.
- Inglés.
- Lengua Asturiana.

11. Formación complementaria relacionada con la enseñanza de las lenguas.

- Otras titulaciones (especificar).

1.....

2.....

3.....

4.....

Titulación en la lengua propia de la Comunidad Autónoma (especificar).....

Profundizando en la estructura del cuestionario, podemos decir que este tiene las siguientes características:

## 1. BLOQUES DE CONTENIDO

<b>Bloque A. Datos del centro educativo</b> Variable General de identificación del centro
<b>Bloque B. Datos del profesorado</b> Variable General de identificación del profesorado: a) personales b) profesionales
<b>Bloque C. Formación inicial y continua puesta en práctica en las aulas</b> Variable General Formación docente específica en las lenguas (teoría, práctica y enfoques didácticos)
<b>Bloque D. La función de programación en el aula</b> Variable General Formación docente en <i>Programación de aula y práctica docente</i> .
<b>Bloque E. La metodología en el aula.</b> Variable General Aspectos metodológicos.
<b>Bloque F. Recursos y materiales empleados.</b> Variable General Contextos educativos
<b>Bloque G. Procedimientos de evaluación tenidos en cuenta.</b> Variable General Mecanismos de evaluación

**Tabla 6.** Bloques de contenido. Cuadro elaboración propia.

## 2. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN Y SUS VARIABLES GENERALES.

a) Identificar el nivel de dominio teórico y práctico que los docentes admiten tener en el desarrollo de su labor docente como profesores de lengua.

- *Dominio teórico de la lengua.*
- *Dominio práctico de la lengua.*
- *Dominio de los enfoques didácticos.*

b) Determinar la importancia que los docentes conceden a la necesidad de establecer la programación de los contenidos propios de la enseñanza de las lenguas, y del particular desarrollo curricular en la Educación de Adultos.

- *Programación de aula.*
- *Práctica docente.*

c) Identificar la metodología, que independientemente de las necesidades concretas sentidas por cada profesor, este considera más importante para una mejor enseñanza de la lengua en la etapa de Educación Secundaria de Personas adultas.

- *Aspectos metodológicos.*

d) Determinar los recursos materiales o medios que, a juicio de los profesores, han de contribuir a mejorar su intervención educativa, con el propósito de prevenir y solucionar posibles dificultades.

- **Contextos educativos.**

e) Identificar la importancia y características que el profesorado atribuye a la evaluación en la práctica docente para la enseñanza de la lengua en la Educación Secundaria de Personas Adultas.

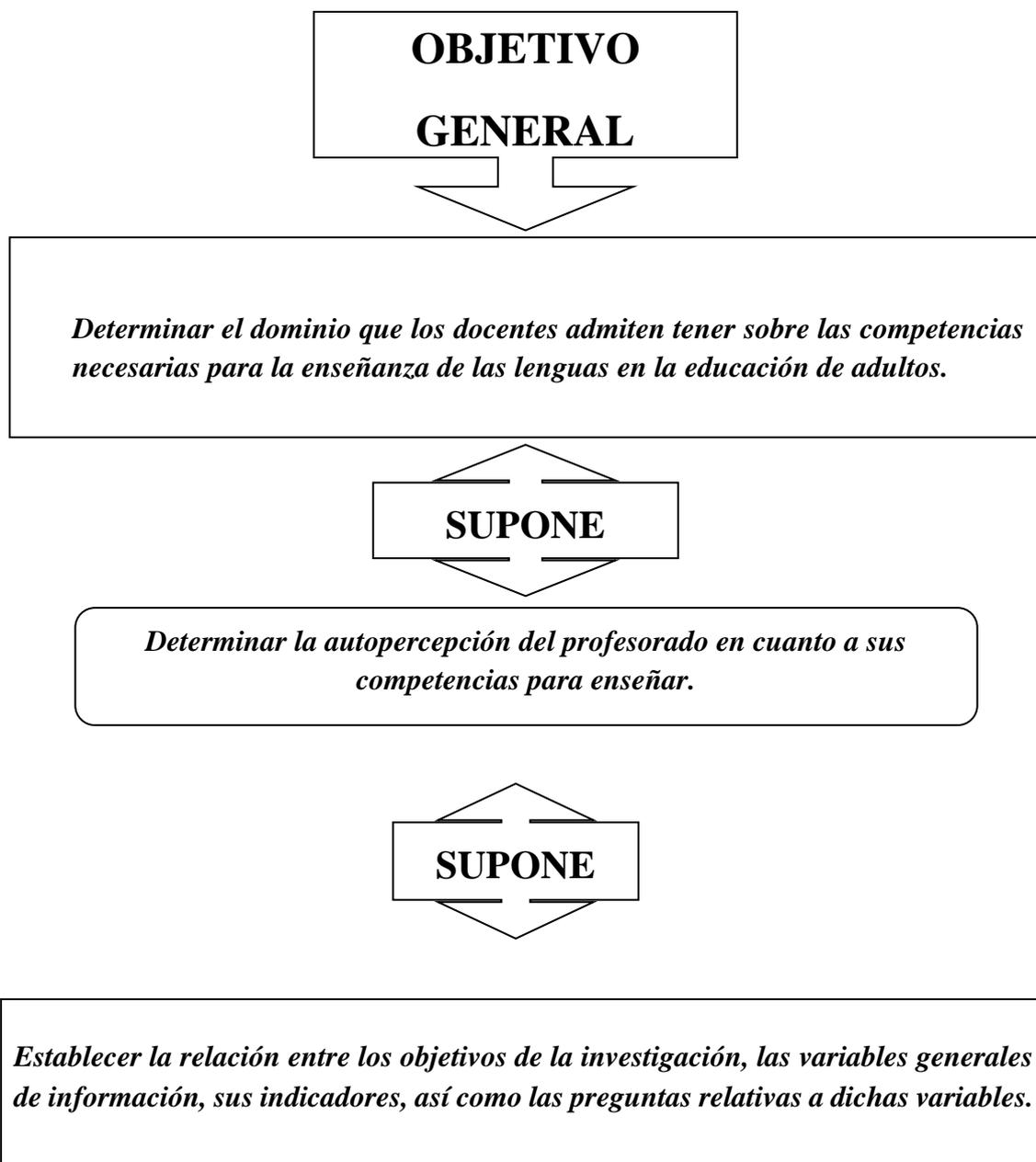
- *Mecanismos de evaluación.*

En el siguiente cuadro se reflejan los siguientes bloques de contenido y su relación con los ámbitos de estudio.

BLOQUES DE CONTENIDO		ÁMBITOS DE ESTUDIO				
		a	b	c	d	e
Bloque A	Datos del centro educativo.	Variable de identificación.				
Bloque B	Datos personales del profesorado encuestado.	Variable de identificación.				
Bloque C	Formación inicial y continua puesta en práctica en las aulas.					
Bloque D	La función de programación en el aula.					
Bloque E	La metodología en el aula.					
Bloque F	Recursos y materiales empleados.					
Bloque G	Procedimientos de evaluación tenidos en cuenta.					

**Tabla 7.** Cruce entre bloques de contenido y ámbitos. Cuadro de elaboración propia.

A través de este proceso, que a continuación se muestra de manera esquemática, y partiendo del objetivo general de la investigación para el cual hemos diseñado el cuestionario, se pretende determinar y conocer, de manera estructurada, las opiniones y percepciones de un grupo amplio de profesores de las áreas de lengua en la etapa de Educación Secundaria de Personas Adultas.



En el siguiente bloque se presenta la justificación de los bloques de contenido con sus ámbitos de estudio, sus variables, indicadores, número y tipo de pregunta.

**Tabla 8.** Bloques. Ámbitos. Variables. Justificación. Indicadores. Cuadro de elaboración propia

BLOQUES DE CONTENIDO (No variables de identificación)		ÁMBITOS DE ESTUDIO					VARIABLES GENERALES	JUSTIFICACIÓN	INDICADORES	Nº P	Tipo
		a	b	c	d	e					
BLOQUE C	Formación inicial y continua puesta en práctica en las aulas.						Dominio teórico.	Identificar el nivel de dominio teórico y práctico que los docentes admiten tener en el desarrollo de su labor docente como profesores de lengua.	Competencia oral	12	c
									Competencia escrita	13	c
									Conocimientos gramaticales	14	c
									Conocimientos socioculturales	15	c
							Conocimientos literarios	16	c		
							Dominio práctico.		Tratamiento didáctico de la lengua oral	17	c
									Tratamiento didáctico de la lengua escrita	18	c
									Tratamiento didáctico de contenidos gramaticales	19	c

					Dominio de enfoques.		Tratamiento didáctico de contenidos socioculturales	20	c
							Tratamiento didáctico de la literatura	21	c
							Enfoques tradicionales	22	c
							Enfoques funcional-nocional-comunicativos	23	c
							Perspectiva accional	24	c
							Otros enfoques	25	sc
<b>BLOQUE D</b>	La función de programación en el aula.				Programación de aula.	Determinar la importancia que los docentes conceden a la necesidad de establecer la programación de los contenidos propios de la enseñanza de las lenguas, y del particular desarrollo curricular en la Educación de Adultos.	Orales	26	c
							Escritos	27	c
							Gramaticales	28	c
							Literarios	29	c
							Conocimiento del currículo	30	c

BLOQUE	La metodología en el aula.				Aspectos metodológicos.	Identificar la metodología, que independientemente de las necesidades concretas sentidas por cada profesor, éste considera más importante para una mejor enseñanza de la lengua en la etapa de Educación Secundaria de Personas adultas.	Coherencia Concreción Curricular	31	c
							Atención a la diversidad	32	c
							Adaptación curricular	33	c
							Autoevaluación	34	c
							Práctica docente.		
							Interrelación de unidades.	35	c
							Actividad inicial	36	c
							Clase expositiva	37	c
							Clase comunicativa	38	c
							Protagonista alumnado	39	c
Promoción de la lengua	40	c							
Conocimiento de las actividades	41	c							
Actividades colectivas y cooperativas	42	c							
Actividades significativas	43	c							
Nivel de complejidad	44	c							

BLOQUE F	Recursos y materiales empleados.				Contextos educativos.	Determinar los recursos materiales o medios, que a juicio de los profesores han de contribuir a mejorar su intervención educativa, con el propósito de prevenir y solucionar posibles dificultades.	Libro de texto	45	c
							Recursos TIC	46	c
							Documentos auténticos	47	c
							Materiales propios	48	c
							Uso materiales alumnado.	49	c
							Otros recursos externos.	50	c
							Ambiente del aula	51	c
							Recursos del entorno	52	c
BLOQUE G	Procedimientos de evaluación tenidos en cuenta.				Mecanismos de evaluación.	Identificar la importancia y características que el profesorado atribuye a la evaluación en la práctica docente para la enseñanza de la lengua en la Educación Secundaria de Personas Adultas.	Objetivos	53	c
							Indicadores de logro	54	c
							Criterios de evaluación	55	c
							Evaluación oral y escrita	56	c
							Prueba control	57	c
							Observación participante	58	c
							Evaluación formativa	59	c



#### 6.4.2 Análisis documental

Hablando de esta técnica de recogida de información, León y Montero (2011:167) afirman que “en muchas situaciones de investigación dentro de las Ciencias Sociales y de la Educación el objetivo que se busca no pasa tanto por observar a las personas, sino a las cosas que producen o produjeron”.

Sin duda, si perseguimos determinar y clasificar las diferentes metodologías que se llevan a cabo en el aula -objetivo número 2-, se hace necesario el análisis documental, ya que los documentos son el soporte físico de la teoría, o de aquellas ideas que los docentes piensan materializar en su acción didáctica. Y más aún, ya que según Bisquerra (2004:349): “los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y perspectivas de quienes los han escrito”.

En este sentido, la necesidad y utilidad de esta técnica, queda fuera de toda duda, ya que contribuirá a recoger la información necesaria para determinar la diversidad metodológica llevada a cabo por los docentes en las diferentes aulas.

Sobre estos documentos, Del Rincón et al. (1994) establecen una distinción clara, y diferenciada entre documentos oficiales y documentos personales. Siendo los primeros; toda clase de documentos, registros, materiales oficiales y públicos disponibles como fuentes de información. A estos documentos oficiales, Bisquerra (2004), a su vez, los clasifica en:

- Material interno; son aquellos documentos generados y disponibles dentro de la organización. Estos documentos, de manera general, nos proporcionarán información sobre la “filosofía” pedagógica o didáctica del centro; sus metas u objetivos; el clima y el tipo de relación interna entre los diferentes miembros del centro, es decir, entre los órganos de dirección; coordinación entre los diferentes departamentos, etc.
- Material externo; aquellos documentos producidos por el centro para comunicarse con otras personas, instituciones u otros centros. Cobra aquí especial relevancia la inclusión en algún proyecto de cooperación entre los diferentes centros de adultos; Grundtvig, grupos de trabajo, etc., ya que podrían ser de gran interés para nuestra investigación.

Por lo que respecta los documentos personales, hay que decir que este material es producido por los propios docentes dentro de su propia realidad educativa, lo que sin duda nos dará una idea de la planificación didáctica y el diseño de las actividades llevadas a cabo en el aula. Este tipo de materiales, según Bisquerra (2004), constituye un material escrito o documento personal que es revelador de la experiencia personal.

El uso de esta técnica nos aportará una serie de ventajas, entre ellas, y de acuerdo con Bisquerra (2004), identificamos las siguientes:

- Aporta mayor credibilidad que la obtenida a través de la observación y la entrevista.
- Los documentos son de fácil gestión.

### *Marco empírico*

- Proporcionan información de difícil acceso por otras vías.
- No son reactivos.

Asimismo, a la hora de materializar esta técnica, hemos seguido una serie de pasos en los que se ha tenido de referencia a varios de autores (Sandoval 1996; Bisquerra, 2004; Tójar, 2006), los cuales identifican las siguientes etapas:

1. El rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.
2. La clasificación de los documentos identificados.
3. La selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
4. Una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y registrarlos.
5. Una lectura cruzada y comparativa de los documentos seleccionados.

Entre los documentos oficiales internos que han sido analizados dentro de nuestra investigación, destacamos los siguientes: Proyectos Educativos, Concreciones Curriculares, Programaciones Docentes, guías didácticas, circulares, etc.

En cuanto a los documentos oficiales externos destacan: informes y cartas dirigidas a las familias del alumnado; trípticos informativos del centro; boletines de notas, etc.

Por otra parte, entre los documentos personales que han sido objeto de estudio, destacamos; las Programaciones de Aula, las actividades, los materiales y recursos considerados.

En el apartado correspondiente del registro documental se incluyen los patrones de análisis que se han tenido en cuenta a la hora de realizar dicho estudio.

Asimismo, hemos considerado los materiales o las producciones (fundamentalmente escritas) elaboradas por los propios alumnos, objeto de análisis documental, por ser una fuente de información de gran valor para los objetivos perseguidos en nuestra investigación.

De manera general, la adopción de esta técnica, como vemos, nos aportará gran variedad de información.

### 6.4.3 Observación no participante en el aula

Como complemento del análisis documental (objetivo número 2), recurrimos a la técnica de observación no participante, que, de manera general y citando a Fuertes (2011:238): “utilizada como técnica de investigación educativa, debe tener un carácter intencionado, específico y sistemático que requiere de una planificación previa que nos posibilite recoger información referente al problema o la cuestión que nos preocupa o interesa”.

Esta observación se ha llevado a cabo en distintas aulas (castellano, inglés y asturiano) dentro de sesiones ordinarias de enseñanza y aprendizaje, tratando siempre que nuestra presencia no desvirtúe la esencia de lo que se podría considerar “clases normales”, de manera que la información recogida sea lo “más real” posible.

Es decir, estamos haciendo, siguiendo por ejemplo a González Riaño (1994), Soriano (2006) o Campos y Covarrubias (2012), lo que se denomina observación no participante en donde el observador solo desempeña un papel pasivo, es un asistente no participativo que no interviene directamente en las interacciones del grupo, de manera que su presencia no condicione, dentro de lo posible, el fenómeno que se está estudiando.

Aun así, somos conscientes de que solo con la presencia del observador ya puede modificar o condicionar de alguna manera dicha observación. En este sentido, nos parece conveniente recoger aquellas matizaciones o comentarios reanalizados por el profesorado correspondiente.

Esta relación o implicación que se establece entre participación y observación se puede mover dentro de un rango variable, de mayor a menor subjetividad.

En cuanto a la planificación llevada a cabo en la observación, se podrían identificar una serie de fases que, de acuerdo con Bisquerra (2004:333), deberán tener: “un carácter inductivo, emergente y flexible donde el investigador se integra en una situación natural con interrogantes generales sin marcar una dirección o trayectoria determinada, la cual va acotando a medida que se genera”.

En nuestro caso concreto, estas fases llevadas a cabo han sido las siguientes:

1. Delimitación de los objetivos a observar, así como las aulas.
2. Identificación de las fuentes de datos y procedimientos de acceso a las aulas para la observación.
3. Determinación de los procedimientos, instrumentos de recogida de información y los tiempos.
4. Acceso a las aulas. Recogida de información. Sistemas de registro.
5. Posteriormente, en la segunda parte, análisis e interpretación de los datos.

Por lo que respecta al protocolo de observación, este se ha efectuado a partir de fichas que constituyen un Diario de Campo y en el que aparece la siguiente estructura:

Patrones de análisis observación no participante.

CEPA.

CURSO/ÁREA.

FECHA.

- Personas que están en el grupo.
- Descripción de lo que está sucediendo.
- Tipo de interacción del grupo con el profesor.
- Existencia de comportamientos que son anómalos o repetitivos.
- Tipo de actividades que se emplean en el aula (orales, escritas, otras, cuáles predominan).
- Tipo de recursos que se emplean en las actividades.
- Qué materiales: libro, recursos auténticos, etc.
- Tipos de agrupamientos: aprendizaje cooperativo; individual; gran grupo; otros.
- Tipo de conversaciones se dan en el aula.
- Tipo de lenguajes verbales o no verbales que utilizan para comunicarse.
- Tipos de estatus y roles que aparecen en la interacción alumno-profesor y alumno-alumno.
- Contenido de las conversaciones.
- Temas que son comunes y cuáles poco frecuentes.
- Tipo de relatos o anécdotas que intercambian.
- Tipo de estructuras que tienen sus conversaciones.
- Recursos con los que cuentan.
- Cómo se asigna y emplea el espacio y los objetos físicos.
- Sensaciones y sentimientos que se detectan en los contextos del grupo.
- Empleo y distribución del tiempo.

- Tipo de reglas, normas o costumbres que rigen en la organización de la clase.
- Tipo de relación del grupo (profesorado) con otros grupos, organizaciones o instituciones.
- Significados que atribuyen los participantes a su conducta.
- Otras informaciones.
- Contexto de la sesión.
- Dinámica de la clase.
- Comentario e interpretación.

#### 6.4.4 Caracterización de la población y la muestra

En el sistema educativo de Asturias había en el momento de abordar la presente investigación, curso 2011-2012, un total de 151 docentes Educación de Adultos. No obstante, los datos en el ejercicio 2017-2018 (última actualización) apenas varían, ya que presentan una disminución del número del profesorado de 11 personas, dejando en 140 los profesores destinados a la enseñanza de la educación de adultos.

	<b>Ambos sexos</b>	<b>TOTAL</b>	Profesor de Educación Secundaria	Maestro	Profesor Técnico de F.P.	Otro Profesorado
	<b>ASTURIAS</b>	<b>151</b>	<b>62</b>	<b>88</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
1	CEPA OCCIDENTE	<b>22</b>	11	11	0	0
2	CEPA VILLARDEVEYO	<b>Este es un centro integrado en el Centro Penitenciario de Villabona y solo imparten la modalidad a distancia.</b>				
3	CEPA AVILÉS	<b>16</b>	8	8	0	0
4	CEPA OVIEDO	<b>42</b>	17	25	0	0
5	CEPA GIJÓN	<b>24</b>	5	18	0	1
6	CEPA CAUDAL	<b>18</b>	6	12	0	0
7	CEPA NALÓN	<b>17</b>	8	9	0	0
8	CEPA ORIENTE	<b>12</b>	7	5	0	0

**Tabla 9.** Número de docentes en la Educación de Adultos. Fuente: SADEI. Estadística de la enseñanza en Asturias. Año 2011-2012.

Planteadas en líneas generales las principales referencias de la población, hemos de señalar, en referencia a la muestra, que los cuestionarios se enviaron a los centros en formato papel y vía on-line, indicando a los directores y directoras (previamente habían recibido una comunicación vía telefónica -o incluso en persona- en la que se les invitada a participar en el estudio) que se hicieran llegar a los profesores de las áreas objeto de estudio.

Queremos destacar que el profesorado se adscribe de modo exclusivo a los centros de la red pública, no existiendo esta modalidad de educación en los centros concertados, ni en los privados.

Otro dato relevante es la predominancia del sexo femenino, quedando distribuido como podemos comprobar en las tablas 2 y 3:

	<b>Mujeres</b>	<b>TOTAL</b>	Profesor de Educación Secundaria	Maestro	Profesor Técnico de F.P.	Otro Profesorado
	<b>ASTURIAS</b>	<b>85</b>	<b>36</b>	<b>48</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
1	CEPA OCCIDENTE	<b>12</b>	8	3	0	0
2	CEPA VILLARDEVEYO	Este es un centro integrado en el centro penitenciario de Villabona, y solo imparten la modalidad a distancia.				
3	CEPA AVILÉS	<b>11</b>	4	7	0	0
4	CEPA OVIEDO	<b>20</b>	7	13	0	0
5	CEPA GIJÓN	<b>15</b>	3	11	0	1
6	CEPA CAUDAL	<b>12</b>	3	9	0	0
7	CEPA NALÓN	<b>9</b>	6	3	0	0
8	CEPA ORIENTE	<b>6</b>	5	1	0	0

**Tabla 10.** Número de docentes mujeres (EPA) Fuente: SADEI. Estadística de la enseñanza en Asturias. Año 2011-2012.

	<b>Hombres</b>	<b>TOTAL</b>	Profesor de Educación Secundaria	Maestro	Profesor Técnico de F.P.	Otro Profesorado
	<b>ASTURIAS</b>	<b>66</b>	<b>26</b>	<b>40</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
1	CEPA OCCIDENTE	<b>10</b>	3	7	0	0
2	CEPA VILLARDEVEYO	Este es un centro integrado en el centro penitenciario de Villabona, y solo imparten la modalidad a distancia.				
3	CEPA AVILÉS	<b>5</b>	4	1	0	0
4	CEPA OVIEDO	<b>22</b>	10	12	0	0
5	CEPA GIJÓN	<b>9</b>	2	7	0	0
6	CEPA CAUDAL	<b>6</b>	3	3	0	0
7	CEPA NALÓN	<b>8</b>	2	6	0	0
8	CEPA ORIENTE	<b>6</b>	2	4	0	0

**Tabla 11.** Número de docentes hombres (EPA) Fuente: SADEI. Estadística de la enseñanza en Asturias. Año 2011-2012.

Cabe destacar, que los datos presentados son los pertenecientes a número de profesores dentro de la enseñanza de adultos en todas sus modalidades y materias. Por ello, nos gustaría reflejar que el número de profesores y profesoras que imparten docencia en las áreas lingüísticas, que son objeto de estudio, dentro de la Educación de Secundaria para personas adultas es de 53. Esa sería, pues, la población de referencia.

Desde el punto de vista nominal, los centros participantes en el estudio han sido los siguientes:

Centro	TOTAL /CENTRO	Castellano	Inglés	Lengua Asturiana
CEPA AVILÉS	13	4	9	-
CEPA GIJÓN	13	6	7	-
CEPA VILLARDEVEYO	4	3	1	-
CEPA ORIENTE COSTA	3	2	1	-
CEPA MIERES	6	3	3	-
CEPA OVIEDO	6	3	2	1
CEPA NALÓN	7	3	3	1
CEPA OCCIDENTE	1		1	-
<b>TOTAL DOCENTES Áreas lingüísticas</b>	<b>53</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>2</b>

**Tabla 12.** Centros participantes en el estudio y nº de profesores por centro. Año 2011-2012.

Desde el punto de vista geográfico, como veremos en la tabla 14, los municipios asturianos representados abarcan prácticamente a todos los ámbitos territoriales del Principado de Asturias: oriente; centro y occidente.

En este sentido, el número de respuestas recibido y que constituye la muestra de nuestra investigación es de 43 profesores y profesoras. Con estos datos establecemos el siguiente cálculo de error:

$$E = Z \sqrt{\frac{p(1-p)(N-n)}{n(N-1)}}$$

$$E = 1,96 \sqrt{\frac{0,5(1-0,5)(53-43)}{43(53-1)}} = n 0,065$$

Con este tamaño de muestra se obtiene un error máximo del 6,5 % para la estimación de proporciones con un 95% de confianza.



## 7. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

En las páginas que siguen procederemos a analizar pormenorizadamente los principales resultados del estudio, de acuerdo con las técnicas de recogida de datos considerados.

### ***7.1 Respuestas obtenidas a partir del cuestionario***

Antes de entrar a analizar de manera pormenorizada los resultados, es preciso decir, que se ha realizado en primer lugar un análisis descriptivo de las variables identificativas, mediante tablas de frecuencias, gráfico de barras y de sectores.

A continuación, se analizó la normalidad de las variables de los bloques de contenido a través de las pruebas Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk. Estas variables, como sabemos son de tipo Likert y ordinales. Una vez establecida dicha prueba se observa que en la mayoría de ellas la significación está por debajo de 0.05. Por lo tanto, determinamos que, no se ajustan a una distribución normal.

Esto determina que para realizar las comparaciones entre dos grupos (asignatura impartida, -no se hacen comparaciones con asturiano ya que solo existen dos respuestas- y situación profesional) se utilizará la prueba no paramétrica de comparación de dos muestras independientes de Mann-Whitney.

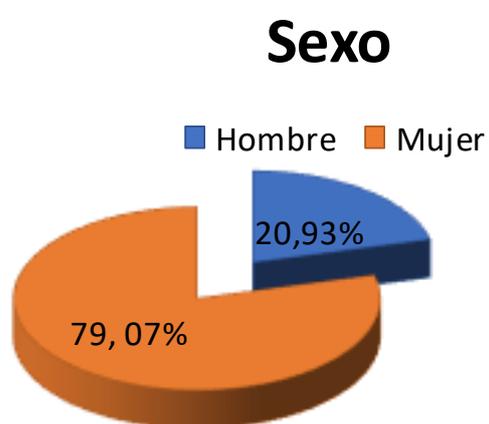
Por otro lado, para realizar comparaciones entre más de dos grupos (comparaciones por edad, años de experiencia y formación académica) se utilizará la prueba no paramétrica de comparación de más de dos muestras independientes de Kruskal Wallis.

Se utiliza un nivel de confianza de 0.95, es decir, se considerarán significativos valores de la significación menores de 0.05. Es preciso señalar, finalmente, que el tratamiento estadístico de los datos se realizó con el programa informático SPSS 17 y que en su aplicación hemos contado, para hacer los análisis, con la colaboración de una profesional experta en el estudio de este tipo de análisis estadísticos.

Por lo que hace referencia a la caracterización de la muestra, a continuación, referimos los datos principales.

## 1. Sexo de los participantes.

Entre el conjunto de profesionales que participan en el estudio, hay un predominio del género femenino (79,07 %), tal como muestran los datos:



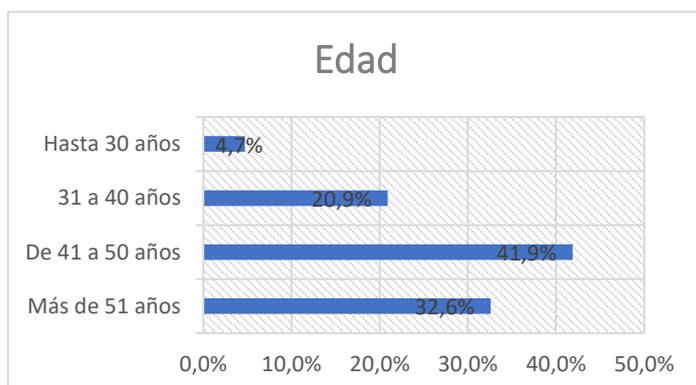
Sexo	Nº	%
Hombre	9	20,93%
Mujer	34	79,07%
Total	43	100%

Gráfico 1 Distribución porcentual de la muestra según el género de los participantes.

Tales datos son, por lo demás, perfectamente razonables, dada la feminización de la profesión docente en el contexto español y asturiano para estos niveles educativos.

## 2. Edad del profesorado.

En relación con la edad, un amplio porcentaje (74 %) tiene más de 40 años, siendo el tramo de edad mayoritario el de aquellos profesionales que se sitúan entre 41 y 50 años (el 41,9 %), seguido por los profesores que tienen más de 51 años (32,6 %). La distribución de la muestra por tramos de edad se representa en el siguiente gráfico:



Edad	Nº	%
Hasta 30 años	2	4,7 %
De 31 a 40 años	9	20,9 %
De 41 a 50 años	18	41,9 %
Más de 51 años	14	32,6 %
Total	43	100 %

Gráfico 2 Distribución porcentual de la muestra según la edad de los participantes.

Como cabría esperar, finalmente y dadas las características de la población, se aprecia un bajo porcentaje de profesores/as menores de 30 años, tan solo un 4,7 % de la muestra de referencia.

### 3. Formación académica.

En relación con la formación académica de los profesores y profesoras, predominan quienes son licenciados, titulación que posee un 53,49 % de la muestra. Frente al grupo de solo maestros, titulación que posee un 32,6 % (entendiendo por tales, diplomados/as o graduados en Magisterio, etc.) Porcentaje al que habría que sumar el de aquellas personas que además de ser licenciados son también maestros (14,0 %). Tal situación aparece representada a continuación:

### Formación académica



Gráfico 3 **Distribución porcentual de la muestra según la formación académica de los participantes en el estudio.**

Estos datos de formación académica del profesorado son lógicos, puesto que el porcentaje mayoritario (53,49 %) se corresponde con la titulación requerida para acceder a la profesión docente en esta etapa educativa. Aunque, no debemos olvidar que en primer ciclo de secundaria (primero y segundo de la ESO) pueden acceder a la docencia también maestros. Por ello, se observa que el 32,56 % son solo maestros. Se observa que el 13,95 % de los maestros tienen, además, titulaciones a nivel de licenciatura, o viceversa.

#### 4. **Ámbito geográfico donde se ubican los centros.**

A la hora de trabajar con esta variable es preciso hacer constar que para una mejor estructuración –y visualización– de los datos se han agrupado variables que aparecen en el cuestionario, del modo siguiente: a) ámbito urbano (Oviedo, Gijón, Avilés y Villardeveyo), b) ámbito rural (oriente y occidente), c) ámbito semiurbano (cuena del Caudal y del Nalón). De acuerdo con esta agrupación, tenemos una situación de cierto y esperable desequilibrio entre las 3 posibilidades. Así, el porcentaje más elevado se corresponde aquellas personas que trabajan en un ámbito urbano (58,1 %), seguidos muy de cerca por quienes lo hacen en un ámbito semiurbano (32,6 %) y, en menor medida, en un contexto rural (9,3 %), tal como muestra el gráfico adjunto:

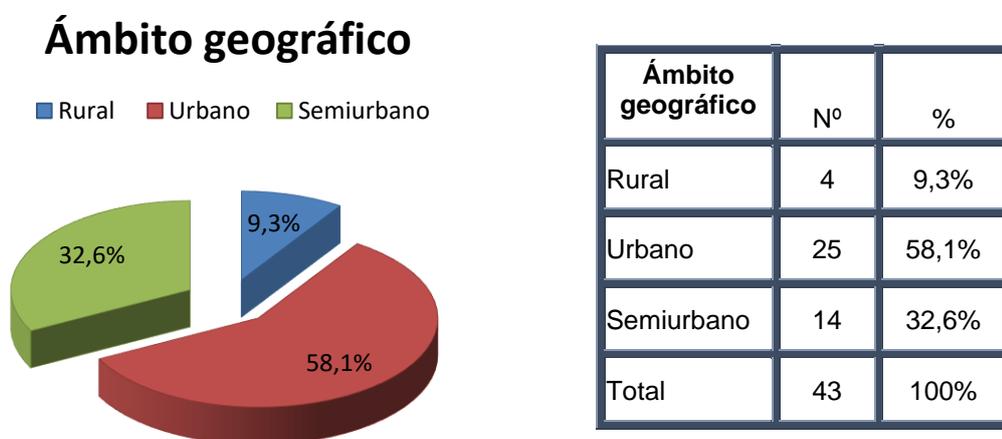


Gráfico 4

**Ámbito en dónde se ubica el centro educativo en donde imparte docencia las personas integrantes de la muestra de estudio.**

## 5. Asignatura impartida en la actualidad.

Centrando la atención en las áreas impartidas por el profesorado participante en el estudio, la enseñanza del asturiano, contrariamente a lo que contempla la vigente ley de Uso del Asturiano (1998) en el apartado de enseñanza, solo se imparte en 2 CEPAS. Dado que también fueron únicamente 2 las respuestas del profesorado de esta materia, estamos en una situación, irrelevante estadísticamente, en la que coinciden población y muestra.

Así, vemos como un 51,2 % imparte la asignatura de lengua inglesa frente a un 44,2 % que ejerce como profesorado de lengua castellana. Destaca como decíamos, el pequeño porcentaje de profesionales que imparten su labor docente en el área de lengua de lengua asturiana (4,7 %). Así se refleja en el gráfico adjunto:

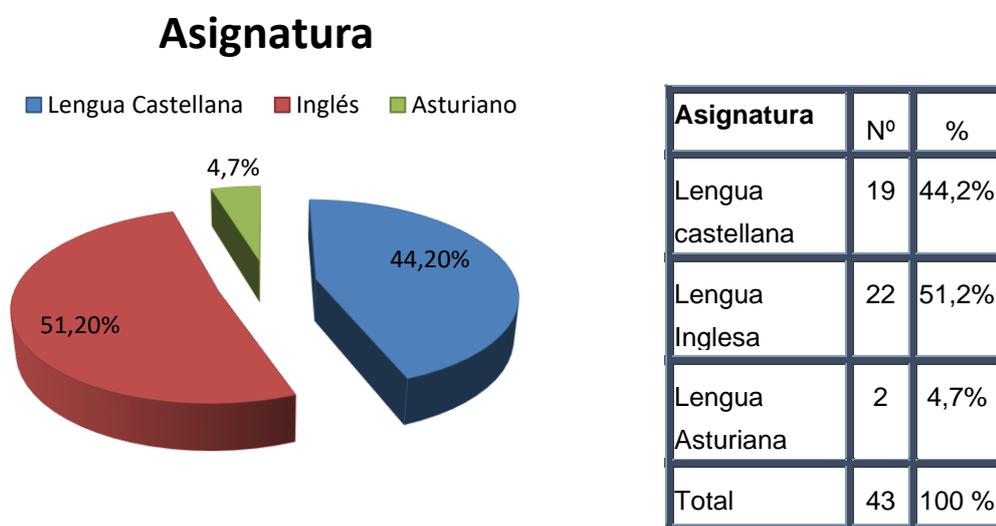


Gráfico 5 Asignaturas en las que imparte docencia la muestra de estudio

Esta información se completa con la siguiente tabla que muestra la asignatura impartida en los diferentes centros de educación de personas adultas.

Asignatura en la etapa de Educación Secundaria de Personas Adultas				
Ámbito geográfico	Asignatura en la etapa de Educación Secundaria de Personas Adultas			Total
	Lengua castellana	Inglés	Lengua Asturiana	
Oriente costa	2	1	0	3
Avilés	4	4	0	8
Gijón	2	3	0	5
Oviedo	4	3	1	8
Aula Villardevayo	3	1	0	4
Noroccidente	0	1	0	1
Caudal	1	6	0	7
Nalón	3	3	1	7
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>22</b>	<b>2</b>	<b>43</b>

Tabla 13. Asignatura en la etapa de Educación Secundaria de Personas Adultas.

### Experiencia docente.

Como se puede observar, predominan los profesores y profesoras con una larga experiencia docente en el sistema educativo.



Años de experiencia	Nº	%
De 1 a 5 años	6	14 %
De 6 a 10 años	5	11,6 %
Más de 11 años	32	74,4 %
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100 %</b>

Gráfico 6 Años de experiencia docente en el sistema educativo de las personas que integran la muestra de estudio.

Se observa, en efecto, que el porcentaje mayoritario es el de aquellas personas que llevan más de 11 años desarrollando su actividad docente en el actual sistema educativo (74,42 %), vendrían después aquellos cuya experiencia es de menos de 5 años (13,95 %) y, en igual proporción (11,5 %) quienes tienen entre de 6 a 10 años de experiencia en el actual nivel educativo. En definitiva, el porcentaje de las personas con más de 5 años de experiencia docente sobrepasa el 85 % de la muestra.

### Situación profesional.

Si consideramos, además, la situación profesional de las personas integrantes de la muestra, tenemos la realidad que dibuja el gráfico 7:

## Situación profesional

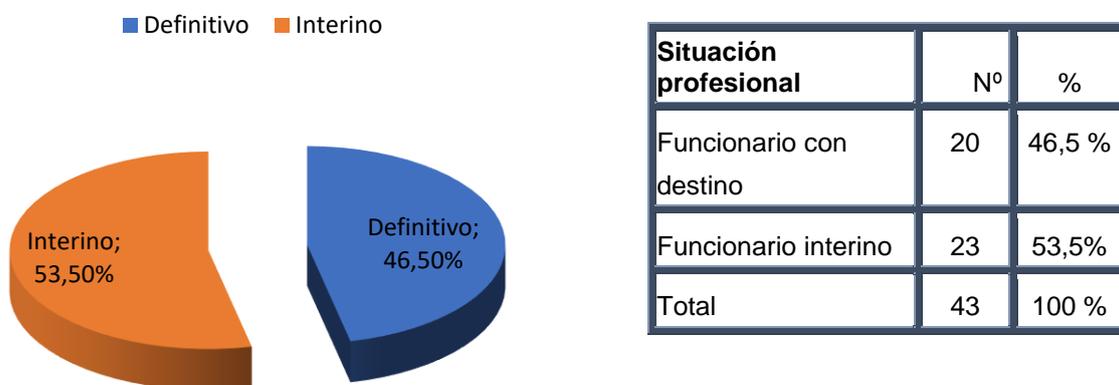


Gráfico 7 Situación profesional de las personas que integran la muestra de estudio.

Centrando la atención en la situación profesional del profesorado participante en el estudio, es preciso señalar que no se aprecian diferencias importantes entre quienes tienen una situación definitiva en el sistema educativo, y quienes, por el contrario, ejercen su labor docente de manera interina. Así, vemos como un 53,49 % es profesor/a interino, frente a un 46,51 % que ejerce como funcionario definitivo. Situación que llama la atención, si tenemos en cuenta lo afirmado anteriormente, cuando reflejábamos que más del 85 % tiene más de 5 años de experiencia en el sistema educativo.

### 7.1.1 Comparación de las muestras objeto de estudio

Los datos generales fueron cruzados con las distintas variables consideradas y se efectuaron las pruebas estadísticas anteriormente citadas para comprobar las posibles diferencias desde el punto de vista de su significatividad estadística. Estas diferencias serán analizadas de manera más detallada en el análisis que de cada Ítem se realizará en función de los bloques del contenido del cuestionario.

Es preciso insistir en que, en el caso de la lengua asturiana, solo existen dos centros donde se imparte esta asignatura por lo tanto los cuestionarios cubiertos han sido solo dos.

#### a) Según asignatura impartida.

De manera general, y teniendo en cuenta la asignatura impartida se establecieron diferencias significativas en los siguientes ítems: **Ítem 15.** Dominio efectivo de la lengua: conocimientos socioculturales; **Ítem 16.** Dominio efectivo de la lengua: conocimientos literarios; **Ítem 19.** Nivel de conocimiento práctico: tratamiento didáctico de los contenidos gramaticales; **Ítem 24.** Nivel de dominio de enfoques didácticos: perspectiva accional. **Ítem 28.** Nivel de importancia en programación y la práctica de aula: contenidos gramaticales. **Ítem 29.** Nivel de importancia en programación y la práctica de aula: contenidos literarios. **Ítem 41.** Nivel de acuerdo con aspectos metodológicos: actividades colectivas y cooperativas. **Ítem 46.** Nivel de acuerdo con uso de recursos y materiales TIC.

#### b) Según la edad.

Cabe decir, que para hacer más operativos los resultados se ha recodificado esta variable quedando de la siguiente manera: hasta 30 años; de 31 a 41 años; de 41 a 50 años; más de 51 años.

De manera general y teniendo en cuenta esta nueva recodificación, se observan diferencias significativas en los siguientes ítems: **Ítem 28.** Nivel de importancia en programación y la práctica de aula: contenidos gramaticales. **Ítem 29.** Nivel de importancia en programación y la práctica de aula: contenidos literarios.

#### c) Según años de experiencia.

De manera general, y teniendo en cuenta los años de experiencia se establecieron diferencias significativas en los siguientes Ítems: **Ítem 12.** Dominio efectivo de la lengua: competencia oral. **Ítem 13.** Dominio efectivo de la lengua: competencia escrita. **Ítem 14.** Dominio efectivo de la lengua: conocimientos gramaticales. **Ítem 43.** Nivel de acuerdo con aspectos metodológicos: actividades significativas y atractivas. **Ítem 52.** Nivel de acuerdo con uso de recursos y materiales: Recursos del entorno. **Ítem 54.** Nivel de acuerdo con mecanismos de evaluación: Indicadores de logro. **Ítem 61.** Nivel de acuerdo con mecanismos de evaluación: Tareas de refuerzo.

**d) Según situación profesional: definitivo/interino.**

De manera general, y teniendo en cuenta la situación profesional, se establecieron diferencias significativas en los siguientes Ítems: **Ítem 16.** Dominio efectivo de la lengua: conocimientos literarios. **Ítem 22.** Nivel de dominio de enfoques didácticos: tradicionales. **Ítem 33.** Nivel de acuerdo con la práctica docente: adaptaciones curriculares. **Ítem 34.** Nivel de acuerdo con la práctica docente: autovaloración de la programación. **Ítem 60.** Nivel de acuerdo con mecanismos de evaluación: Tareas de refuerzo.

**e) Según formación académica: diplomado/licenciado.**

De manera general, y teniendo en cuenta la formación se establecieron diferencias significativas en los siguientes Ítems: **Ítem 26.** Nivel de importancia en programación y programación de aula: oral. **Ítem 28.** Nivel de importancia en programación y programación de aula: gramaticales. **Ítem 33.** Nivel de acuerdo con la práctica docente: adaptaciones curriculares. **Ítem 36.** Nivel de acuerdo con aspectos metodológicos: inicio unidad didáctica motivadora. **Ítem 38.** Nivel de acuerdo con aspectos metodológicos: promoción de situaciones comunicativas. **Ítem 39.** Nivel de acuerdo con aspectos metodológicos: protagonismo del alumno. **Ítem 42.** Nivel de acuerdo con aspectos metodológicos: actividades colectivas. **Ítem 43.** Nivel de acuerdo con aspectos metodológicos: actividades significativas y atractivas. **Ítem 58.** Nivel de acuerdo con mecanismos de evaluación: Evaluación por observación. **Ítem 60.** Nivel de acuerdo con mecanismos de evaluación: Autoevaluación o coevaluación.

### **7.1.2 Formación inicial y continua puesta en práctica en las aulas**

Se agrupan en este apartado los ítems del cuestionario que hacen referencia a la formación inicial y continua puesta en práctica en las aulas, dentro del cual se ha agrupado, a su vez, en tres grupos: nivel de dominio efectivo; nivel de conocimiento práctico y nivel de dominio de los enfoques didácticos.

Los ítems, pues, que cubren este apartado son los siguientes:

Nivel de dominio efectivo.

- Item nº 12.
- Item nº 13.
- Item nº 14.
- Item nº 15.
- Item nº 16.

Nivel de conocimiento práctico.

- Item n° 17.
- Item n° 18.
- Item n° 19.
- Item n° 20.
- Item n° 21.

Nivel de dominio de los enfoques didácticos.

- Item n° 22.
- Item n° 23.
- Item n° 24.
- Item n° 25.

El planteamiento concreto de tales ítems se formula a continuación, así como los datos derivados de las respuestas ofrecidas por los participantes en el estudio:

### Nivel de dominio efectivo

#### *Ítem n° 12. Competencia oral*

El análisis de los datos pone de manifiesto que los docentes dicen tener un nivel de dominio de la lengua que imparten, en relación con la competencia oral, entre alto y bueno. Tal como muestra el gráfico, el porcentaje mayoritario se corresponde con los docentes que admiten tener un dominio “alto” (62,80 %), mientras que el resto un (37,20 %) se sitúa en el dominio de la lengua oral en “bueno”.

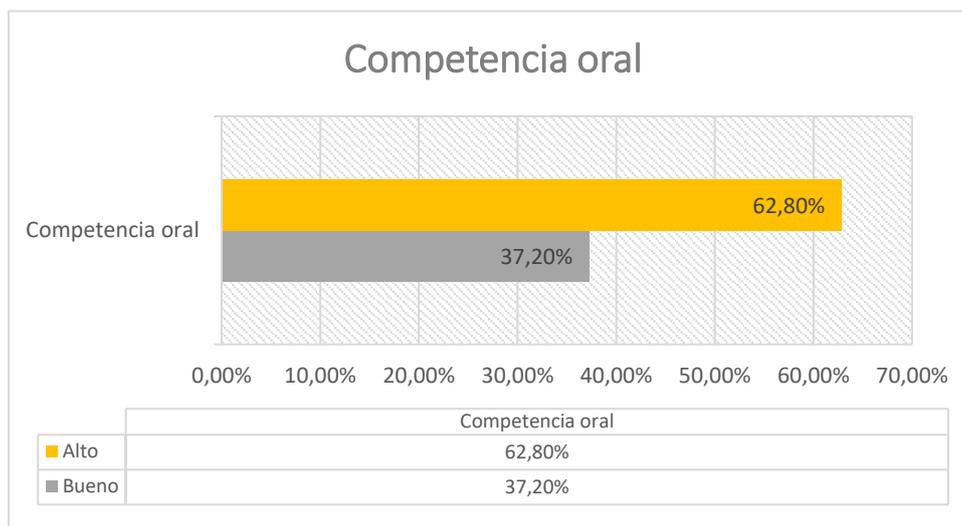


Gráfico 8 Competencia oral.

Resulta interesante comprobar, no obstante, que ninguno de los docentes admite tener un dominio de competencia oral “mediano” o “escaso”, es decir, parece que los docentes de las tres áreas objeto de estudio se encuentran seguros en cuanto a su nivel. Ninguno de los docentes admite tener un dominio de competencia oral “mediano” o “escaso”, no encontrando diferencias significativas entre los docentes que imparten su lengua materna y los docentes que imparten una lengua extranjera como puede ser el área de inglés.

El estudio de la significatividad estadística ofrece esta perspectiva:

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2=4,762$ ; Sig.=0,029) en relación con el dominio efectivo de la lengua en relación con la competencia oral, -en la variable años de experiencia-; de tal manera que los docentes que llevan de 6 a 10 años se localizan exclusivamente en un nivel “alto” (100 %) mientras que aquellos que llevan más de 11 años se dividen entre un nivel “alto” el (62,5 %) y nivel bueno (37,5 %). El resto, aquellos que llevan de 1 a 5 años, coinciden con estos últimos en dividirse entre un nivel alto el (33,3 %) y un (66,7 %) bueno. Tal situación se refleja en el siguiente gráfico.

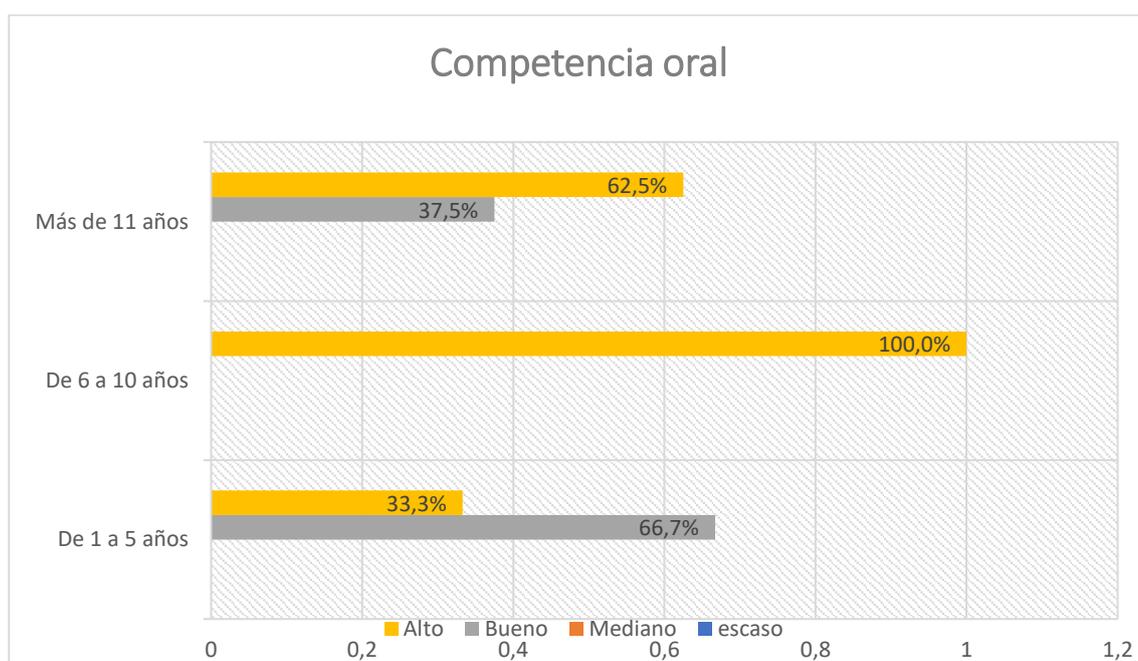


Gráfico 9 Competencia oral en la variable años de experiencia.

Item nº 13. Competencia escrita

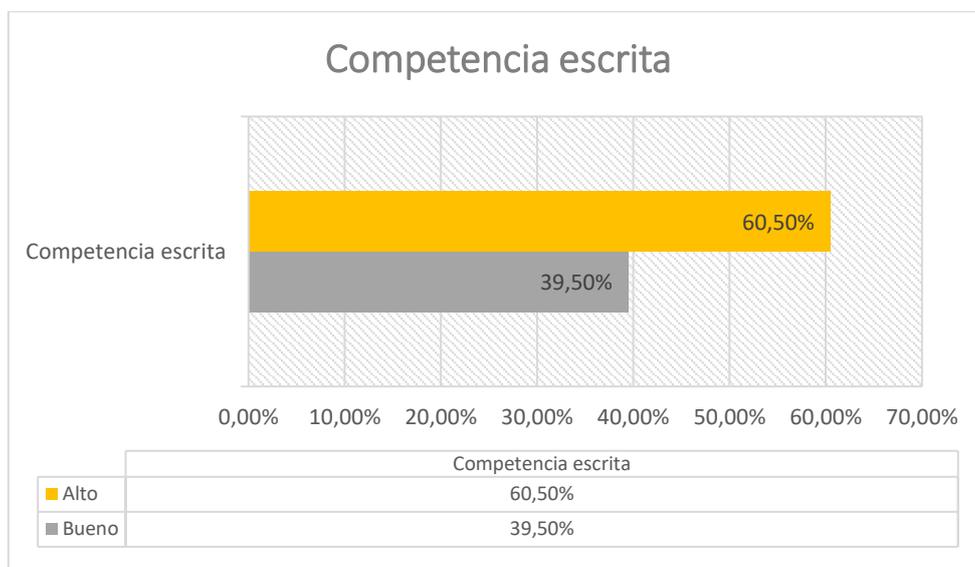


Gráfico 10 Competencia escrita.

Al igual que en la competencia oral antes descrita, el análisis de los datos pone de manifiesto que los docentes dicen tener un nivel de dominio de la lengua en relación a la competencia escrita, entre alto y bueno. La información que arroja el gráfico nos muestra un porcentaje mayoritario de docentes que admiten tener un dominio “alto” (60,50 %), mientras que el resto un (39,50 %) se sitúa en el dominio de la lengua escrita en “bueno”. De nuevo, ninguno de los docentes de las tres áreas se sitúa en los valores “mediano” o “escaso”.

El estudio de la significatividad estadística ofrece esta perspectiva:

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2=4,762$ ; Sig.=0,029) en relación con el dominio efectivo lengua en competencia escrita, -en la variable años de experiencia-; de tal manera que los docentes que llevan de 6 a 10 años se localizan exclusivamente en un nivel “alto” (100 %) mientras que aquellos que llevan más de 11 años se dividen entre un nivel “alto” el (59,4 %) y nivel bueno (40,6 %). El resto, aquellos que llevan de 1 a 5 años, coinciden con estos últimos en dividirse entre un nivel alto el (33,3 %) y un (66,7 %) bueno.

El gráfico adjunto es elocuente en este sentido.

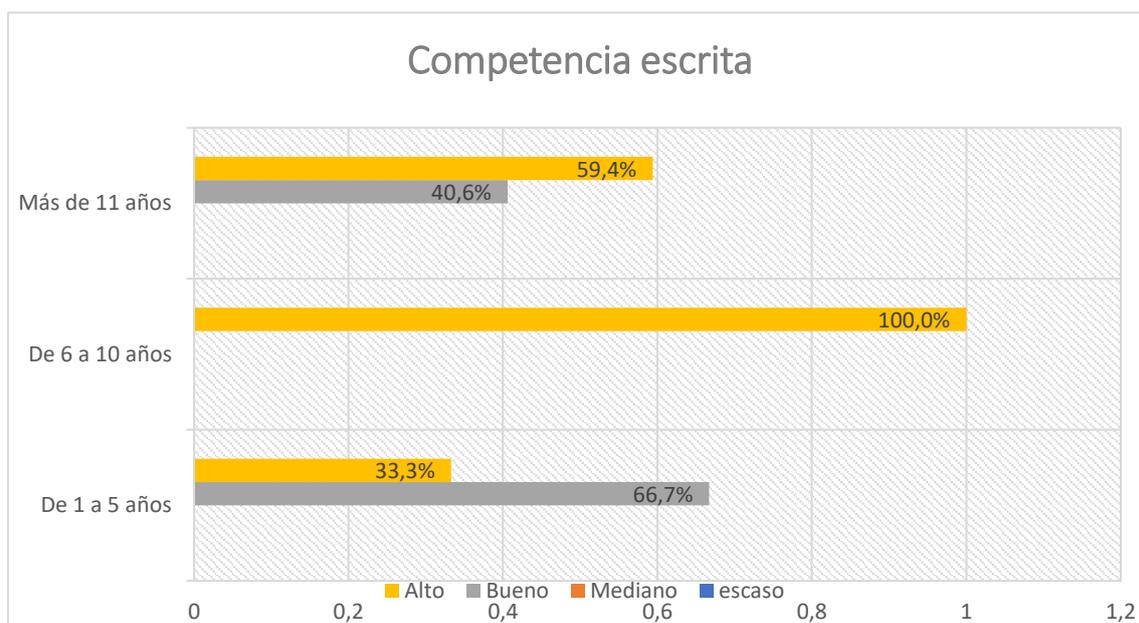


Gráfico 11 Competencia escrita en la variable años de experiencia.

#### Item nº 14. *Conocimientos gramaticales*

El análisis de los datos relativos al nivel de conocimientos gramaticales pone de manifiesto que los docentes admiten tener un nivel de dominio entre alto y bueno. La información que refleja el gráfico muestra un porcentaje casi equilibrado entre los docentes, -si bien ligeramente superior en los primeros- que admiten tener un dominio “alto” (55,80 %), mientras que el resto un (44,20 %) se sitúa en un dominio gramatical de lengua que imparten de “bueno”.

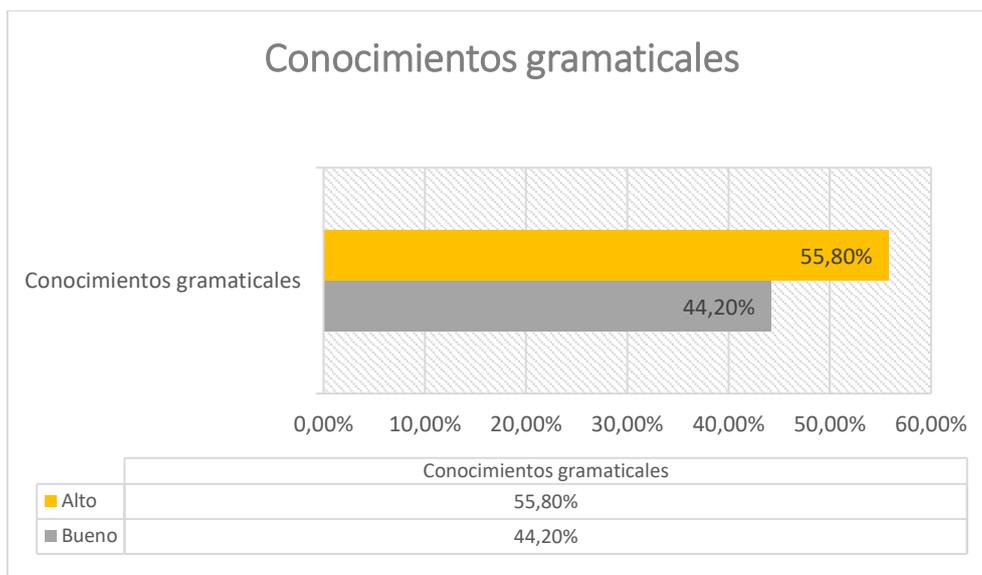


Gráfico 12 Conocimientos gramaticales.

Llama de nuevo la atención, que en lo relativo a los conocimientos gramaticales, -sobre todo de los docentes que imparten el área de una lengua que no es la materna-, no haya ningún docente entre los valores “mediano” o “escaso”.

El estudio de la significatividad estadística ofrece esta perspectiva:

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2=4,762$ ; Sig.=0,029) en relación con los conocimientos gramaticales que los docentes admiten tener en relación con -la variable años de experiencia-; de tal manera que los docentes que llevan de 6 a 10 años se localizan exclusivamente en un nivel “alto” (100 %) mientras que aquellos que llevan más de 11 años se dividen entre un nivel “alto” el (53,1 %) y nivel bueno (46,9 %). El resto, aquellos que llevan de 1 a 5 años, coinciden con estos últimos en dividirse entre un nivel alto el (33,3 %) y un (66,7 %) bueno. Tal situación se refleja en el gráfico que adjuntamos a continuación.

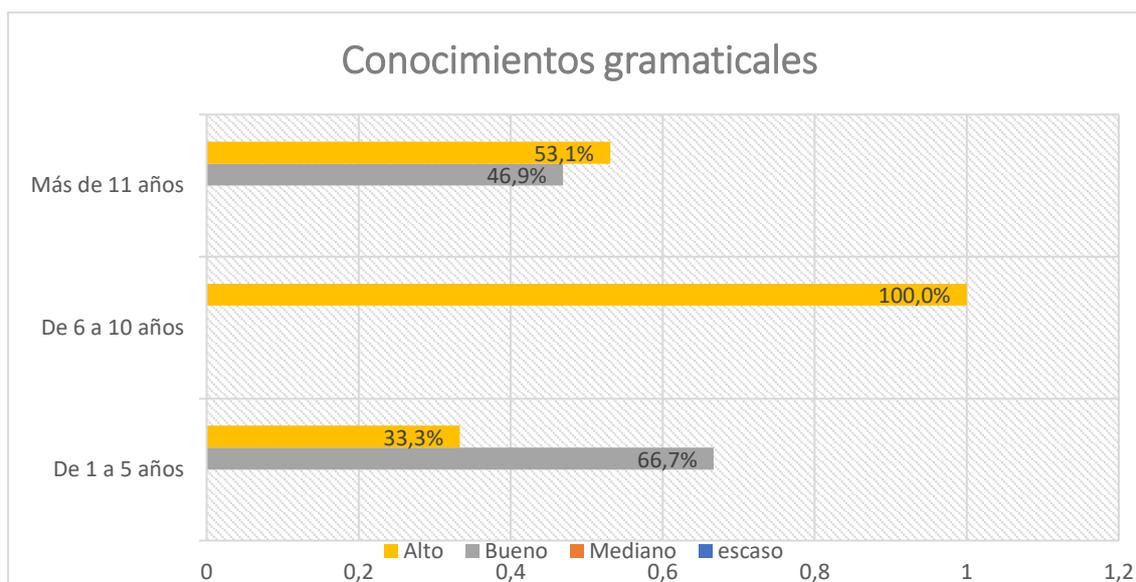


Gráfico 13 Conocimientos gramaticales en la variable años de experiencia.

Item nº 15. Conocimientos socioculturales

El análisis de los porcentajes, en lo relativo a los conocimientos socioculturales, refleja que los docentes admiten tener un nivel entre alto, bueno y mediano. La información que arroja el gráfico nos muestra un porcentaje ligeramente superior a la mitad de docentes que admiten tener un dominio “bueno” (53,50 %), mientras que un (39,50 %) se sitúa en el dominio de la lengua escrita en “alto”, y tan solo un (7 %) en el nivel “mediano”. No existiendo ninguno de ellos que se sitúe en la opción de “escaso”

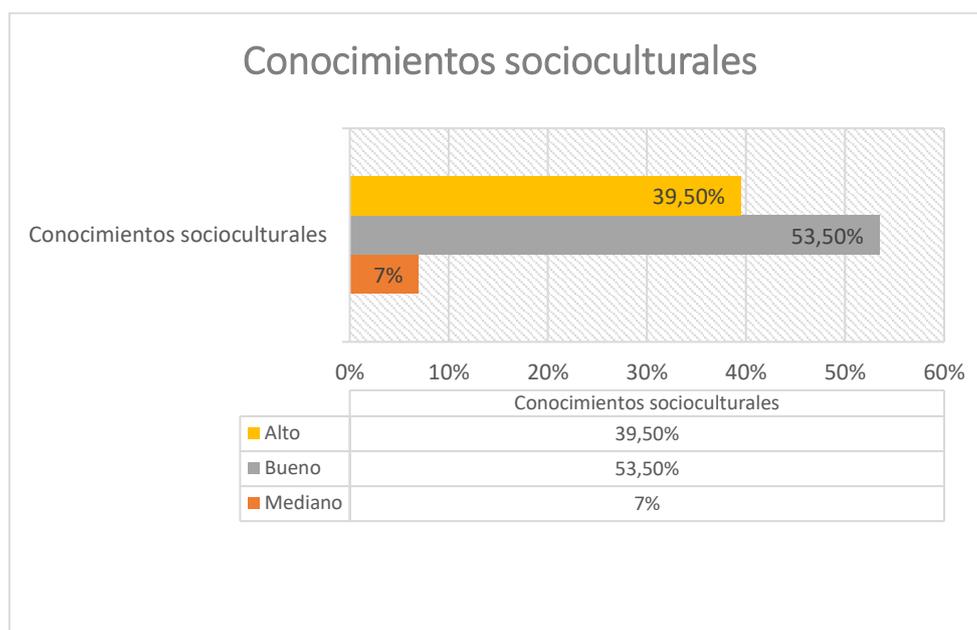


Gráfico 14 **Conocimientos socioculturales.**

El estudio de la significatividad estadística ofrece esta perspectiva:

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $Z = -2,521$ ;  $\text{Sig.} = 0,012$ ) en relación con los conocimientos socioculturales que los docentes afirman tener, -en la variable asignatura impartida-; de tal manera que los docentes que imparten lengua castellana se sitúan mayoritariamente entre alto y bueno (un 57,9 % alto y un 42,1 % bueno), mientras que aquellos docentes que imparten la asignatura de lengua inglesa se distribuyen entre las opciones de bueno, alto y mediano. De esta manera el gráfico nos refleja que (un 22,7 % elige alto, un 63,6 % bueno y un 13,6 % lo hace en la opción de mediano). El gráfico siguiente expresa tal situación.

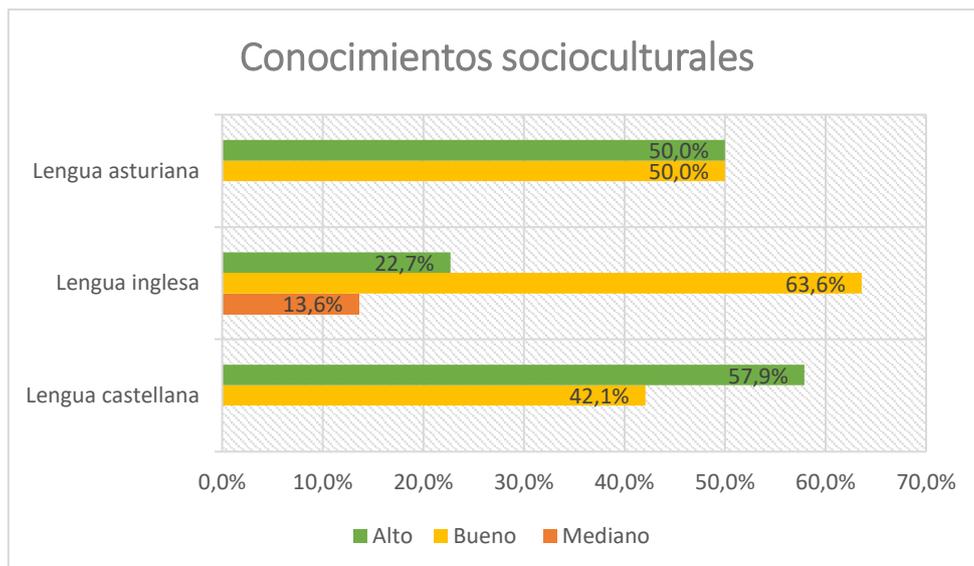


Gráfico 15 Conocimientos socioculturales en la variable asignatura impartida.

Item nº 16. Conocimientos literarios

Los conocimientos literarios que los docentes admiten tener en relación con la lengua impartida, y en función del análisis de los porcentajes, refleja que éstos se sitúan en un nivel entre alto, bueno y mediano. La información que arroja el gráfico nos muestra un porcentaje mayoritario de docentes que admiten tener un dominio “bueno” (60,50 %), mientras que un (23,30 %) se sitúa en el dominio de la lengua escrita en “alto”, y un (16 %) lo hace en el nivel “mediano”. No existiendo ninguno de ellos que se sitúe en la opción de “escaso”.

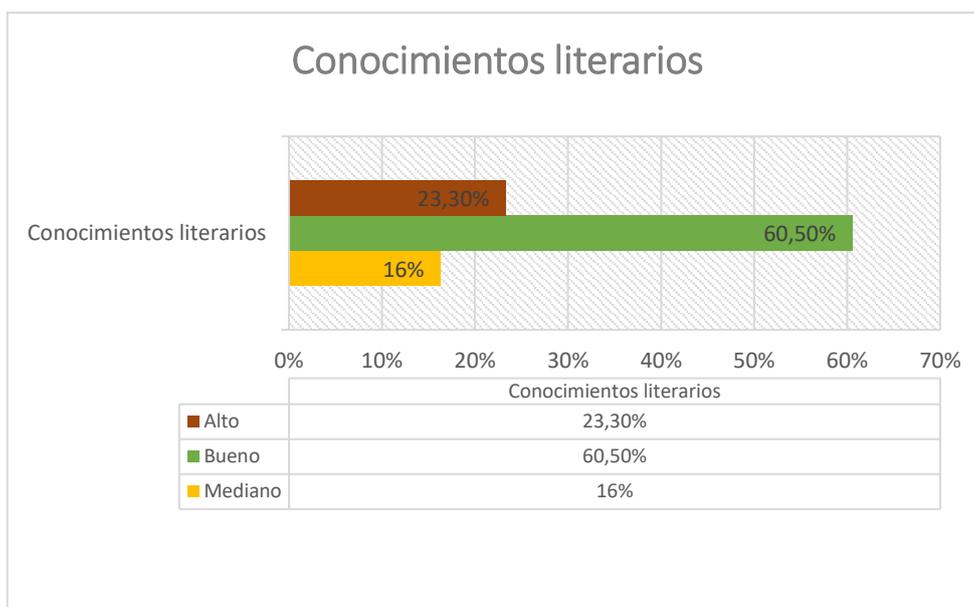


Gráfico 16 Conocimientos literarios.

El estudio de la significatividad estadística ofrece esta perspectiva:

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $Z = -2,042$ ;  $Sig.=0,041$ ) en relación con los conocimientos literarios que los docentes afirman tener, -en la variable asignatura impartida-; de tal manera que los docentes que imparten lengua castellana se sitúan mayoritariamente entre "bueno y alto" un 36,8% alto y un 52,6% bueno frente a un (10,5%) que se sitúan en la opción de mediano. Por su parte, en lo que respecta a los docentes que imparten la asignatura de Lengua inglesa, los resultados expresados en el gráfico adjunto arrojan un mayoritario porcentaje que se sitúan en las opciones "alto y bueno", un 9,1% alto y un 68,2% bueno mientras, que un 9,1% se sitúan en la opción de mediano.

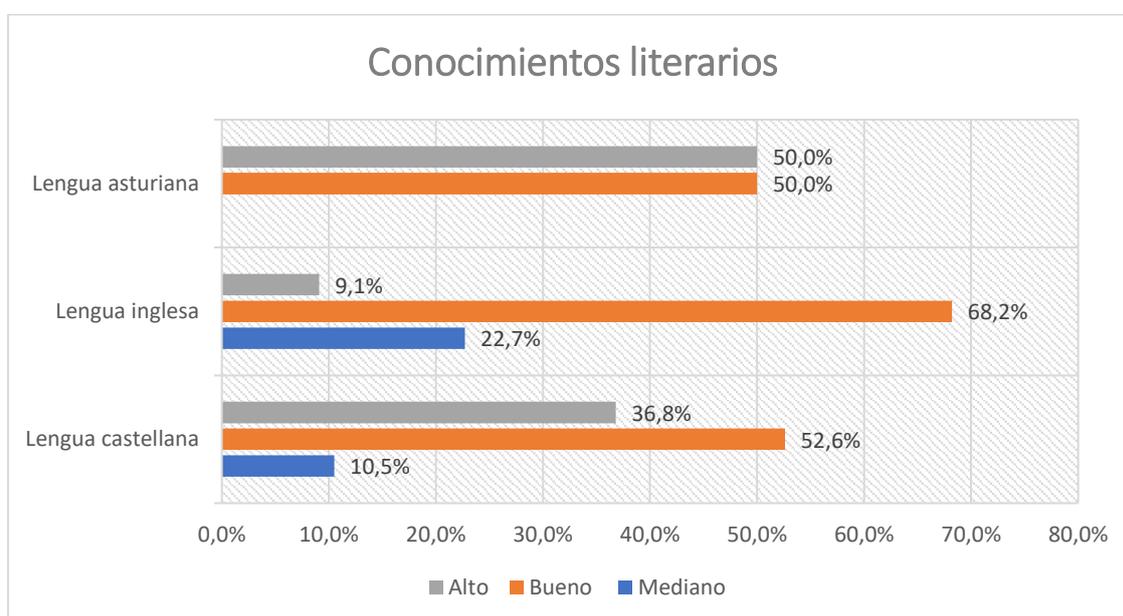


Gráfico 17 **Conocimientos literarios en la variable asignatura impartida.**

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $Z = -2,091$ ;  $Sig.=0,036$ ) en relación con los conocimientos literarios que los docentes afirman tener, -en la variable situación profesional -; de tal manera que los docentes cuya situación administrativa es "interino" se sitúan mayoritariamente entre bueno y alto un 30,4 % alto y un 65,2 % bueno frente a tan solo un (4,3 %) que se sitúan en la opción de mediano. Por su parte, en lo que respecta a aquellos, cuya situación administrativa es "definitiva", los resultados reflejan más variedad, si bien es cierto que la opción de "bueno", está ligeramente por encima de la mitad de éstos un 55 % por su parte, la segunda opción más elegida, a diferencia de los anteriores, es "mediano" un 30 % mientras, que un 15 % se sitúan en la opción de alto. Tal situación se refleja en el gráfico siguiente.

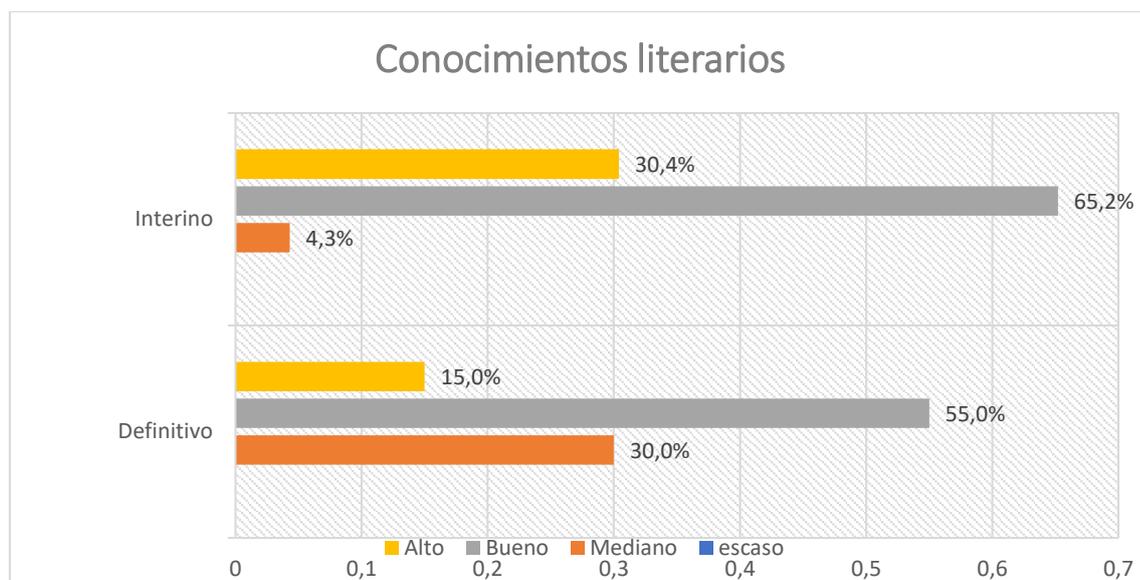


Gráfico 18 **Conocimientos literarios en la variable situación profesional.**

## Nivel de conocimiento práctico

### Ítem nº 17. Tratamiento didáctico de la lengua oral

A la hora de analizar el tratamiento didáctico de la lengua impartida, y en relación con el tratamiento oral, una parte mayoritaria de los docentes que participan en el estudio, admiten tener un dominio “alto” (46,50 %), mientras que un (41,90 %) se sitúa en el dominio de la lengua escrita en “bueno”, por otra parte, un (7 %) lo hace en el nivel “mediano” y un (2,3 %) en “escaso”.

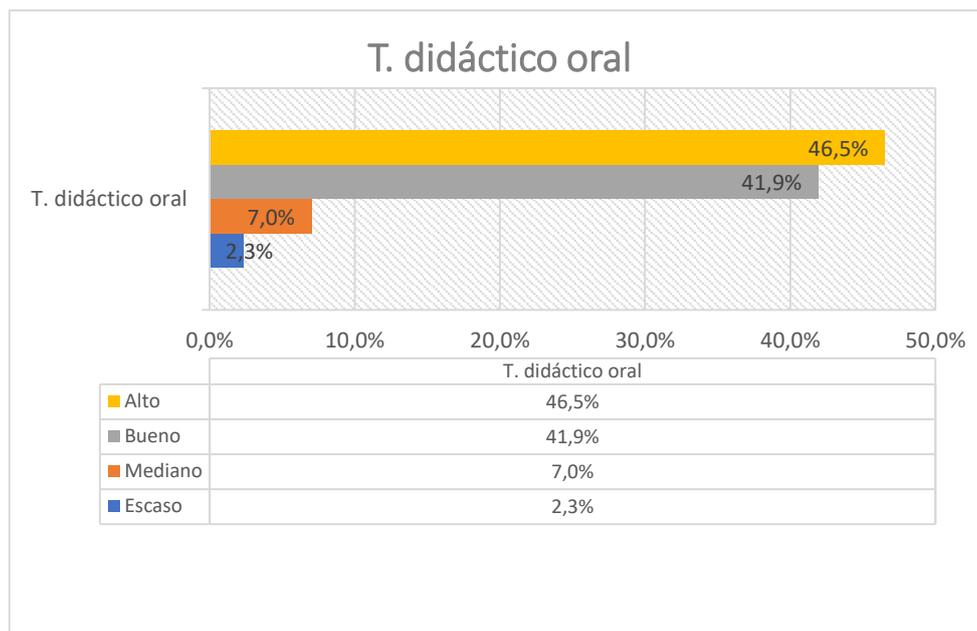


Gráfico 19 **Tratamiento didáctico lenguaje oral.**

Si bien es cierto que no se localizan diferencias estadísticamente significativas, si cabe destacar la diferencia existente entre el dominio efectivo de la competencia oral que los docentes admiten tener, -analizado anteriormente- en el cual los datos reflejaban un porcentaje de docentes que se situaba exclusivamente en bueno y alto, y en su tratamiento didáctico, que como los datos reflejan, cabe imaginar una mayor dificultad en su tratamiento en el aula. Lo cual es lógico, no siendo lo mismo conocer y dominar que enseñarlo en el aula. Algo a tener en cuenta a la hora de plantear alternativas metodológicas de mejora.

Ítem nº 18. Tratamiento didáctico de la lengua escrita

A la hora de analizar el tratamiento didáctico de la lengua impartida, en relación con su tratamiento escrito, una parte mayoritaria de los docentes que participan en el estudio admiten tener un dominio “alto” o “bueno” a partes iguales, un (48,8%) en el primer caso y un (48,8%) en el segundo, mientras que tan solo un (2,3%) lo hace en “mediano”.

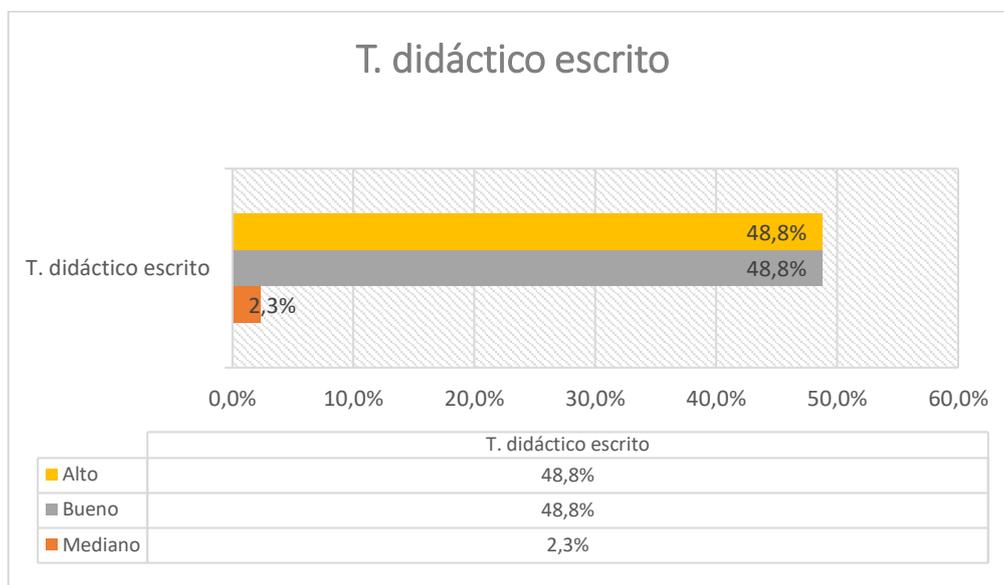


Gráfico 20 **Tratamiento didáctico lenguaje escrito**

Tampoco se producen aquí diferencias estadísticamente significativas.

Ítem nº 19. Tratamiento didáctico de los contenidos gramaticales

A la hora de analizar el tratamiento didáctico de la lengua impartida, en relación a los contenidos gramaticales, una parte ligeramente superior a la mitad de los docentes que participan en el estudio, admiten tener un dominio “bueno” (55,8 %) seguido de aquellos que eligen la opción de “alto” (41,9 %) mientras que tan solo un (2,3 %) lo hace en la opción de “escaso”.

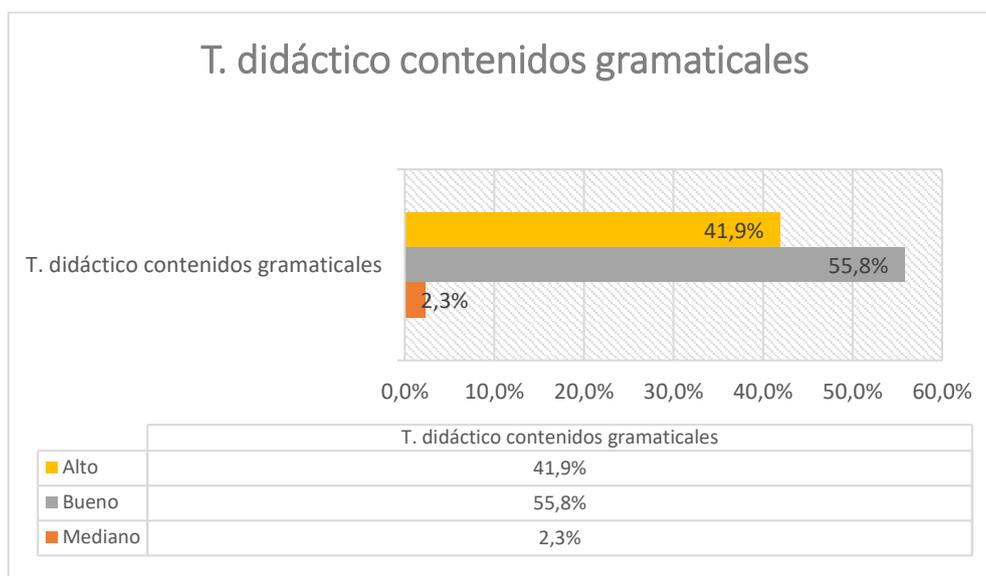


Gráfico 21 **Tratamiento didáctico contenidos gramaticales.**

El estudio de la significatividad estadística ofrece esta perspectiva:

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $Z = -2,279$ ;  $Sig. = 0,023$ ) en relación con los contenidos gramaticales que los docentes afirman tener, -en la variable asignatura impartida-; de tal manera que los docentes que imparten lengua castellana se sitúan mayoritariamente en la opción “bueno” (73,7 %) siendo “alto” la segunda opción por la que se más opta (21,1 %), el resto de ellos, (5,3 %) se decanta por la opción de “mediano” Por otra parte, aquellos docentes que imparten la asignatura de lengua inglesa, se distribuyen exclusivamente entre las opciones de “bueno y alto”. De esta manera el gráfico nos refleja que (un 54,4 %) lo hace en alto, mientras que un (45,5 %) lo hace en bueno. Si tenemos en cuenta la suma de los porcentajes, llama la atención que en relación con el dominio práctico del tratamiento didáctico de los conocimientos gramaticales sean los docentes de la lengua no nativa – lengua inglesa- quienes dicen tener un mayor conocimiento de estos aspectos y no los de la lengua materna. La expresión de esta realidad aparece en el gráfico siguiente.

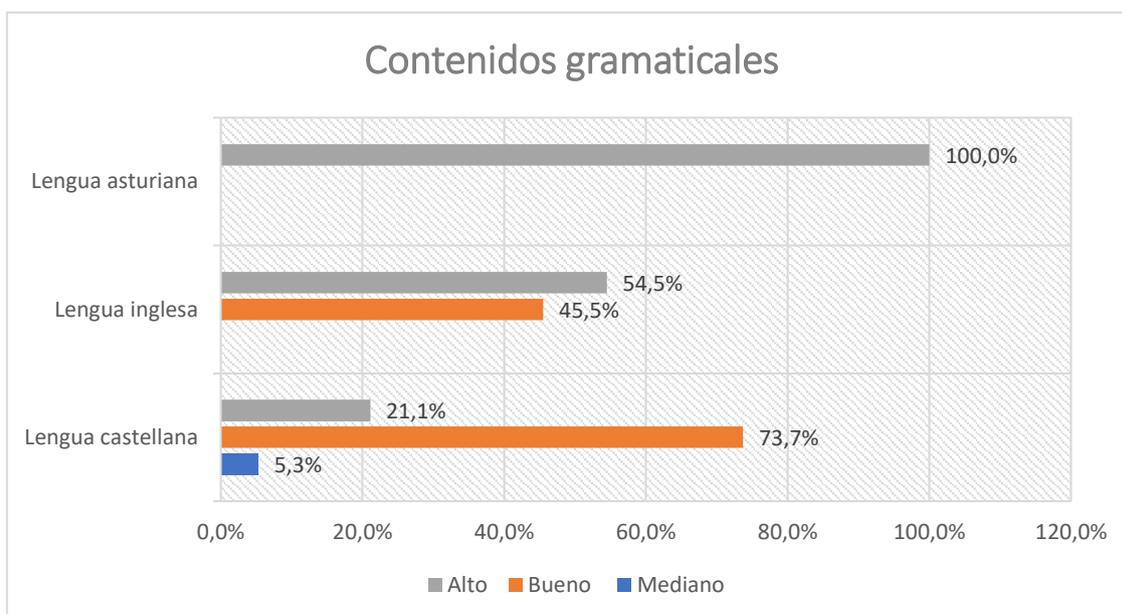


Gráfico 22 Tratamiento didáctico contenidos gramaticales en la variable asignatura impartida

Ítem nº 20. Tratamiento didáctico de los contenidos socioculturales

El dominio del conocimiento práctico que los docentes admiten tener con relación al tratamiento didáctico en relación con la lengua impartida, y en función del análisis de los porcentajes, refleja que éstos se sitúan en un nivel entre alto, bueno y mediano. La información que arroja el gráfico nos muestra un porcentaje ligeramente superior a la mitad de los docentes que admiten tener un dominio “bueno” (53,5 %), mientras que un (32,6 %) se sitúa en el dominio de la lengua escrita en “alto”, y un (14 %) lo hace en el nivel “mediano”. No existiendo ninguno de ellos que se sitúe en la opción de “escaso”.

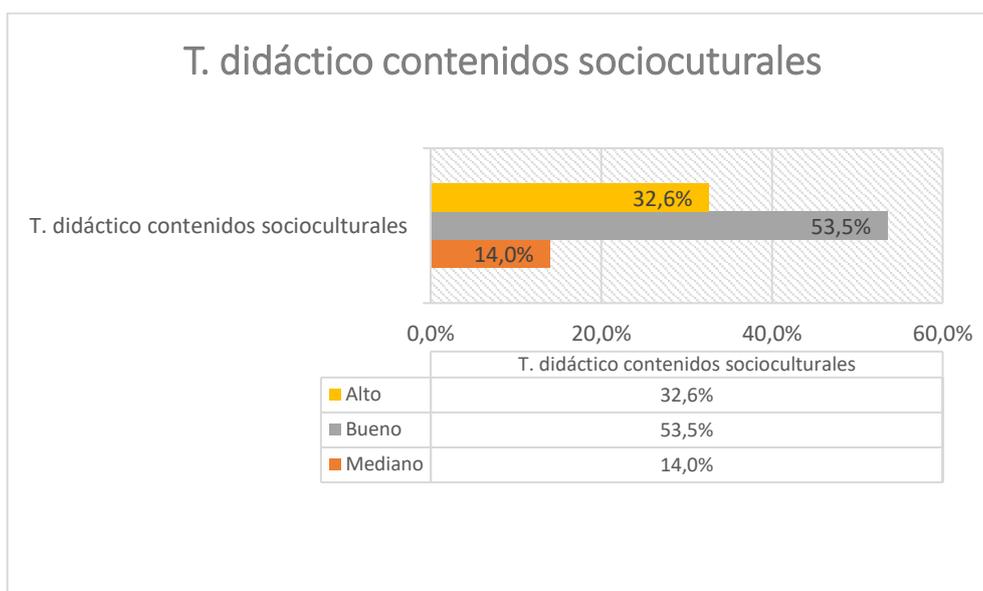


Gráfico 23 Tratamiento didáctico contenidos socioculturales.

No se producen diferencias estadísticamente significativas.

Ítem n° 21. Tratamiento didáctico de la literatura

El dominio del conocimiento práctico que los docentes admiten tener en relación al tratamiento didáctico de aspectos relacionados con la literatura, y en función del análisis de los porcentajes, refleja que éstos se sitúan en un nivel “bueno” (46,5 %), mediano (25,6 %), alto (20,9 %) y en la opción de escaso (7 %). La información que arroja el gráfico es que ninguna de las opciones se establece como mayoritaria, si bien es cierto que la suma entre bueno y alto se sigue situando por encima de la mitad de los docentes que participan en el estudio.

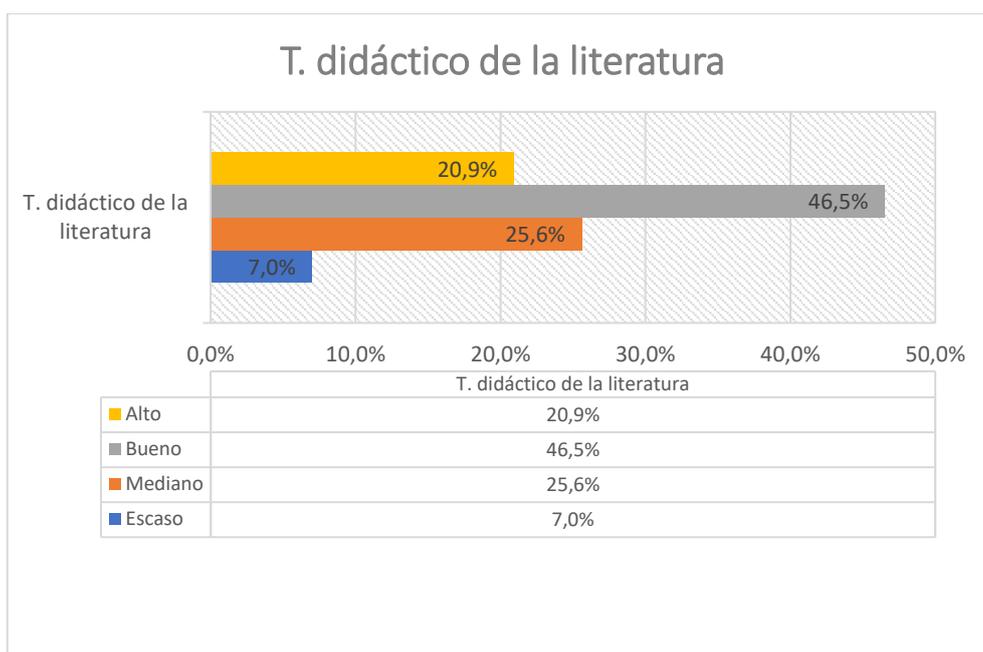


Gráfico 24 Tratamiento didáctico contenidos literarios.

Como en casos anteriores, las diferencias no son estadísticamente significativas en función de las variables consideradas.

## Nivel de dominio de los enfoques didácticos.

### Ítem n° 22. Enfoques tradicionales

A la hora de analizar los diferentes enfoques didácticos, en lo relativo al enfoque tradicional, una parte ligeramente superior a la mitad de los docentes que participan en el estudio admiten tener un dominio “alto” (53,5 %), seguido de aquellos que eligen la opción de “bueno” (41,9 %) mientras que un (4,7 %) lo hace en la opción de “mediano”. Cabe señalar que ninguno de los docentes encuestados, admite tener un dominio escaso sobre este enfoque.

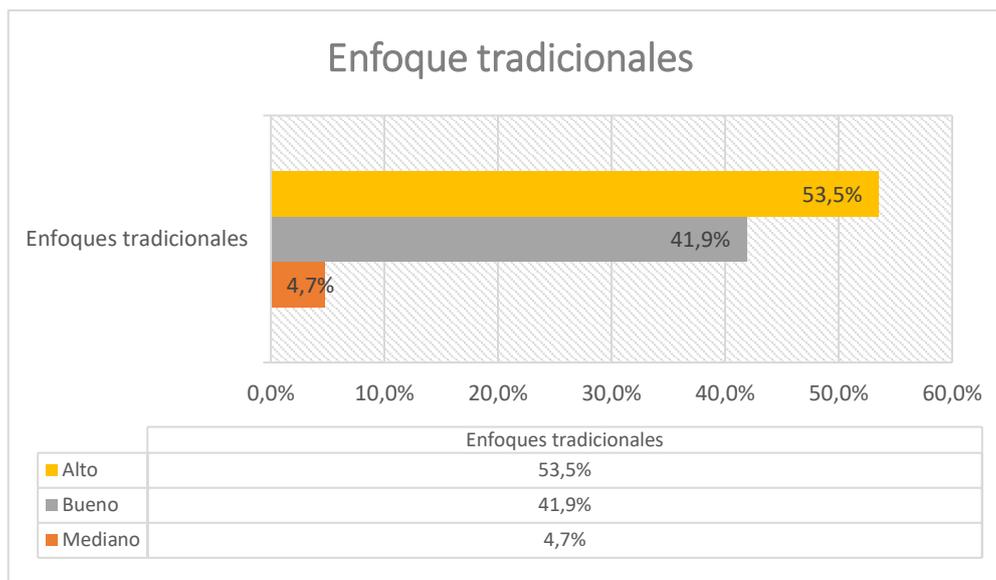


Gráfico 25 **Enfoques didácticos tradicionales.**

No se producen diferencias estadísticamente significativas en función de la lengua impartida (ni tampoco de las otras variables).

Ítem n° 23. Enfoque funcional-nocional-comunicativo

En lo relativo al enfoque funcional-nocional-comunicativo, el gráfico refleja que una parte ligeramente inferior a la mitad de los docentes que participan en el estudio admiten tener un dominio “bueno” (48,8 %), seguido de aquellos que eligen la opción de “alto” (30,2 %) mientras que un (18,6 %) lo hace en la opción de “mediano” y tan solo un (2,3 %) admite tener un dominio “escaso” sobre este enfoque.

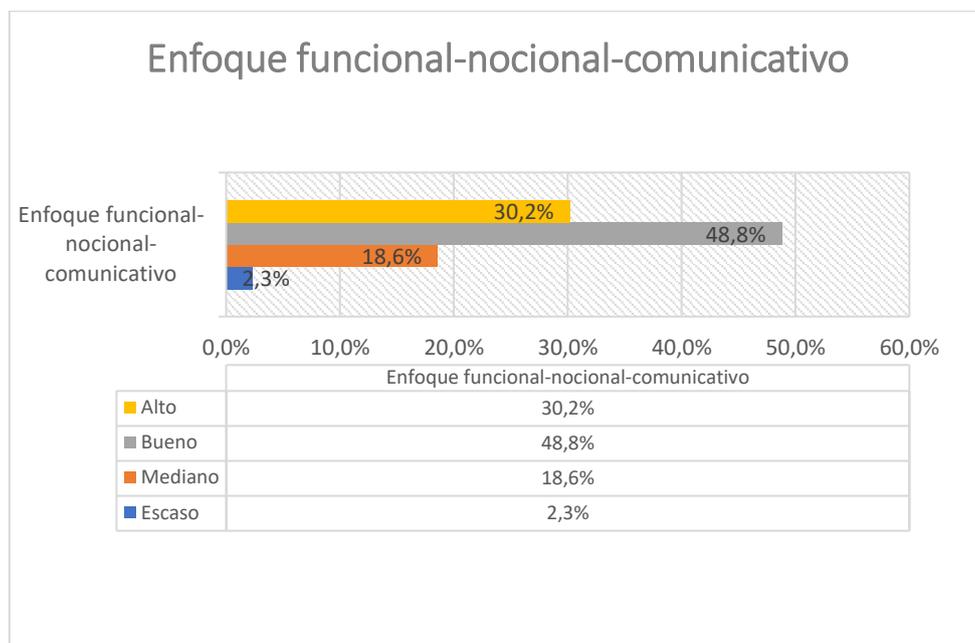


Gráfico 26 **Enfoques didácticos funcional-nocional-comunicativo.**

Tampoco aquí se producen diferencias estadísticamente significativas.

Ítem nº 24. Perspectiva accional

En lo relativo al enfoque accional, el gráfico refleja que una parte ligeramente inferior a la mitad de los docentes que participan en el estudio, admiten tener un dominio “bueno” (48,8 %), seguido de aquellos que eligen la opción de “alto” (27,9 %) mientras que un (18,6 %) lo hace en la opción de “mediano” y (4,7 %) admite tener un dominio “escaso” sobre este enfoque.

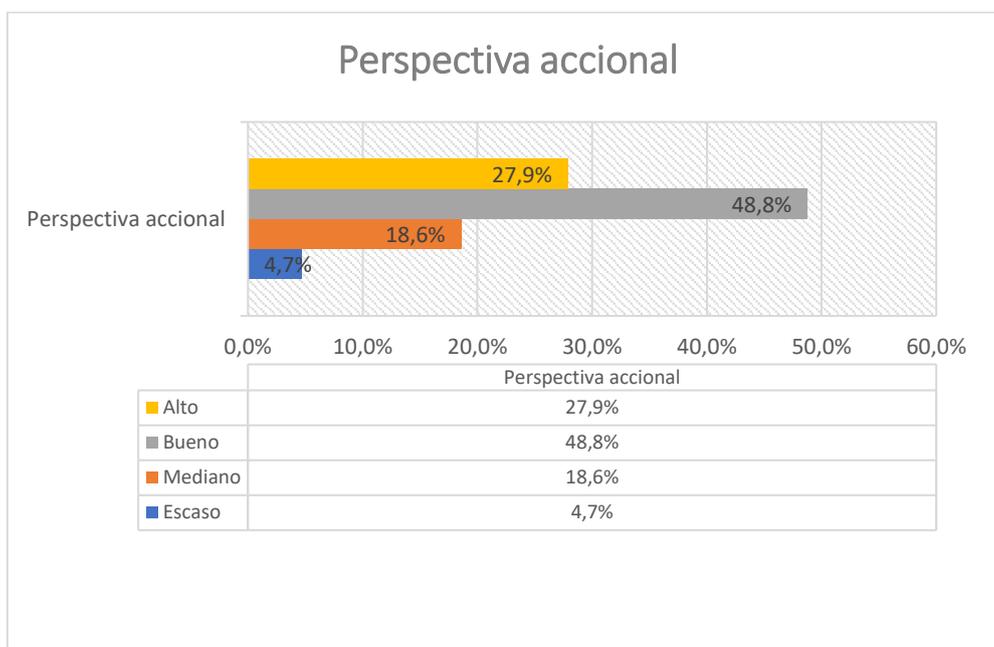


Gráfico 27 **Enfoques didácticos perspectiva accional.**

El estudio de la significatividad estadística ofrece esta perspectiva:

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $Z = -2,020$ ;  $Sig. = 0,043$ ) en relación al dominio que los docentes admiten tener, y, en lo que se refiere al dominio de la perspectiva accional, -en la variable asignatura impartida-; de tal manera que los docentes que imparten lengua castellana se sitúa en la opción “bueno” (47,4 %) siendo “mediano” la segunda opción por la que se más opta (31,6 %), mientras que en la opción de “alto” y “escaso”, se decanta tan solo un (15,8 %) y un (5,3 %), respectivamente. Por otra parte, aquellos docentes que imparten la asignatura de lengua inglesa, el gráfico nos refleja que un (45,5 %) lo hace en “bueno”, mientras que un (40,9 %) lo hace en “alto”, y, tan solo un (9,1 %) y un (4,5 %) lo hace en mediano y escaso, respectivamente. Si tenemos en cuenta la suma de los porcentajes de las opciones “alto y bueno”, es claro que en cuanto al enfoque didáctico accional, los docentes que imparten lengua inglesa admiten tener un mayor dominio frente a los que lo hacen en la asignatura de lengua castellana. Véase el gráfico correspondiente.

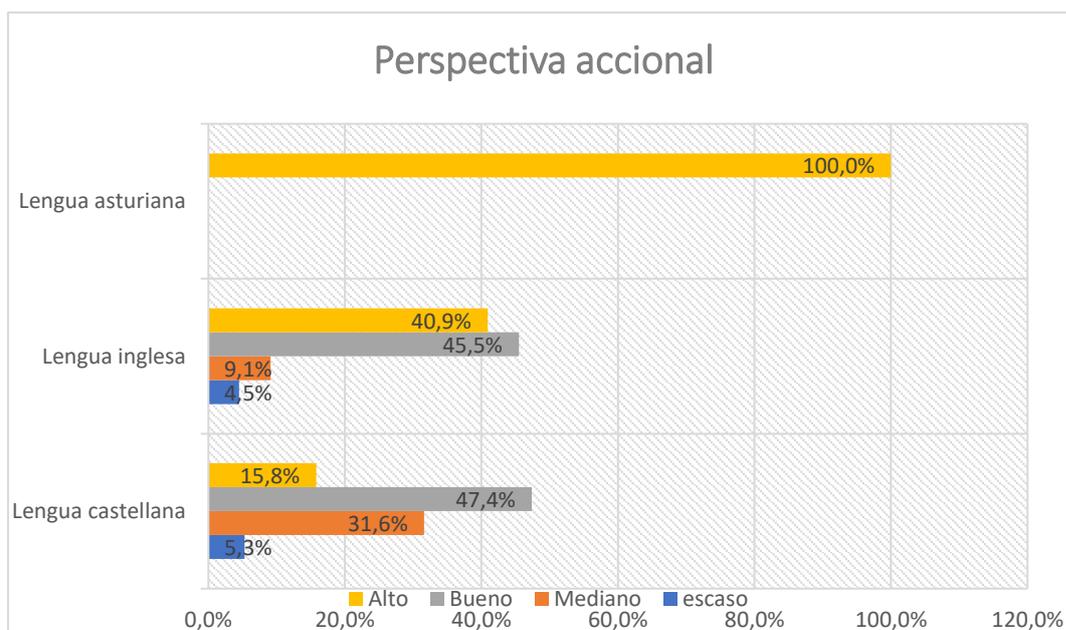


Gráfico 28 **Enfoques didácticos perspectiva accional en la variable asignatura impartida**

### 7.1.3 La función de programación en el aula

Se agrupan en este apartado los ítems del cuestionario que hacen referencia a la función de la programación en el aula, dentro del cual se ha agrupado en el nivel de importancia en la práctica de aula y en la práctica docente;

Los Ítems, pues, que cubren este apartado son los siguientes:

- Ítem nº 26.
- Ítem nº 27.
- Ítem nº 28.
- Ítem nº 29.
- Ítem nº 30.
- Ítem nº 31.
- Ítem nº 32.
- Ítem nº 33.
- Ítem nº 34.

## Valoración de importancia en la programación y en la práctica de aula.

### Ítem n° 26. Contenidos de lengua oral en la programación

La valoración del nivel de importancia que los docentes admiten conceder en la programación y en la práctica de aula a los contenidos orales en relación con el resto de contenidos y, en función del análisis de los porcentajes, refleja que éstos se sitúan en un nivel “alto” el (48,3 %), “bueno” el (39,5 %), “mediano” el (7 %) siendo la opción de escaso (4,7 %), por la que menos se decantan. La información que arroja el gráfico refleja claramente una tendencia hacia las opciones de alto y bueno, siendo la suma de éstas (87,8%) del total de las respuestas.

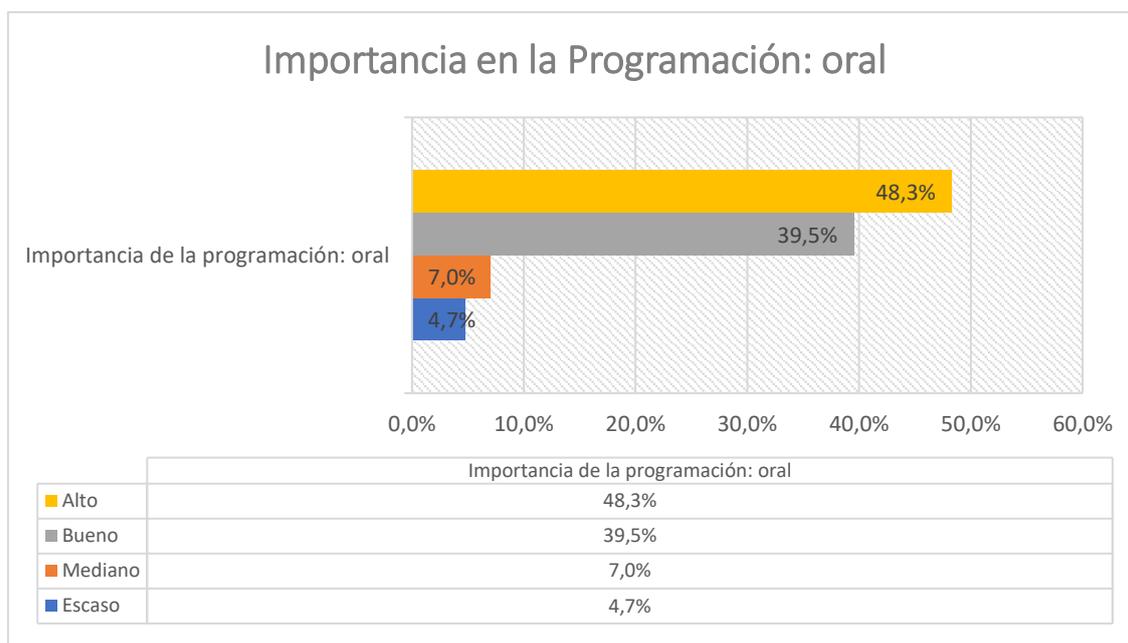


Gráfico 29 **Importancia en la programación a los contenidos del lenguaje oral.**

El estudio de la significatividad estadística ofrece esta perspectiva:

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2 = 9,454$ ; Sig.=0,009). en relación a la importancia que los docentes encuestados conceden a los contenidos orales en la programación así como en la práctica de aula, -en la variable formación académica-; de tal manera que los docentes que cuya titulación abarca las dos opciones, es decir, maestro y licenciado, conceden a los contenidos orales un nivel de importancia mayoritariamente “alto” (83,3 %) siendo “bueno” la segunda opción por la que se más opta (16,7 %), no habiendo ningún docente que se decante por la opción de “mediano” o “escaso”. Por otra parte, aquellos docentes cuya titulación es únicamente o maestro o licenciado, el gráfico nos refleja, en la primera de ellas, es decir, solo maestro, que un porcentaje mayoritario del (71,4 %) lo hace en “alto”, mientras que un (21,4 %) lo hace en “bueno” y un (7,1 %) lo hace en la opción de escaso, no existiendo ningún docente que se decante por la opción de mediano. Por otro lado, cuando nos situamos en la variable solo licenciado, el gráfico nos muestra una tendencia claramente descendente

en cuanto a la importancia que estos admiten conceder a los contenidos orales. De tal manera que un porcentaje del (56,5 %) se decanta por la opción de “bueno”, mientras que un (26,1 %) lo hace en la opción de “alto”, un (13 %) en la opción de medio y, tan solo un (4,3 %) lo hace en la opción de “escaso”.

Si tenemos en cuenta la suma de los porcentajes - “bueno” y “alto”-, es claro que quienes mayor importancia conceden a los contenidos orales, son aquellos que poseen la titulación de maestros (92,8 %), resultado el total de ellos, cuando además se posee también el título de licenciado.

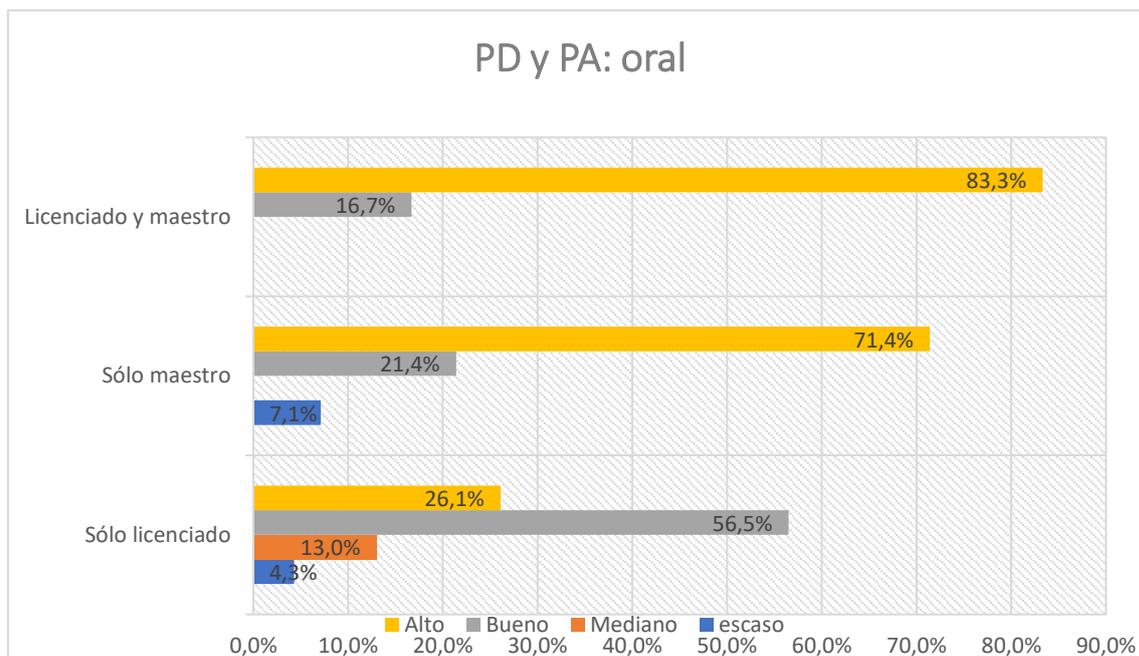


Gráfico 30 **Importancia en la programación a los contenidos del lenguaje oral en la variable formación académica.**

Ítem n° 27. Contenidos de lengua escrita en la programación

En lo relativo al ítem que recoge la importancia que en la programación y en el aula, los docentes les dan a los contenidos de la lengua escrita, el gráfico refleja que una parte ligeramente superior a la mitad de los docentes que participan en el estudio, admiten tener un dominio “alto” (58,1 %), seguido de aquellos que eligen la opción de “bueno” (41,9 %), no optando ninguno de ellos por las opciones “mediano” o “escaso” sobre este enfoque.

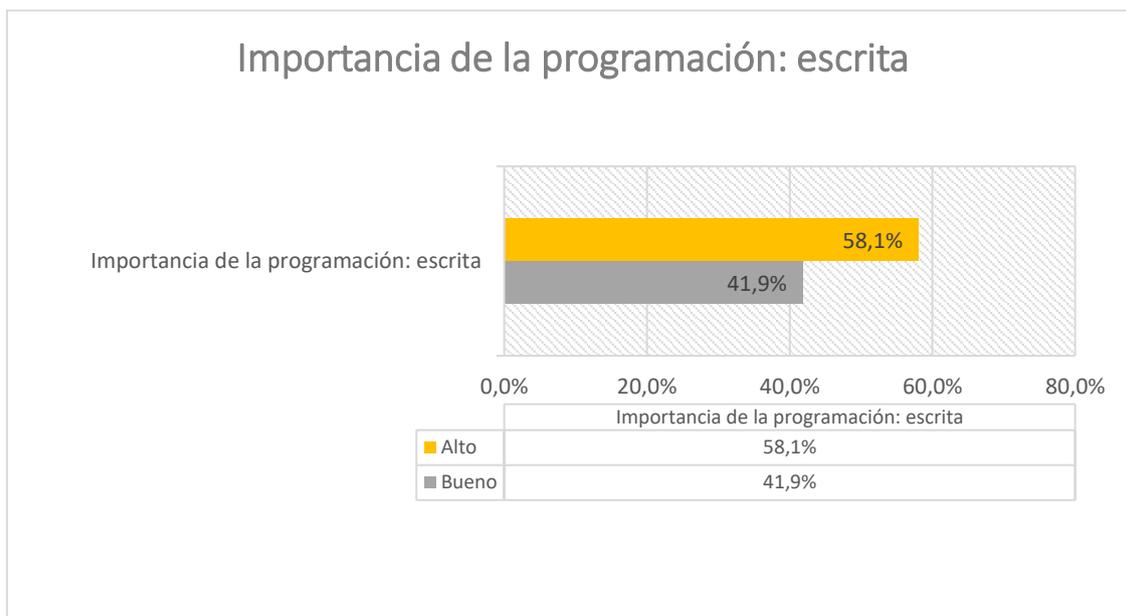


Gráfico 31 **Importancia en la programación de los contenidos en la lengua escrita.**

Ítem nº 28. Contenidos gramaticales

En lo relativo al ítem que recoge la importancia que en la programación y en el aula los docentes les dan a los contenidos gramaticales, el gráfico refleja que los docentes mayoritariamente sitúan sus respuestas en las opciones de “alto” y “bueno” siendo la suma de las dos un (86,1 %). De esta manera admiten conceder un nivel de importancia “alto” (32,6 %), o “bueno” (53,5 %) seguido de las opciones “mediano” (11,6 %) o “escaso” (2,3 %) sobre este enfoque.

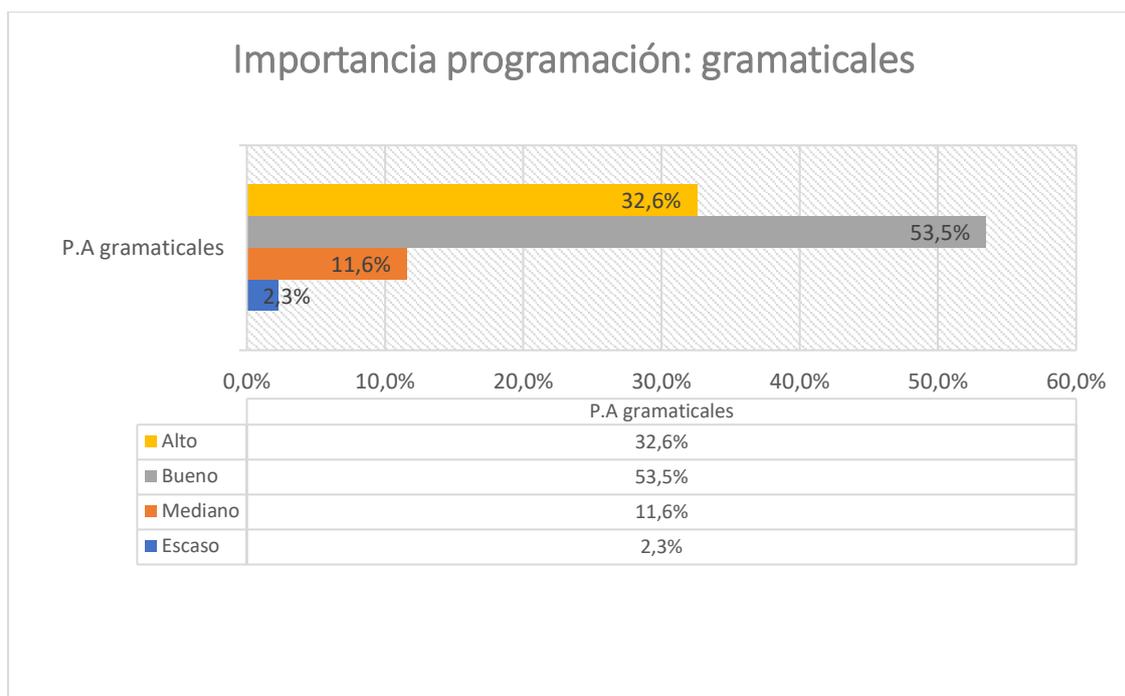


Gráfico 32 **Importancia en la programación de los contenidos gramaticales.**

El estudio de la significatividad estadística ofrece esta perspectiva:

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $Z = -2,060$ ;  $Sig.=0,039$ ) en relación con la importancia que los docentes encuestados conceden a los contenidos gramaticales en la programación, así como en la práctica de aula, -en la variable asignatura impartida-; de tal manera que los docentes cuya asignatura es lengua inglesa, conceden a los contenidos gramaticales un nivel de importancia igual entre las opciones “alto” y “bueno”, el (45,5 %), siendo “mediano” la tercera opción por la que se más opta (9,1 %), no habiendo ningún docente que se decante por la opción “escaso”. Por otra parte, aquellos docentes cuya asignatura impartida es lengua castellana, el gráfico nos refleja, que un porcentaje mayoritario del (63,2 %) lo hace en “bueno”, mientras que un (15,8 %) lo hace en “alto” y otro (15,8 %) lo hace en la opción de mediano, y finalmente un 5,3 % lo hace en escaso.

Si tenemos en cuenta la suma de los porcentajes - “bueno” y “alto”-, es claro que quienes mayor importancia conceden a los contenidos gramaticales, son aquellos que imparten la

asignatura de lengua inglesas (91 %), frente a un (79 %) cuando la asignatura impartida es lengua castellana. No obstante, queda reflejada la importancia de los contenidos gramaticales en ambos casos.

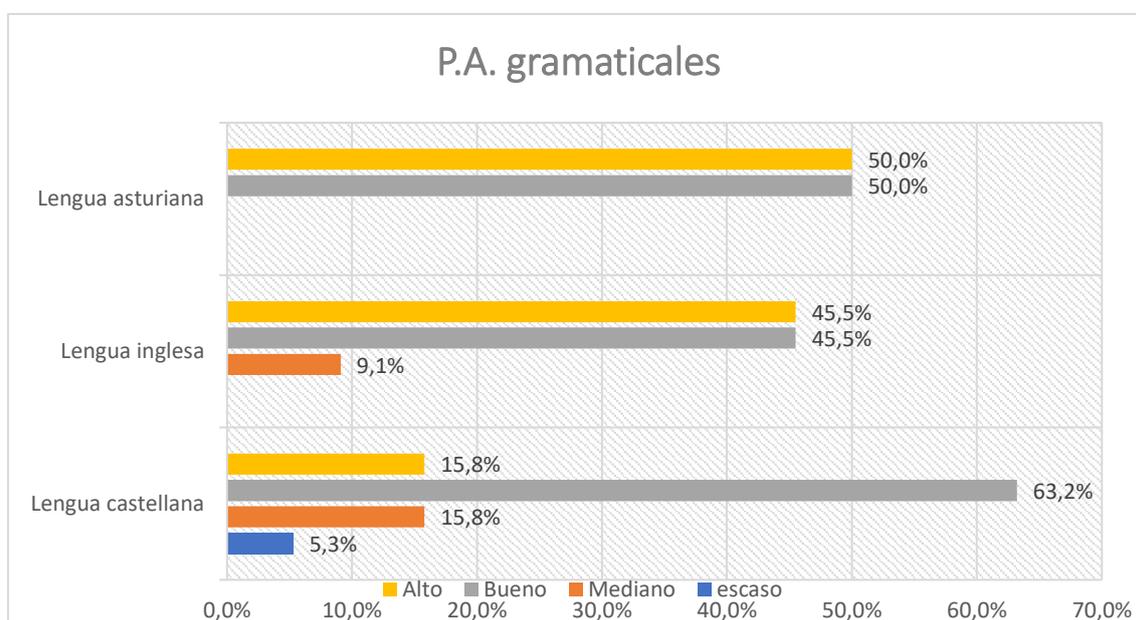


Gráfico 33 **Importancia en la programación de los contenidos gramaticales en la variable asignatura impartida.**

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2=8,617$ ; Sig.=0,013) en relación con la importancia que los docentes encuestados conceden a los contenidos gramaticales en la programación, así como en la práctica de aula, - en la variable según edad, (hasta 30 años; de 31 a 41 años; de 41 a 50 años; más de 51 años)-; de tal manera que los docentes a medida que aumenta su edad disminuyen la importancia que a estos contenidos le conceden en su práctica didáctica. De esta manera, los docentes cuya edad está comprendida en la variable “hasta 40 años”, un (63,6 %) se sitúa en la opción “alto” seguido de un (36,4 %) que se sitúa en la opción de “bueno”. Por su parte, en lo que respecta a los docentes situados en “de 41 a 50 años”, los resultados reflejan que un (61,1 %), se decanta por la opción de “bueno”, frente a un (27,8 %) como la segunda opción más elegida en alto, a diferencia de los anteriores, se introduce un (11,1 %) que opta por la opción “mediano”. Por último, cuando nos situamos en aquellos docentes de “más de 51 años”, el descenso de importancia es todavía más acusado. De esta manera, vemos que un porcentaje ligeramente superior a la mitad, (57,1 %) se sitúa en la opción de “bueno”, mientras que solo un (14,3 %) lo hace en la opción de “alto”, por otra parte, un (21,4 %) lo hace en mediano, y se introduce como novedad, que un (7,1 %) se sitúa en la opción “escaso”.

Asimismo, si tenemos en cuenta la suma de las opciones “alto y bueno”, vemos los siguientes resultados: en la variable “hasta 40 años” el (100 %) de los docentes; seguido de un (88,9 %) en la variable “de 41 a 50 años”; y por último un (71,4 %) cuando nos situamos en la variable “más de 51 años”. La situación se refleja en el gráfico adjunto.

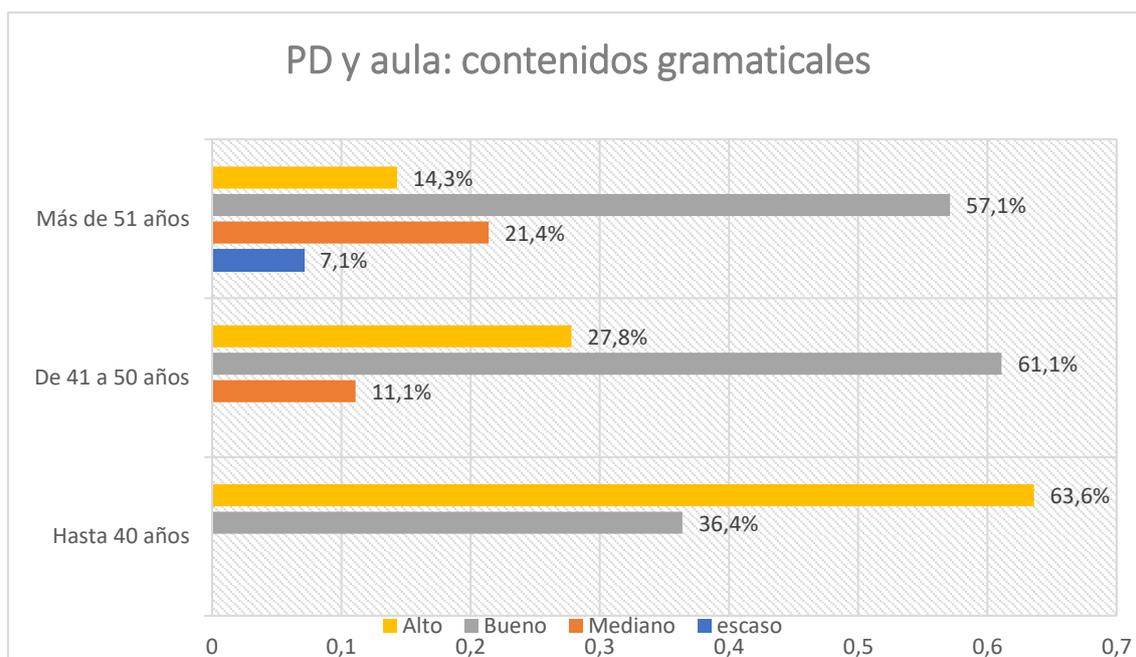


Gráfico 34 **Importancia en la programación de los contenidos gramaticales en la variable según edad.**

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2=13,607$ ; Sig.=0,001) en relación a la importancia que los docentes encuestados conceden a los contenidos gramaticales en la programación así como en la práctica de aula, -en la variable formación académica-; de tal manera que los docentes cuya titulación es solo maestro, son los que más importancia le dan a este tipo de contenidos, de esta manera, un porcentaje mayoritario del (64,3 %) lo hace en “alto”, mientras que un (35,7 %) lo hace en “bueno”. Por otro lado, cuando nos situamos en la variable solo licenciado, el gráfico nos muestra una tendencia claramente descendente en cuanto a la importancia que estos admiten conceder a los contenidos gramaticales. De tal manera que un porcentaje del (21,7 %) se decanta por la opción de “alto”, mientras que un mayoritario (65,2 %) lo hace en la opción de “bueno”, y un (13 %) en la opción “mediano”. Por otra parte, los docentes cuya titulación abarca las dos opciones, es decir, maestro y licenciado, vemos que la mitad de ellos (50 %) conceden a los contenidos gramaticales un nivel de importancia “bueno” siendo “mediano” la segunda opción por la que se más opta (33,3 %), y un (16,7 %) se decanta por la opción “escaso”. Por lo que vemos, que ninguno de ellos se decanta por la opción de “alto”.

Si tenemos en cuenta la suma de los porcentajes - “bueno” y “alto”-, es claro que quienes mayor importancia conceden a los contenidos gramaticales, son aquellos que poseen la titulación de maestros, (100 %), es decir, el total de ellos, seguidos de aquellos que poseen la titulación de licenciados (86,9 %), y por último cuando se poseen las dos titulaciones vemos que se desciende a un (50 %). El gráfico siguiente evidencia los resultados que hemos comentado.

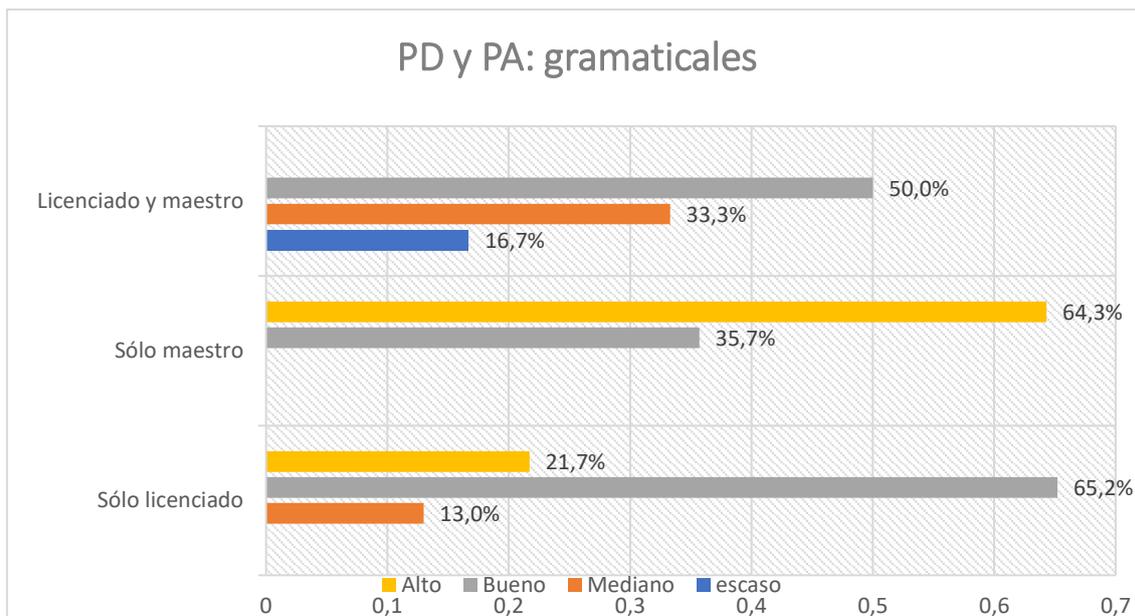


Gráfico 35 **Importancia en la programación de los contenidos gramaticales en la variable formación académica.**

*Ítem nº 29. Importancia de los contenidos literarios*

En lo relativo al ítem que recoge la importancia que en la programación y en el aula los docentes les dan a los contenidos literarios, el gráfico refleja gran variedad en las respuestas de los docentes encuestados. De esta manera, vemos que la elección mayoritaria con un (32,6 %) es la opción de “mediano”, seguido de la opción “bueno” con un (27,9 %), al igual que la opción “escaso” un (27,9 %) siendo la última de las opciones “alto” con un (11,6 %).

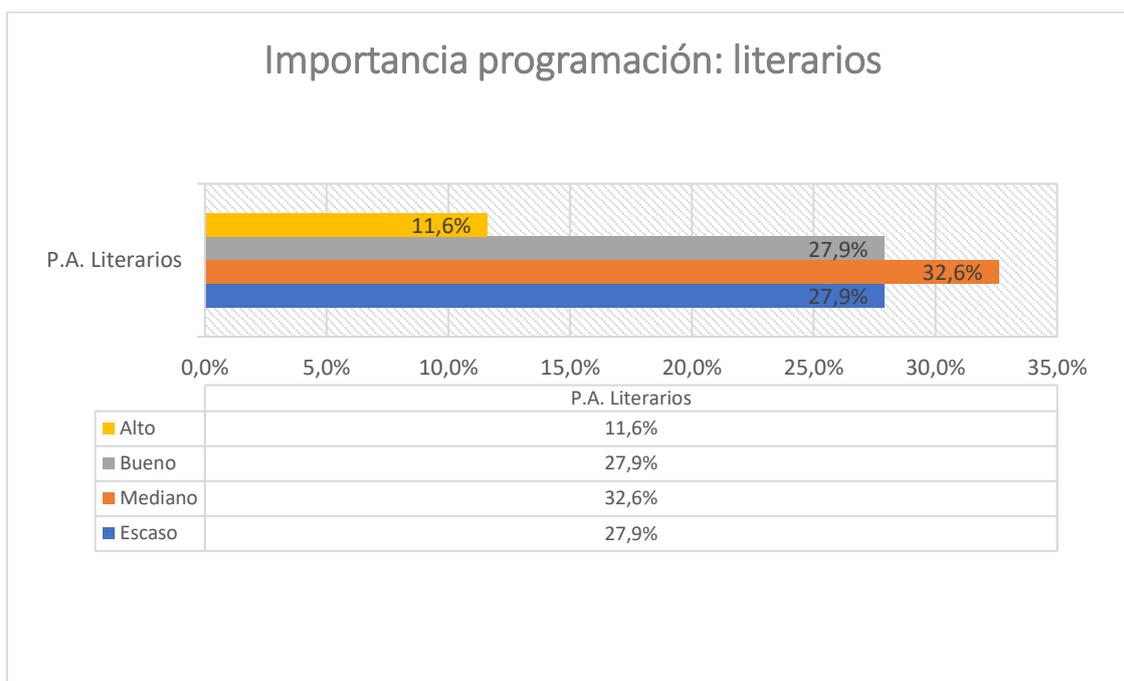


Gráfico 36 **Importancia en la programación de los contenidos literarios.**

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $Z = -3,088$ ;  $\text{Sig.}=0,002$ ) en relación a la importancia que los docentes encuestados conceden a los contenidos literarios en la programación, así como en la práctica de aula, -en la variable asignatura impartida-; de tal manera que los docentes cuya asignatura es lengua inglesa, la opción mayoritaria con un (45,5 %) es “escaso”, seguido de un (36,4 %) que lo considera “mediano”, mientras que solo un (18,2%) se decanta por la opción de “bueno”, mientras que ninguno de los docentes encuestados considera la opción de “alto”. Por el contrario, aquellos docentes cuya asignatura impartida es lengua castellana, el gráfico nos refleja, que la elección mayoritaria con un porcentaje del (36,8 %) es la opción de “bueno”, mientras que un (31,6 %) elige la opción de “mediano” y otro (21,1 %) lo hace en la opción de “alto”, y finalmente tan solo un (10,5 %) elige la opción de “escaso”. Así se refleja en el gráfico que se adjunta a continuación.

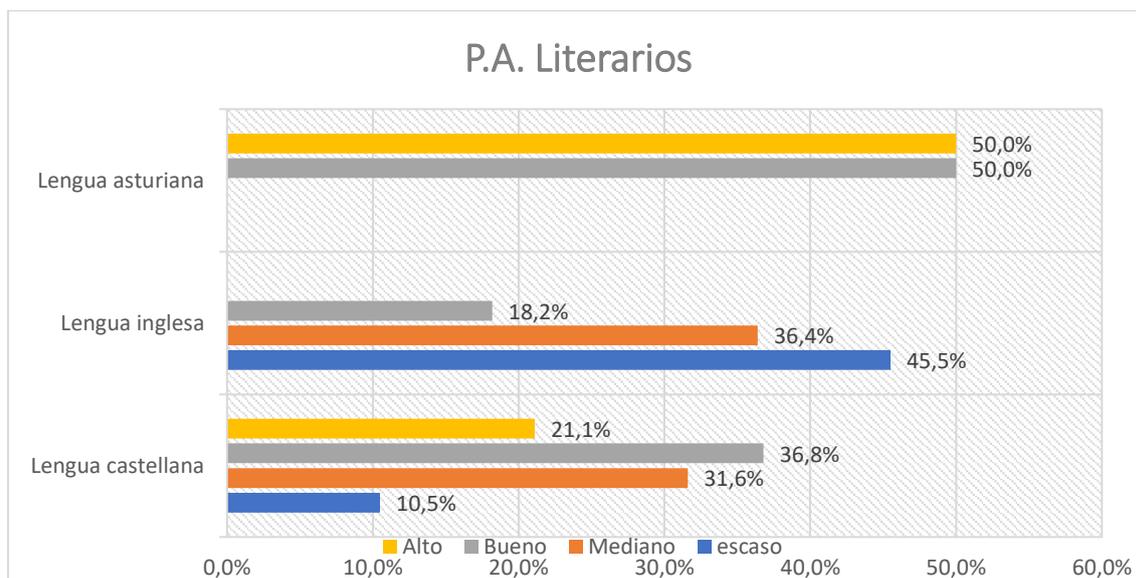


Gráfico 37 **Importancia en la programación de los contenidos literarios en la variable según asignatura impartida.**

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2=5,873$ ;  $\text{Sig.}=0,053$ ) en relación con la importancia que los docentes encuestados conceden a los contenidos literarios en la programación, así como en la práctica de aula, - en la variable según edad, (hasta 30 años; de 31 a 41 años; de 41 a 50 años; más de 51 años)-; de tal manera que los docentes a medida que aumenta su edad también aumentan la importancia que a estos contenidos les conceden en su práctica didáctica. De esta manera, los docentes cuya edad está comprendida en la variable “hasta 40 años”, se observa que un (45,5 %) se sitúa en la opción “escaso” seguido de mismo porcentaje (45,5 %) que se sitúa en la opción de “mediano”, siendo tan solo un (9,1 %) los que lo consideran “bueno”, no habiendo docentes en esta franja de edad que consideren la opción de “alto”. Por su parte, en lo que respecta a los docentes situados en “de 41 a 50 años”, los resultados reflejan una ligera mejoría en cuanto a la importancia que éstos conceden a los contenidos literarios. No obstante, se observa que la opción mayoritaria (38,9 %), se decanta por la opción de “mediano”, frente a un (22,2 %) en las opciones de “escaso” y “bueno” (22,2 %), introduciendo como novedad, frente a la anterior franja de edad, un

(16,7 %) que lo considera “alto”. Por último, cuando nos situamos en aquellos docentes de “más de 51 años”, el aumento de importancia es todavía más acusado. De esta manera, vemos que la mitad de ellos, (50,0 %) se sitúa en la opción de “bueno”, mientras que un (21,4 %) lo hace en la opción de “escaso”, y un (14,3 %) lo hace en “alto, y “mediano” (14,3 %).

Asimismo, si tenemos en cuenta la suma de las opciones “alto y bueno”, vemos que los resultados son aún más esclarecedores: en la variable “hasta 40 años” el (9,1 %) de los docentes; seguido de un (38,9 %) en la variable “de 41 a 50 años”; y por último un (64,3 %) cuando nos situamos en la variable “más de 51 años”. Véase el gráfico adjunto.

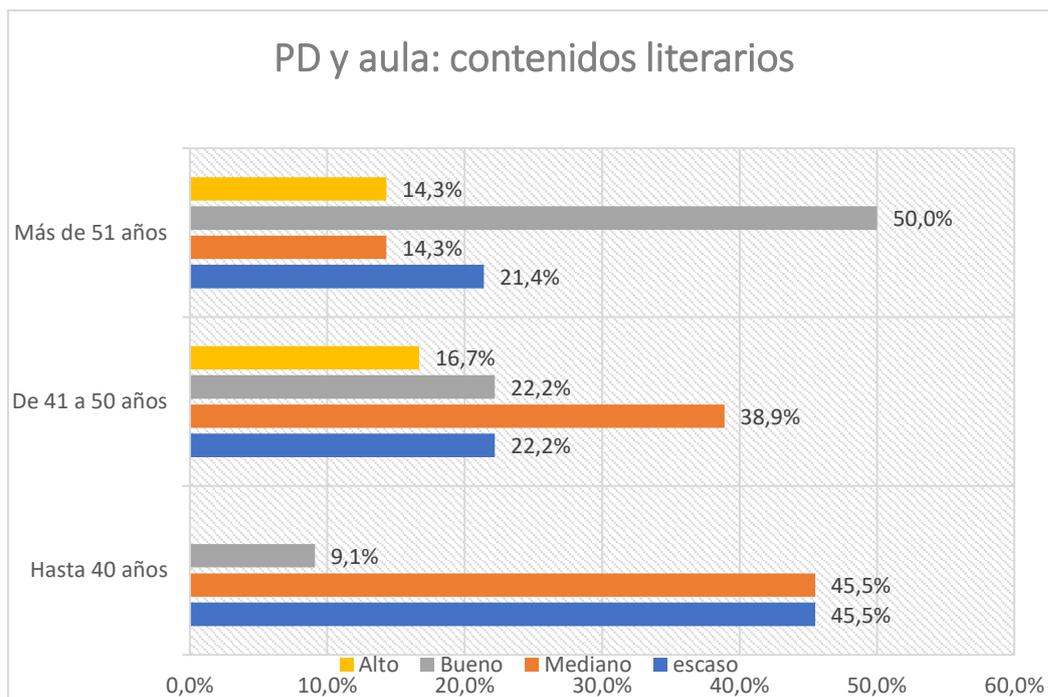


Gráfico 38 **Importancia en la programación de los contenidos literarios en la variable según edad.**

## Prácticas docentes.

### Ítem nº 30. Conocimiento del currículo del área

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de conocimiento que los docentes le dan a la práctica docente, y más concretamente en lo relativo a la importancia que tiene en ellas el currículo del área, el gráfico refleja las siguientes respuestas: se observa que un porcentaje ligeramente superior a la mitad de los encuestados (51,2 %) se sitúa en la opción de “bueno”, seguido en segundo lugar por la de la opción “alto” con un (23,3 %), en tercer lugar, se sitúa la opción “mediano” un (16,3 %) siendo la última de las opciones elegidas “escaso” con tan solo un (7 %).

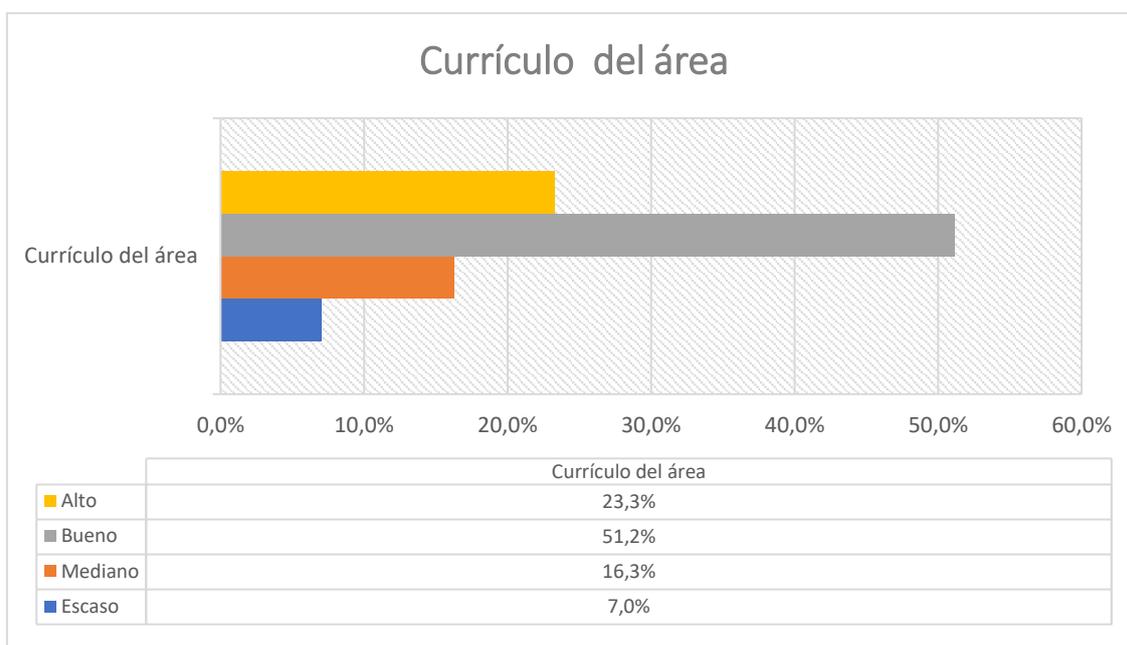


Gráfico 39 **Importancia del currículo del área.**

Ítem nº 31. Coherencia de la programación con la concreción curricular

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo que los docentes le dan a la coherencia de la programación con la concreción curricular del centro, el gráfico refleja las siguientes respuestas. Se observa que un porcentaje ligeramente superior a la mitad de los encuestados (55,8 %) se sitúa en la opción de “bueno”, seguido en segundo lugar por la de la opción “alto” con un (41,9 %), en tercer lugar, se sitúa la opción “mediano” un (2,3 %).

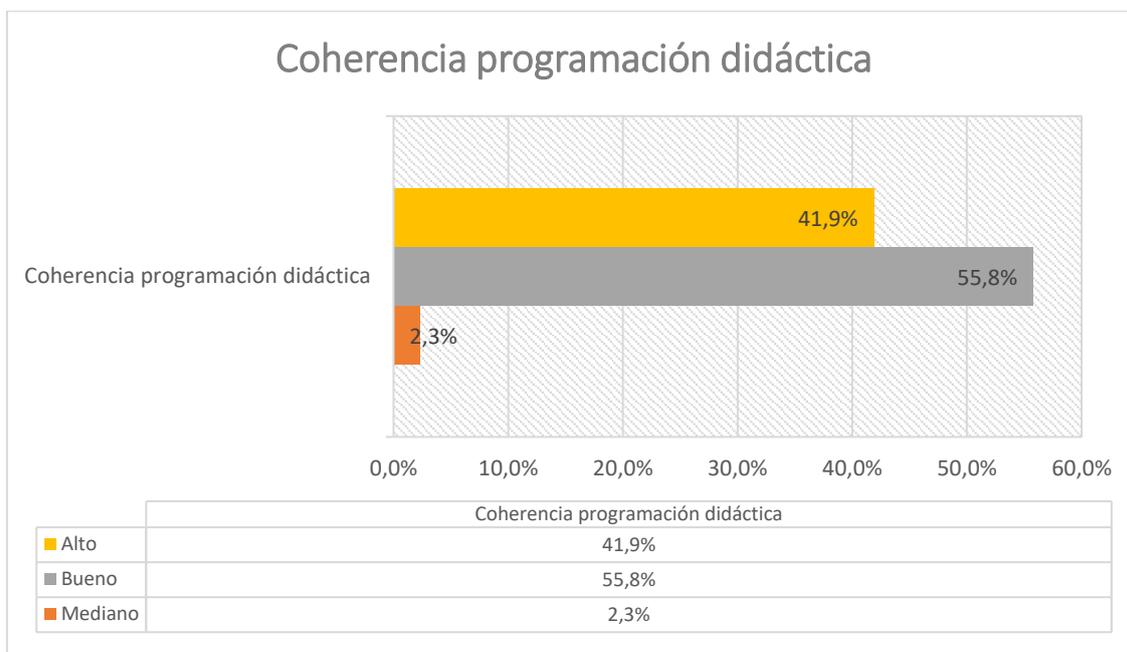


Gráfico 40 **Importancia de la coherencia en la programación del área.**

Ítem nº 32. Programación de aula, atención a la diversidad

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo que los docentes le dan a la importancia que en la programación didáctica la diversidad, el gráfico refleja las siguientes respuestas. Se observa que un porcentaje ligeramente superior a la mitad de los encuestados (55,8 %) se sitúa en la opción de “alto”, seguido en segundo lugar por la de la opción “bueno” con un (41,9 %), en tercer lugar, se sitúa la opción “mediano” con un (2,3 %).

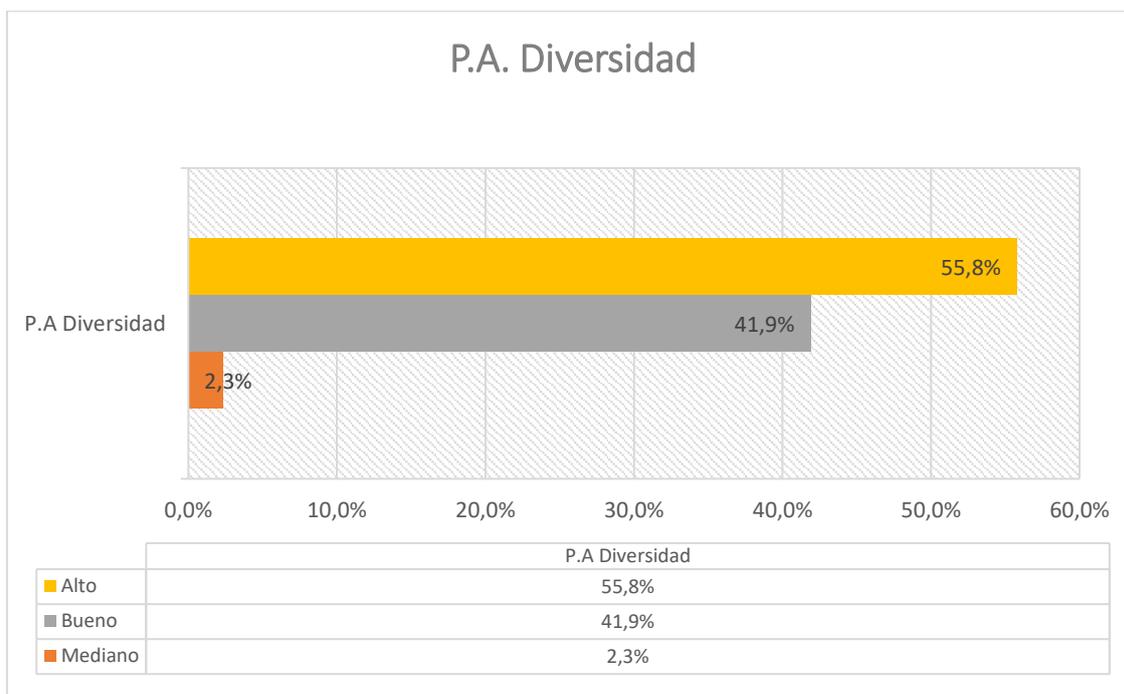


Gráfico 41 **Importancia de la atención a la diversidad en la programación del área.**

Ítem nº 33. Necesidad de plantear adaptaciones curriculares

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo que los docentes le dan a la importancia de plantear adaptaciones curriculares para atender a la diversidad, el gráfico refleja las siguientes respuestas. Se observa que un porcentaje ligeramente inferior a la mitad de los encuestados (41,9 %) se sitúa en la opción de “bueno”, seguido en segundo lugar por la de la opción “alto” con un (34,9 %), en tercer lugar, se sitúa la opción “mediano” con un (16,3 %) y por último con un (7,0 %) se sitúa la opción “escaso”.

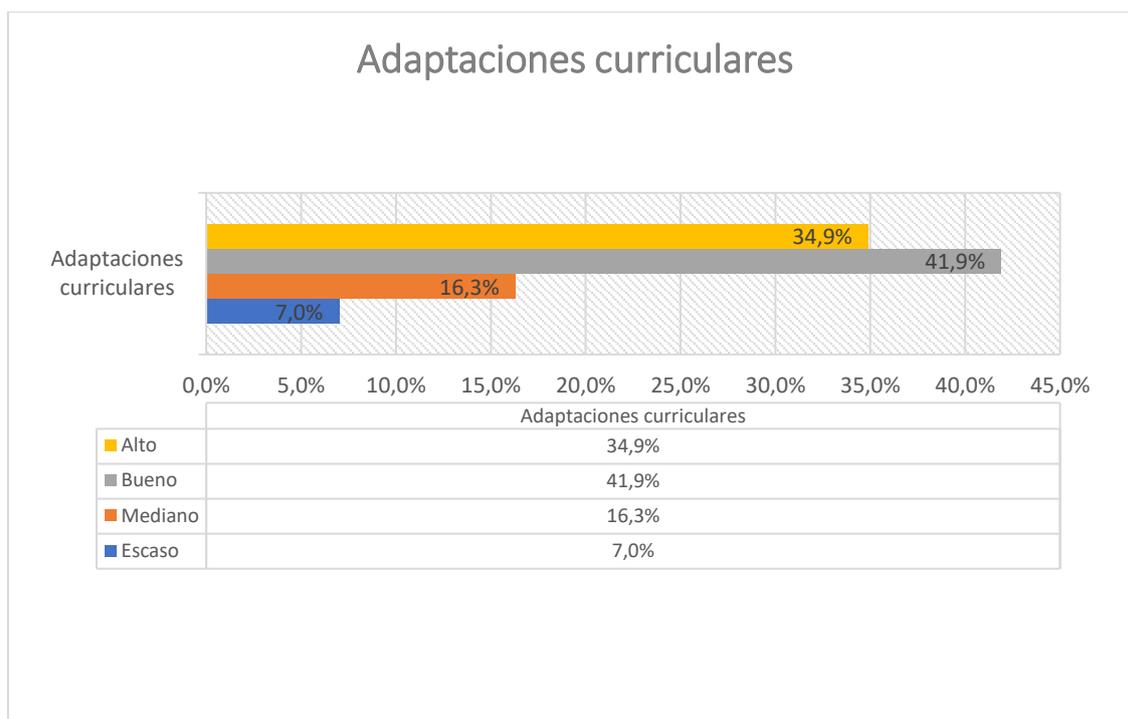


Gráfico 42 **Importancia de establecer adaptaciones curriculares.**

El estudio de la significatividad estadística ofrece esta perspectiva:

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $Z = -2,115$ ;  $Sig. = 0,034$ ) en relación a la importancia que los docentes encuestados conceden a la necesidad de establecer adaptaciones curriculares, -en la variable situación profesional-; de tal manera que los docentes cuya situación profesional es de interinidad, son los que mayor importancia conceden con un porcentaje del (47,8 %) “alto” siendo “bueno” la segunda opción por la que se más opta (39,1 %), seguido de un porcentaje del (8,7 %) “mediano” y tan solo un (4,3 %) se decanta por la opción de “escaso”. Por otra parte, aquellos docentes cuya situación profesional es definitiva, el gráfico nos refleja, que un porcentaje del (45 %) lo hace en la opción de “bueno”, mientras que un (25 %) lo hace en “mediano” y un (20 %) lo hace en la opción de “alto” y finalmente, un (10 %) se decanta por la opción de “escaso”.

Si tenemos en cuenta la suma de los porcentajes - “bueno” y “alto”-, es claro que quienes mayor importancia conceden a la necesidad de establecer adaptaciones curriculares para

atender a la diversidad son aquellos cuya situación profesional es de interinidad con un (86,9 %) frente a un (65 %), cuando la situación es definitiva. El siguiente gráfico expone tal realidad.

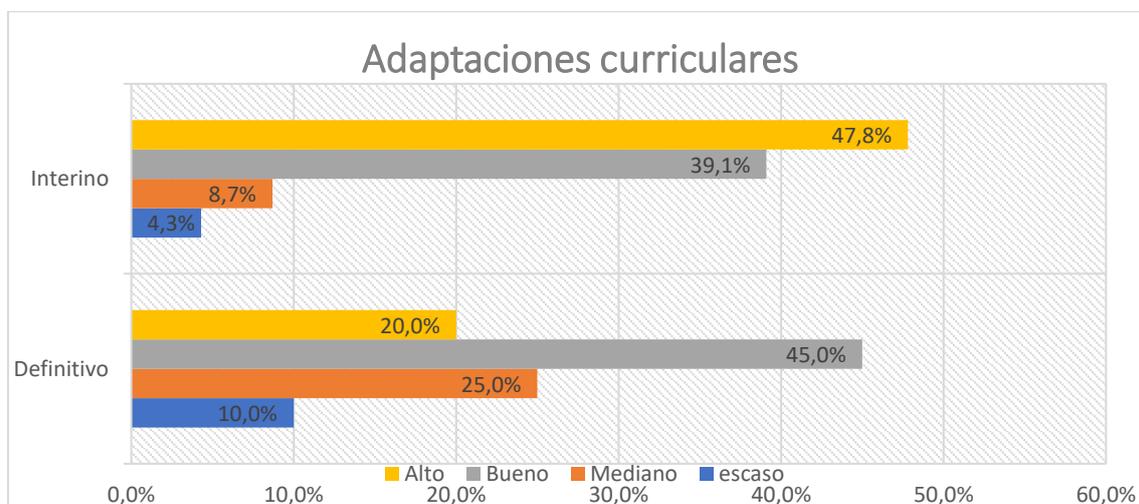


Gráfico 43 **Importancia de establecer adaptaciones curriculares en la variable situación profesional**

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2=8,356$ ; Sig.=0,015) en relación a la importancia que los docentes encuestados conceden a la necesidad de establecer adaptaciones curriculares, -en la variable formación académica-; de tal manera que los docentes cuya titulación es solo licenciado, son los que más importancia le dan a la necesidad de establecer adaptaciones curriculares, ya que un (47,8 %) lo hace en “alto”, mientras que un (39,1 %) lo hace en “bueno”, siendo un (13 %) de los docentes los que se sitúan en la opción de “mediano” y no optando ninguno de ellos por la opción de “escaso”. Por otro lado, cuando nos situamos en la variable solo maestro, el gráfico nos muestra una tendencia descendente en cuanto a la importancia que estos admiten conceder a este tipo de medidas. De tal manera que un porcentaje del (14,3 %) se decanta por la opción de “alto”, mientras que un (35,7 %) lo hace en la opción de “bueno”, y un (28,6 %) en la opción “mediano”, existiendo además un (21,4 %) de los maestros que se decantan por la opción de “escaso”. Por otra parte, los docentes cuya titulación abarca las dos opciones, es decir, maestro y licenciado, vemos que la tendencia vuelve a ser al alza, ya que un (66,7 %) conceden un nivel de importancia “bueno” siendo “alto” la segunda opción por la que se más opta (33,3 %). Véase gráfico adjunto.

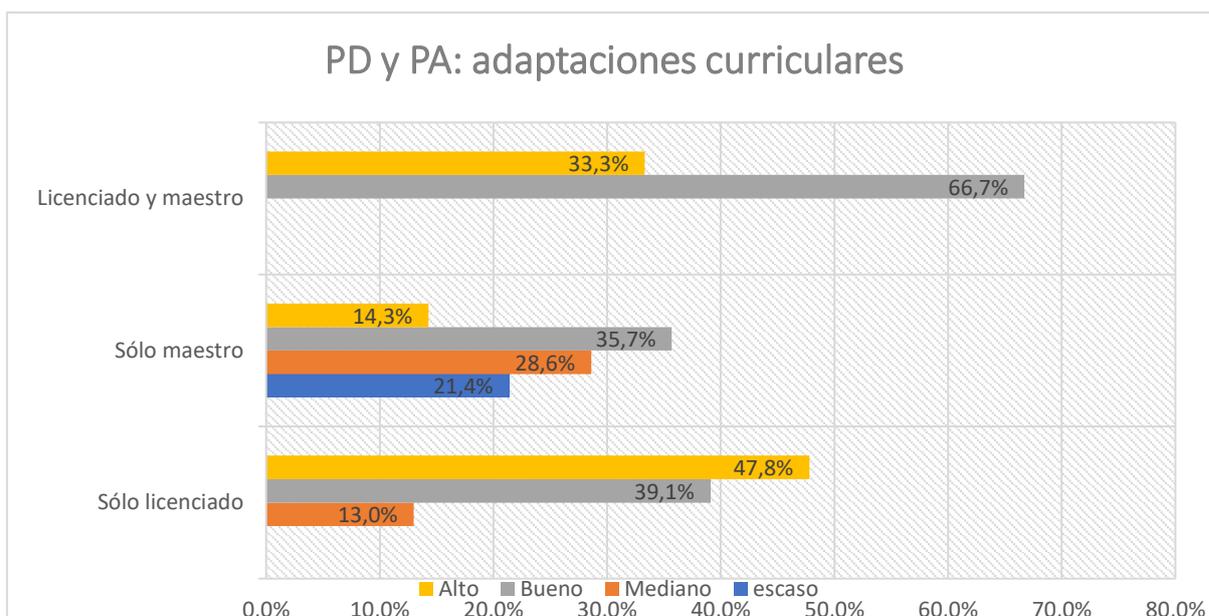


Gráfico 44 **Importancia de establecer adaptaciones curriculares en la variable situación formación académica.**

#### Ítem nº 34. Medidas de autoevaluación en las programaciones

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo que los docentes le dan a la importancia de plantear medidas de autoevaluación de su actuación docente, el gráfico refleja las siguientes respuestas. Se observa que un porcentaje ligeramente superior a la mitad de los encuestados (51,2 %) se sitúa en la opción de “bueno”, seguido en segundo lugar por la de la opción “alto” con un (23,3 %), en tercer lugar, se sitúa la opción “mediano” y “escaso” con un (11,6 %) en ambas.

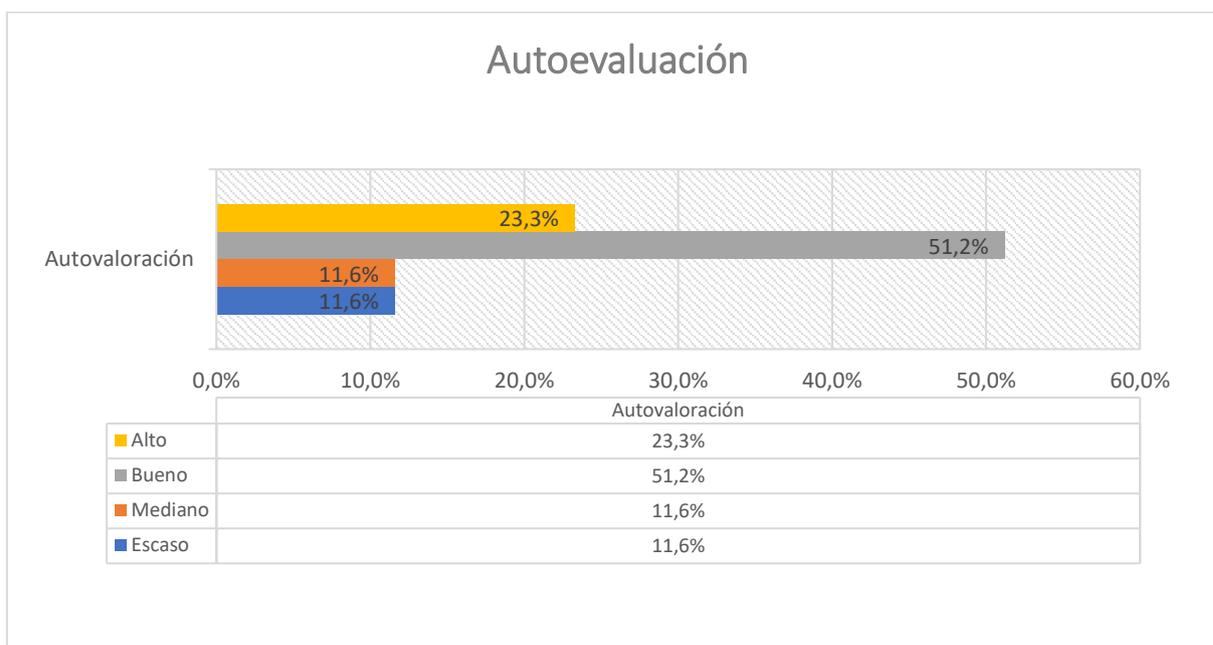


Gráfico 45 **Importancia de establecer medidas de autoevaluación.**

El estudio de la significatividad estadística ofrece esta perspectiva:

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $Z = -1,972$ ;  $Sig. = 0,049$ ). en relación a la importancia que los docentes encuestados conceden a la necesidad de establecer medidas de autoevaluación, -en la variable situación profesional-; de tal manera que los docentes cuya situación profesional es de interinidad, son los que mayor importancia conceden a la autoevaluación con un porcentaje del (56,5 %) “bueno” siendo “alto” la segunda opción por la que se más opta (30,4 %), seguido de un porcentaje del (13 %) “mediano” no habiendo docentes que se decanta por la opción de “escaso”. Por otra parte, aquellos docentes cuya situación profesional es definitiva, el gráfico nos refleja, que un porcentaje del (45 %) lo hace en la opción de “bueno”, mientras que un (15 %) lo hace en “alto” y un (10 %) lo hace en la opción de “mediano” y finalmente, llama la atención que un (25 %) se decanta por la opción de “escaso”.

Si tenemos en cuenta la suma de los porcentajes - “bueno” y “alto”-, es claro que quienes mayor importancia conceden a la necesidad de establecer medidas de autoevaluación, son aquellos cuya situación profesional es de interinidad con un (86,9 %) frente a un (60 %), cuando la situación es definitiva. Así queda reflejado en el gráfico que se adjunta.

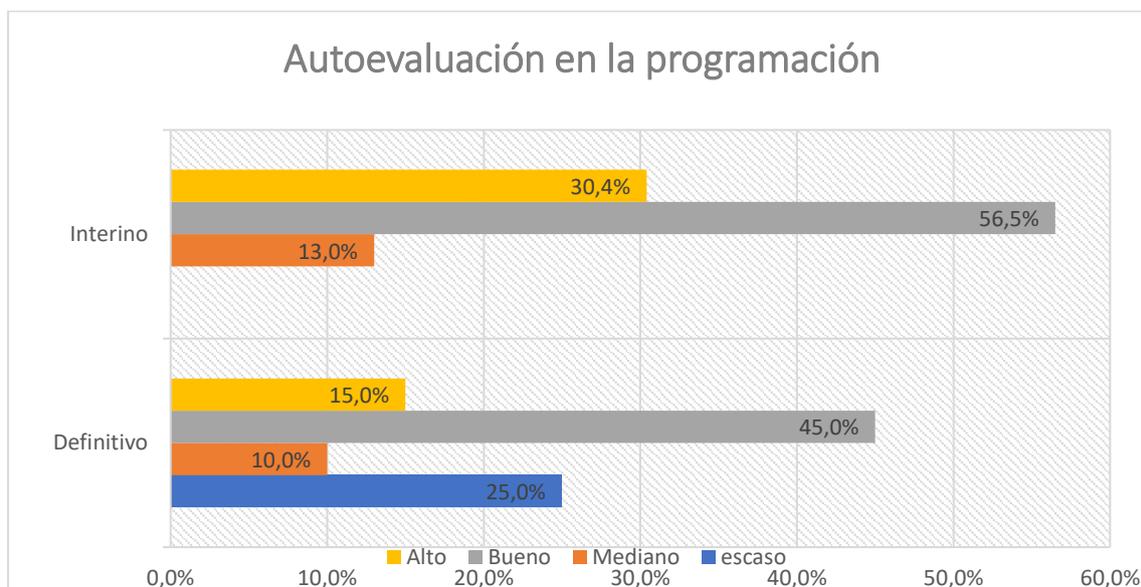


Gráfico 46 **Importancia de establecer medidas de autoevaluación en la variable situación profesional.**

### 7.1.4 La metodología en el aula: uso

Se agrupan en este apartado los ítems del cuestionario que hacen referencia a la metodología en el aula.

Los ítems, pues, que cubren este apartado son los siguientes:

- Item nº 35.
- Item nº 36.
- Item nº 37.
- Item nº 38.
- Item nº 39.
- Item nº 40.
- Item nº 41.
- Item nº 42.
- Item nº 43.
- Ítem nº 44.

#### *Ítem nº 35. Unidades didácticas interrelacionadas*

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo con los aspectos metodológicos, y más concretamente, en lo relativo a la interrelación, justificación y finalidad de las unidades didácticas, el gráfico refleja las siguientes respuestas. Se observa que un porcentaje ligeramente inferior a la mitad de los encuestados (48,8 %) se sitúa en la opción de “bueno”, seguido en segundo lugar por la de la opción “alto” con un (39,5 %), en tercer lugar, se sitúa la opción “mediano” con un (11,6 %).

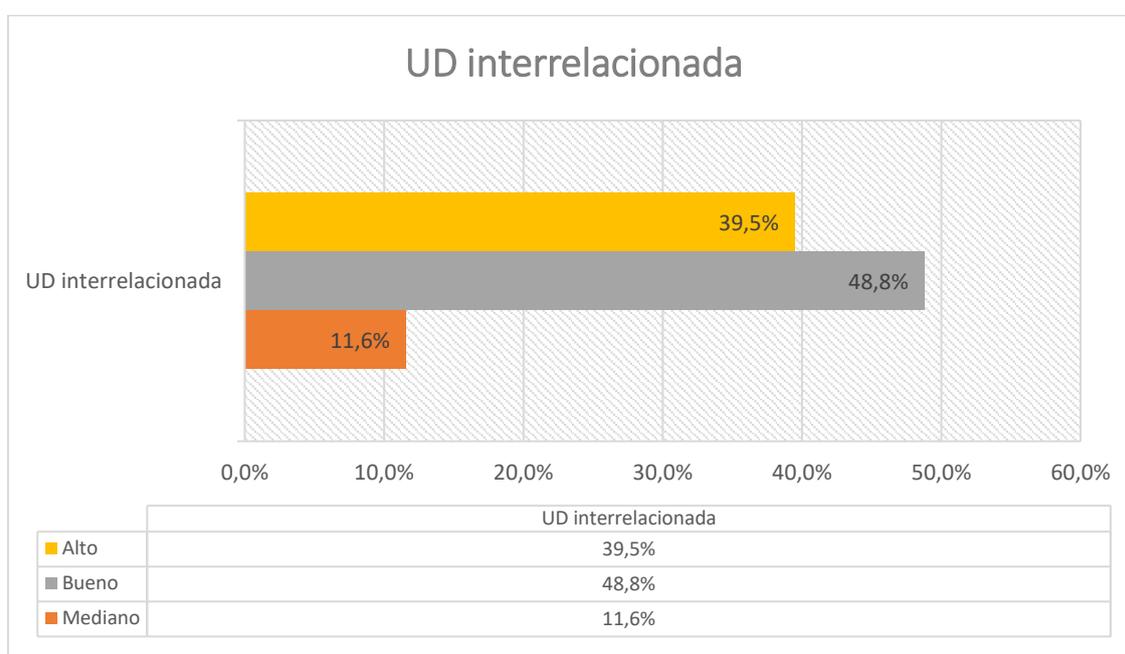


Gráfico 47 Aspectos metodológicos: unidades didácticas interrelacionadas.

No se producen diferencias estadísticamente significativas.

Ítem nº 36. Actividades motivadoras

En lo relativo al ítem que recoge la inclusión de actividades motivadoras al inicio de las unidades didácticas, el gráfico refleja las siguientes respuestas. Se observa que un porcentaje del (58,1 %) se sitúa en la opción de “bueno”, seguido en segundo lugar por la de la opción “alto” con un (27,9 %), en tercer lugar, se sitúa la opción “mediano” con un (11,6 %).

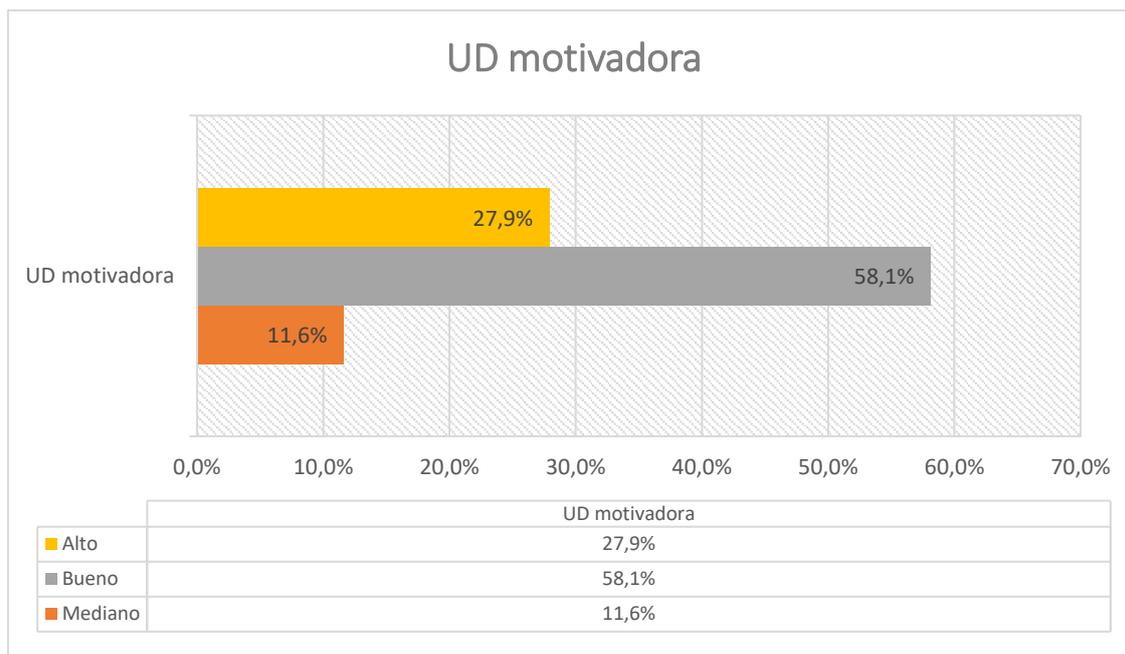


Gráfico 48 Aspectos metodológicos: actividades motivadoras en las unidades didácticas.

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2=10,971$ ; Sig.=0,004) en relación a la importancia que los docentes encuestados conceden a la necesidad de establecer actividades motivadoras al inicio de la unidades didácticas, -en la variable formación académica-; de tal manera que los docentes cuya titulación es solo maestro, son los que más importancia le dan a este aspecto, ya que la mitad de ellos (50 %) se decanta por la opción “alto”, mientras que otra la mitad (50 %) lo hace en “bueno”.

Por otro lado, cuando nos situamos en la variable solo licenciado, el gráfico nos muestra una tendencia descendente en cuanto a la importancia que estos admiten conceder a este tipo de medidas. De tal manera que solo un porcentaje del (8,7 %) se decanta por la opción de “alto”, mientras que un (65,2 %) lo hace en la opción de “bueno”, y un (21,7 %) en la opción “mediano”. Por otra parte, los docentes cuya titulación abarca las dos opciones, es decir, maestro y licenciado, vemos que la tendencia vuelve a ser al alza, repitiéndose los mismos resultados que en la variable solo maestros, ya que una mitad (50 %) se sitúa en la opción “alto” y la otra (50 %) en “bueno”. Tal es la realidad reflejada en el gráfico adjunto.

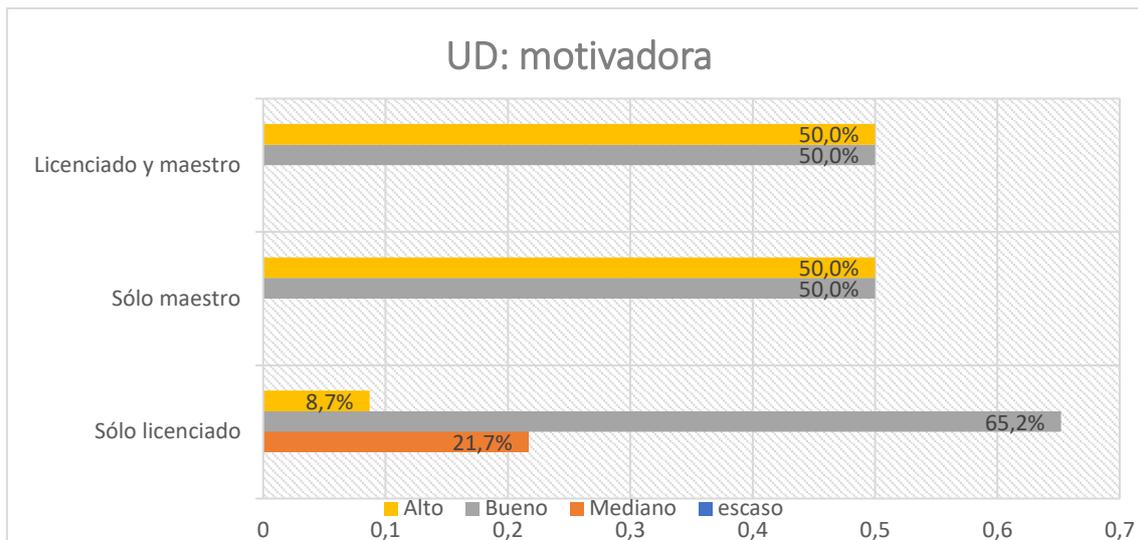


Gráfico 49 Aspectos metodológicos: actividades motivadoras en las unidades didácticas en la variable formación académica.

*Ítem nº 37. Actuación expositiva*

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo a la actuación expositiva, se observa que un porcentaje de los encuestados del (39,5 %) se sitúa en la opción de “bueno”, seguido con el mismo porcentaje de la de la opción “mediano” con un (39,5 %), y, en tercer lugar, se sitúa la opción “alto” con un (20,9 %).

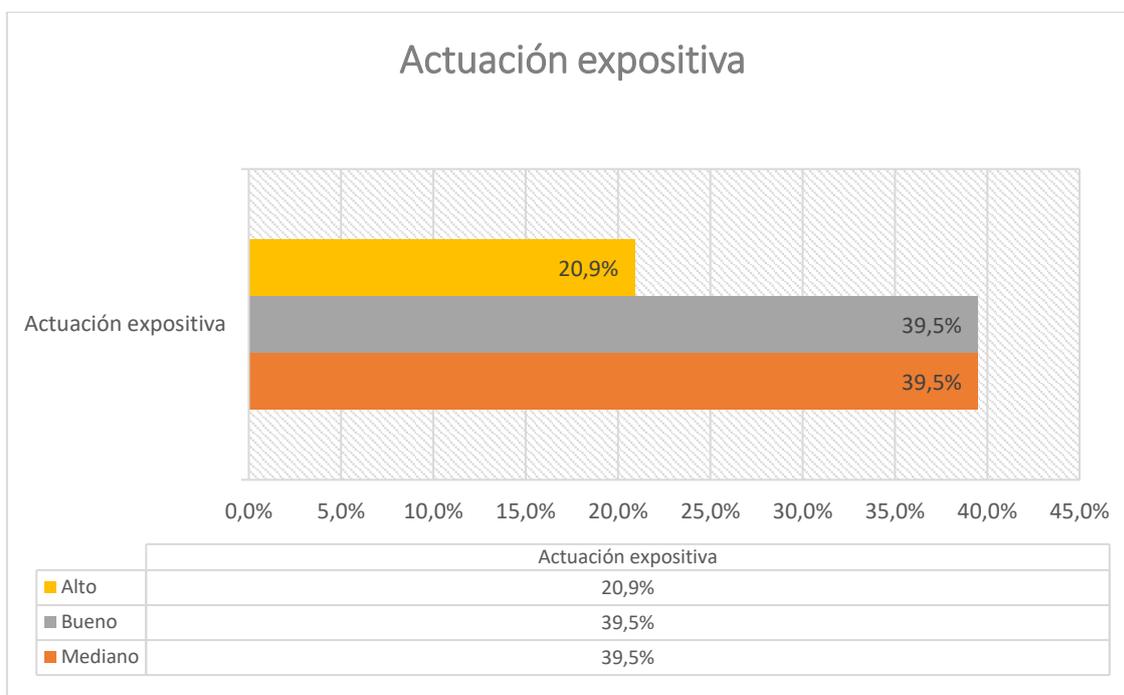


Gráfico 50 Aspectos metodológicos: actuación expositiva.

Ítem nº 38. Situaciones comunicativas en el aula

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de la importancia de establecer situaciones comunicativas. Se observa que un porcentaje de los encuestados del (58,1 %) se sitúa en la opción de “bueno”, seguido de la de la opción “alto” con un (34,9 %), y, en tercer lugar, se sitúa la opción “mediano” con un (7 %).



Gráfico 51 Aspectos metodológicos: situaciones comunicativas

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2=8,179$ ; Sig.=0,0017) con relación a la importancia que los docentes encuestados conceden a la necesidad de establecer situaciones comunicativas, -en la variable formación académica-; de tal manera que los docentes cuya titulación abarca las dos opciones, es decir, maestro y licenciado, vemos que la opción mayoritaria con un porcentaje del (66,7 %) se sitúa en la opción “alto” seguido de la opción “bueno” con un porcentaje del (33,3 %). Asimismo, cuando nos situamos en la variable solo maestro, se observa que la mitad de los encuestados (50 %) se decanta por la opción “alto”, mientras que otra la mitad (50 %) lo hace en “bueno”.

Por otro lado, cuando nos situamos en la variable solo licenciado, el gráfico nos muestra una tendencia descendente en cuanto a la importancia que estos admiten conceder a este tipo de medidas. De tal manera que un porcentaje del (17,4 %) se decanta por la opción “alto”, mientras que un (69,6 %) lo hace en la opción de “bueno”, y un (13 %) en la opción “mediano”. Así se constata en el gráfico adjunto.

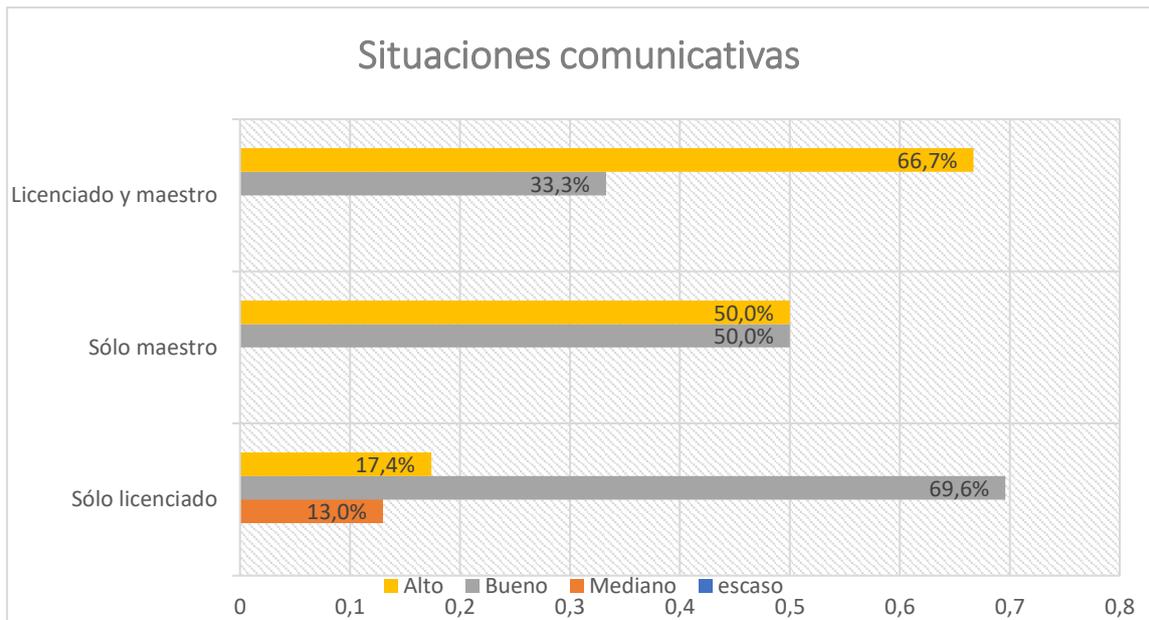


Gráfico 52 Aspectos metodológicos: situaciones comunicativas en relación con la variable formación académica.

Ítem nº 39. Protagonismo del alumno/a

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo en lo relativo al protagonismo del alumnado, se observa que un porcentaje de los encuestados del (46,5 %) se sitúa en la opción de “bueno”, seguido de la de la opción “mediano” con un (27,9 %), y, en tercer lugar, se sitúa la opción “alto” con un (25,6 %).

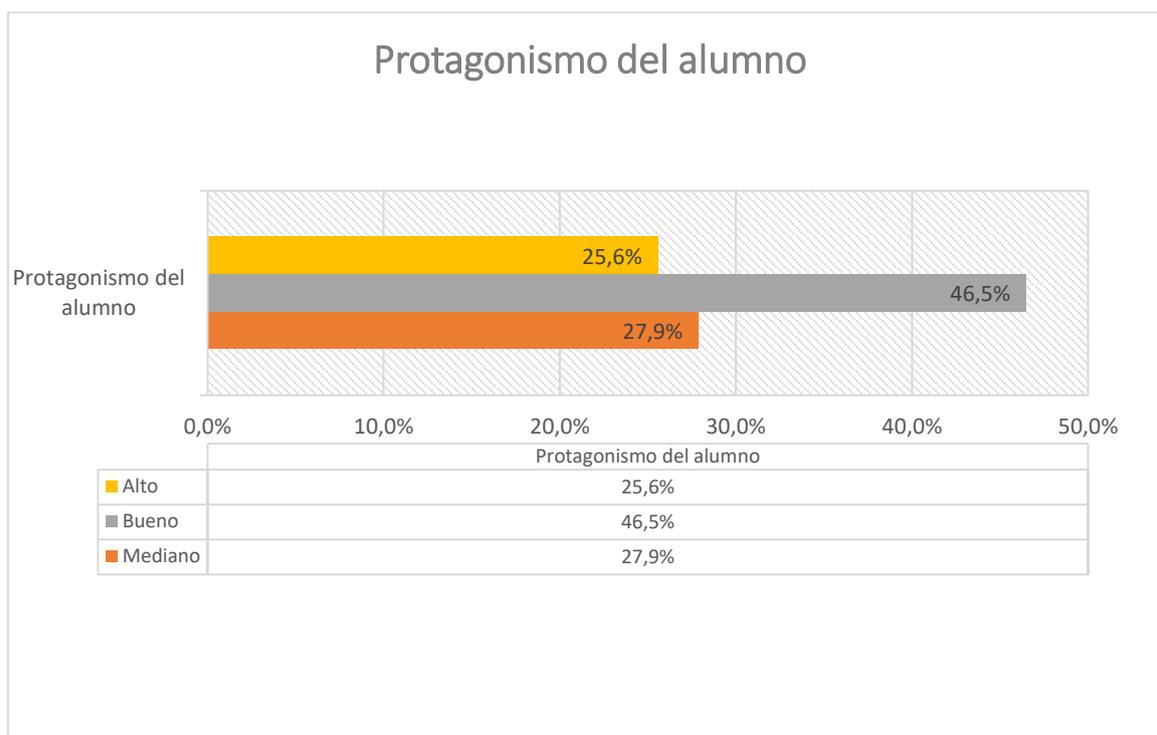


Gráfico 53 Aspectos metodológicos: protagonismo del alumno.

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2=6,114$ ; Sig.=0,047) en relación con la importancia que los docentes encuestados conceden a la necesidad de que recaiga el protagonismo sobre el alumnado, -en la variable formación académica-; de tal manera que los docentes cuya titulación es solo maestro, se observa que un porcentaje de los encuestados (42,9 %) se decanta por la opción “alto”, mientras que el (50 %) de los mismos lo hace en la opción de “bueno”, siendo un (7,1 %) la opción de “mediano”. Por otro lado, cuando nos situamos en la variable solo licenciado, el gráfico nos muestra una tendencia descendente en cuanto a la importancia que estos admiten conceder al protagonismo del alumnado. De tal manera que un porcentaje del (17,4 %) se decanta por la opción “alto”, mientras que un (39,1 %) lo hace en la opción de “bueno”, y un (43,5 %) en la opción “mediano”. Por último, cuando la variable abarca las dos opciones, es decir, maestro y licenciado, vemos que la opción mayoritaria con un porcentaje del (66,7 %) se sitúa en la opción “bueno” seguido de la opción “alto” con un porcentaje del (16,7 %), exactamente el mismo porcentaje (16,7 %) que la opción “mediano”.

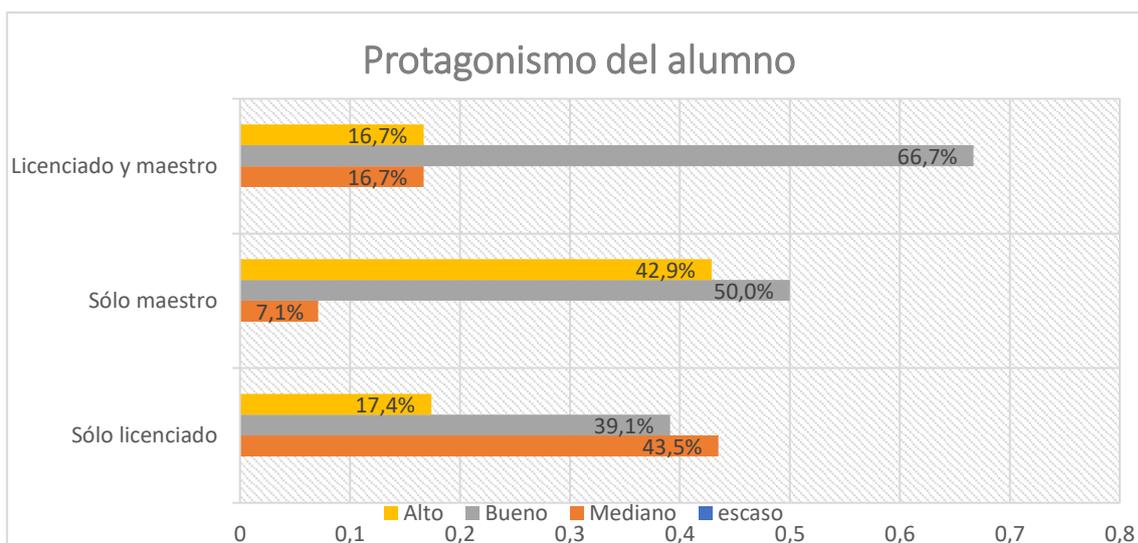


Gráfico 54 Aspectos metodológicos: protagonismo del alumno en relación con la variable formación académica.

Ítem nº 40. Lengua llevada a su vida cotidiana.

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo con la importancia que tiene el llevar la lengua del aula a la vida cotidiana en el aula, se observa que un porcentaje ligeramente superior de los encuestados el (53,5 %) se sitúa en la opción de “bueno”, seguido de la de la opción “mediano” con un (23,3 %), en tercer lugar, se sitúa la opción “alto” con un (20,9 %), y, por último, con un (2,3 %) lo considera “escaso”.

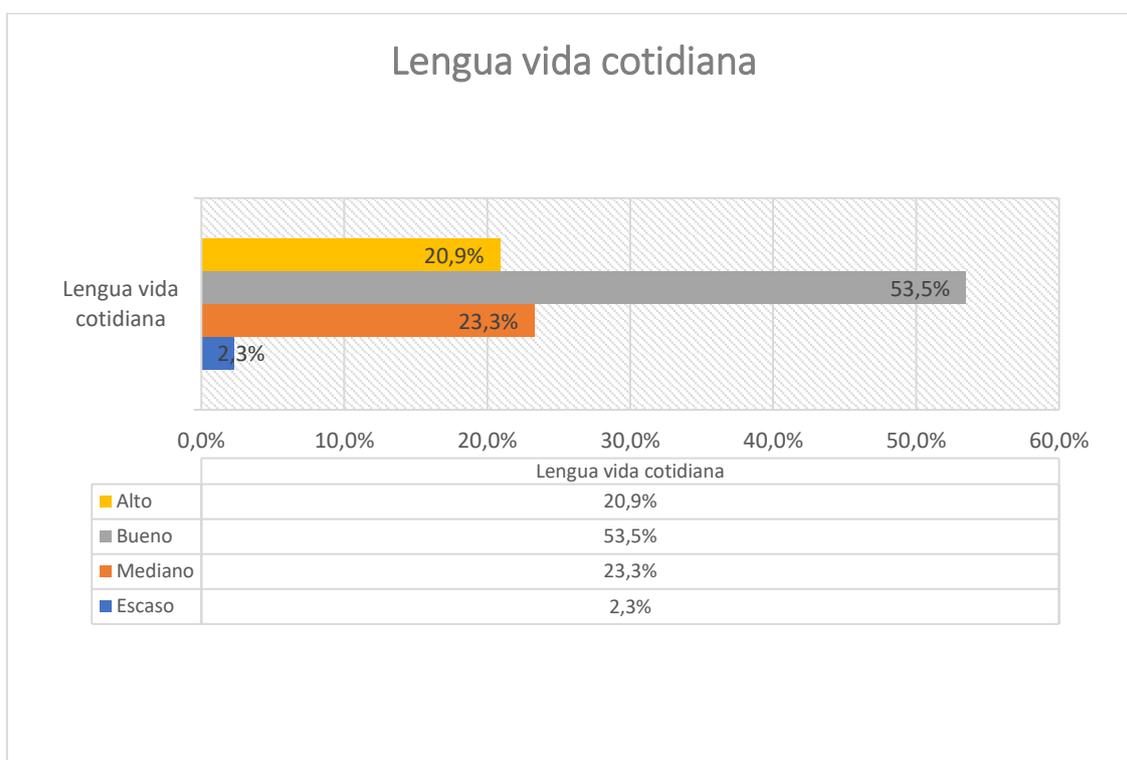


Gráfico 55 Aspectos metodológicos: importancia de la lengua cotidiana en el aula.

Ítem nº 41. Medidas para abordar las actividades por parte de los alumnos/as

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo la importancia del saber cómo abordar las actividades por parte de los alumnos/as Se observa que un porcentaje mayoritario de los encuestados (67,4 %) se sitúa en la opción de “bueno”, seguido de la de la opción “alto” con un (25,6 %), en tercer lugar, se sitúa la opción “mediano” con un (7 %).

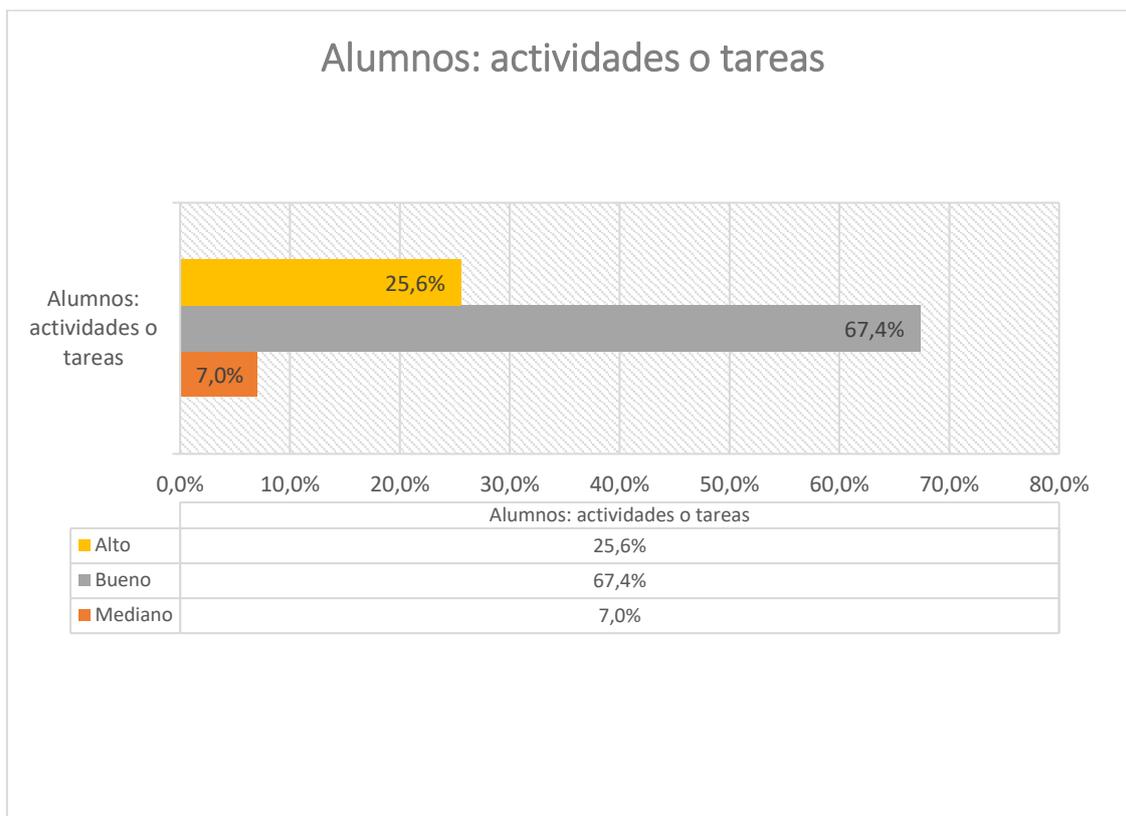


Gráfico 56 Aspectos metodológicos: la importancia de abordar las actividades.

Ítem nº 42. Actividades colectivas

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo con la planificación de actividades colectivas, se observa gran variedad en las respuestas. Así, un porcentaje de los encuestados (37,2 %) se sitúa en la opción de “bueno”, seguido de la de la opción “alto” con un (30,2 %), en tercer lugar, se sitúa la opción “mediano” con un (23,3 %), y finalmente un (7 %) se decanta por la opción “escaso”. Véase el gráfico correspondiente.

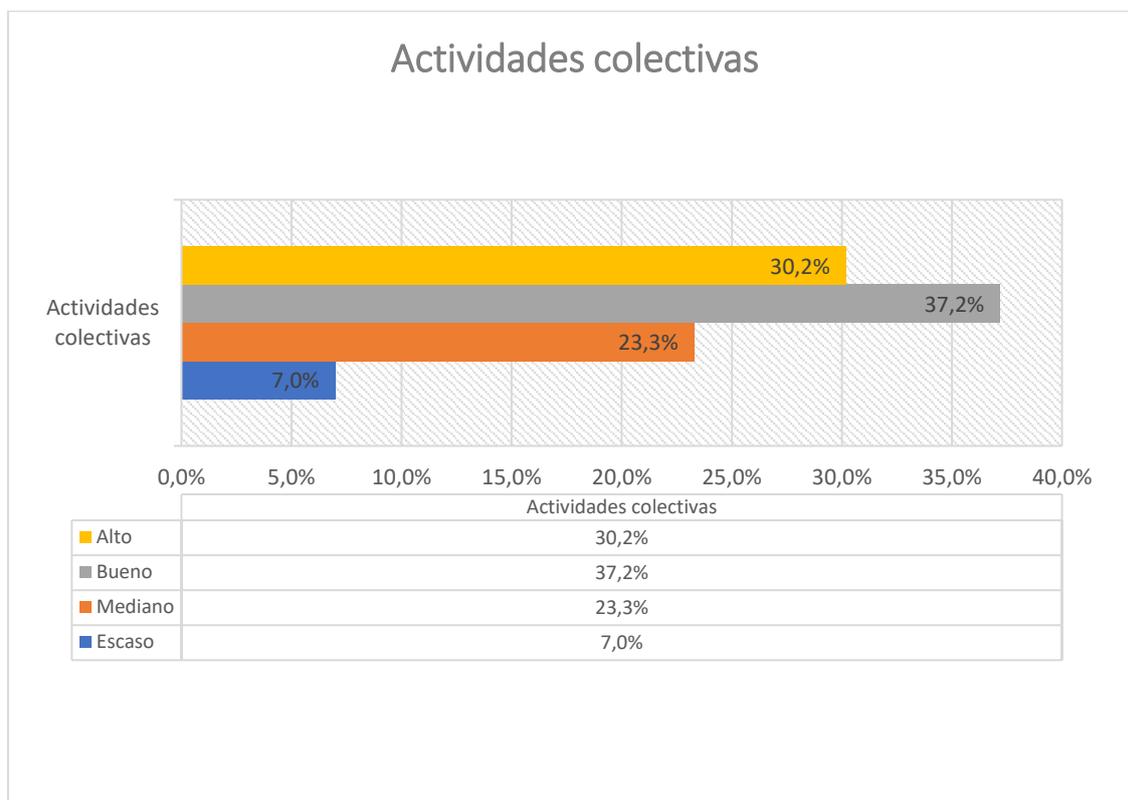


Gráfico 57 Aspectos metodológicos: la importancia de las actividades colectivas.

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $Z = -2,090$ ;  $Sig. = 0,037$ ) en relación a la importancia que los docentes encuestados conceden a las actividades colectivas, -en la variable asignatura impartida-; de tal manera que los docentes cuya asignatura es lengua inglesa, la opción mayoritaria con un (45,5 %) es “bueno”, seguido de un (40,9 %) que lo considera “alto”, mientras que un (9,1 %) se decanta por la opción de “mediano”, mientras que tan solo un (4,5 %) de los docentes encuestados considera la opción de “escaso”. Por el contrario, aquellos docentes cuya asignatura impartida es lengua castellana, el gráfico nos refleja, que la elección mayoritaria con un porcentaje del (36,8 %) es la opción de “mediano”, mientras que un (26,3 %) elige la opción de “bueno” y otro (21,1 %) lo hace en la opción de “alto”, y finalmente tan solo un (10,5 %) elige la opción de “escaso”. Tal situación se refleja en el gráfico adjunto.

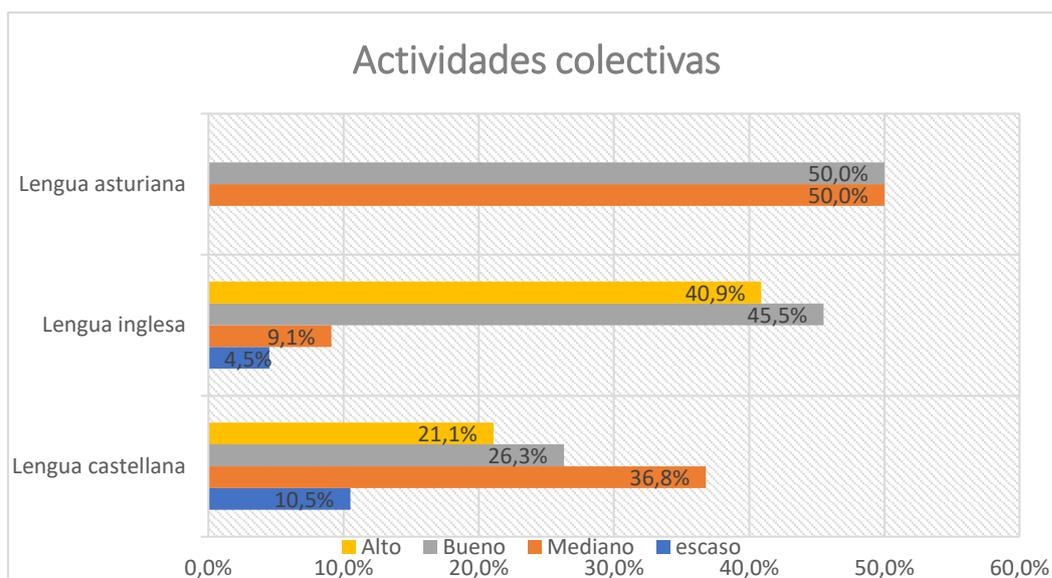


Gráfico 58 Aspectos metodológicos: la importancia de las actividades colectivas en la variable asignatura impartida.

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2=6,650$ ; Sig.=0,036) en relación a la importancia que los docentes encuestados conceden a las actividades colectivas -en la variable formación académica-; de tal manera que los docentes cuya titulación es solo maestro, se observa que la opción mayoritaria de los encuestados (57,1 %) se decanta por la opción “alto”, mientras que el (21,4 %) de los mismos lo hace en la opción de “bueno”, siendo un (14,3 %) la opción de “mediano”. Por otro lado, cuando nos situamos en la variable solo licenciado, el gráfico nos muestra una tendencia descendente en cuanto a la importancia que estos admiten conceder al protagonismo del alumnado. De tal manera que un porcentaje del (17,4 %) se decanta por la opción “alto”, mientras que un (43,5 %) lo hace en la opción de “bueno”, y un (30,4 %) en la opción “mediano”, mientras que un (8,7 %) se sitúa en la opción de “escaso”. Por último, cuando la variable abarca las dos opciones, es decir, maestro y licenciado, vemos que la opción mayoritaria con la mitad de los encuestados (50 %) se sitúa en la opción “bueno” seguido de la opción “alto” con un porcentaje del (16,7 %), exactamente el mismo porcentaje (16,7 %) que la opción “mediano” y “escaso”. Situación que se ve reflejada en el gráfico siguiente.

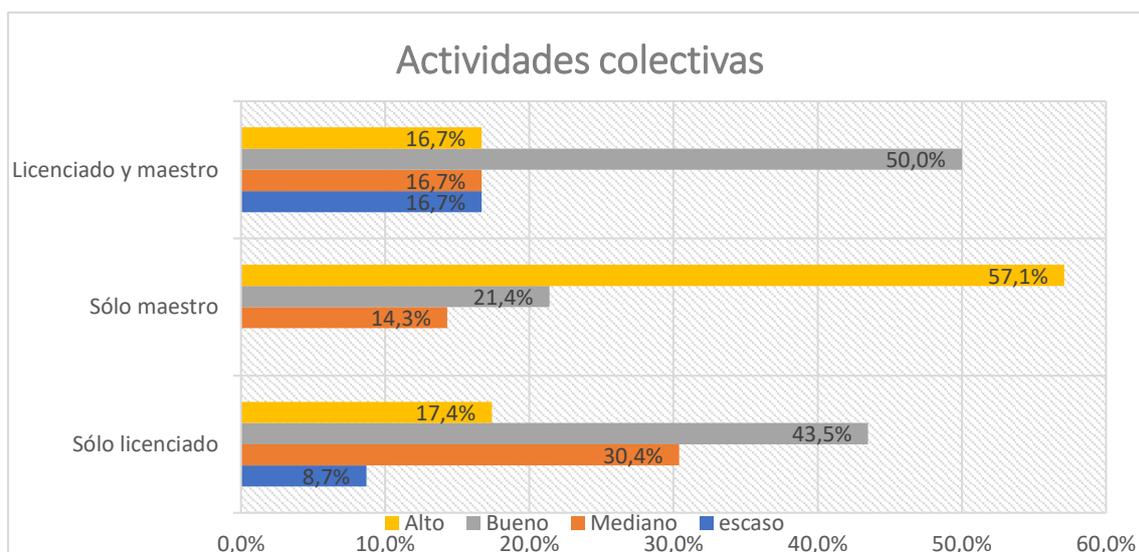


Gráfico 59 **Aspectos metodológicos: la importancia de las actividades colectivas en la variable formación académica.**

Ítem nº 43. Actividades significativas

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo con la puesta en práctica de actividades significativas, el gráfico refleja lo siguientes: se observa que la respuesta mayoritaria, con un porcentaje de los encuestados del (65,1 %) se sitúa en la opción de “bueno”, seguido de la opción “alto” con un (32,6 %), y, por último, se sitúa la opción “mediano” con un (2,3 %).

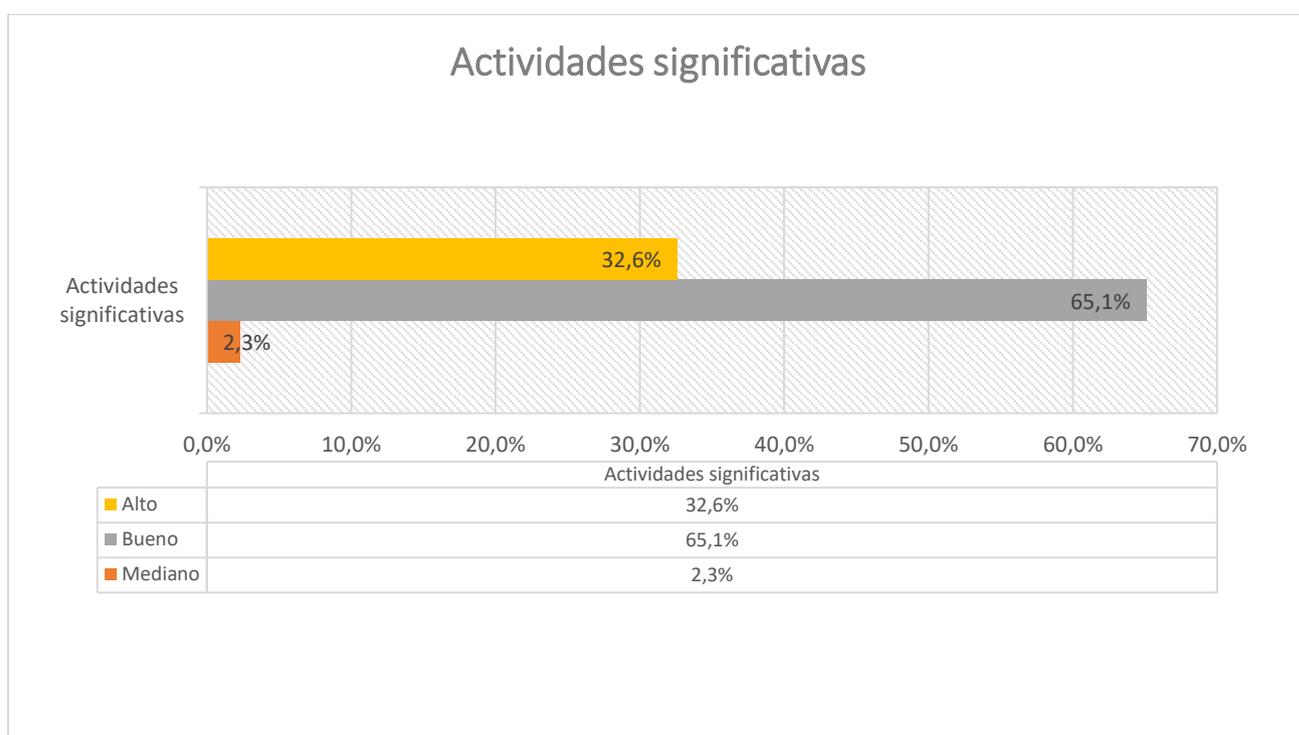


Gráfico 60 **Aspectos metodológicos: la importancia de incluir actividades significativas.**

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2=4,762$ ; Sig.=0,029) en relación a la importancia que los docentes encuestados conceden a la inclusión de actividades significativas en la variable, -años de experiencia-; de tal manera, que aquellos que tienen una experiencia entre 1 a 5 años, son los que más importancia dan a la inclusión de este tipo de actividades con un porcentaje del (67,7 %) se sitúa en la opción de “alto”, mientras que otro porcentaje del (32,3 %) lo hace en la opción de bueno. En segundo lugar, aquellos docentes que acumulan una experiencia de más de 11 años, con un porcentaje del (31,3 %), se decanta por la opción de “alto”, seguido en segundo lugar por la opción de bueno (65,6 %) y finalmente con un solo un porcentaje del (3,1 %) se decanta por la opción de “escaso”. Por último, el gráfico refleja que el total de los docentes que acumulan una experiencia de entre 6 a 10 años, se sitúan en “bueno” (100 %). Esta situación se ve reflejada por el gráfico adjunto.

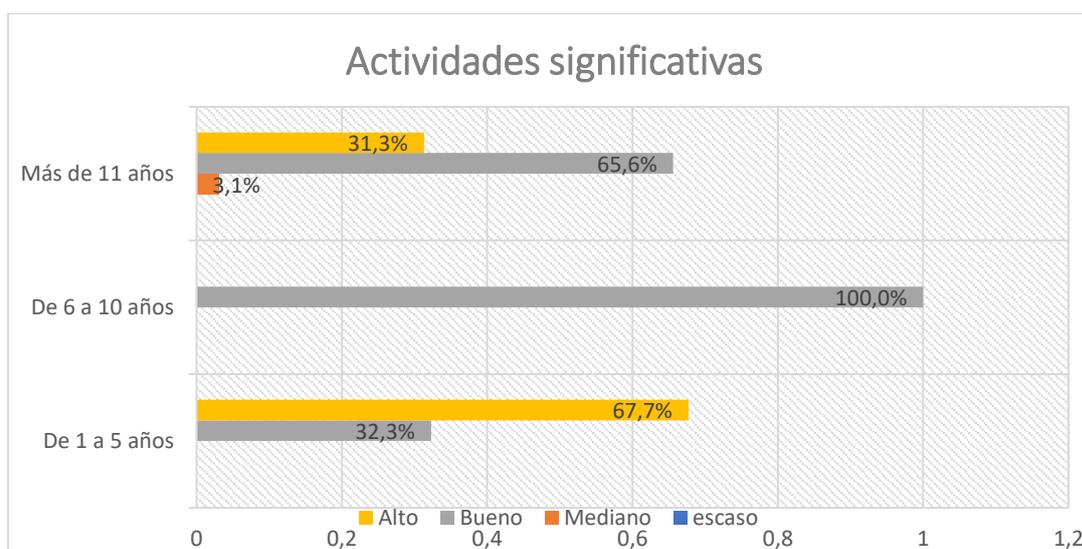


Gráfico 61 Aspectos metodológicos: la importancia de incluir actividades significativas en la variable años de experiencia.

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2=8,855$ ; Sig.=0,012) en relación a la importancia que los docentes encuestados conceden a la inclusión de actividades significativas -en la variable formación académica-; de tal manera que los docentes cuya titulación es solo maestro, se observa que la opción mayoritaria de los encuestados (57,1 %) se decanta por la opción “alto”, mientras que el (42,9 %) de los mismos lo hace en la opción de “bueno”. Por otro lado, cuando la variable abarca las dos opciones, es decir, maestro y licenciado, vemos que la opción mayoritaria con la mitad de los encuestados se sitúa en la opción “alto” (50 %) y la opción “mediano” (50 %). Por último, cuando nos situamos en la variable solo licenciado, el gráfico nos muestra una tendencia descendente en cuanto a la importancia que estos admiten conceder a este tipo de actividades. De tal manera que solo un (13 %) se decanta por la opción “alto”, mientras que un mayoritario (86,6 %) lo hace en la opción de “bueno”, y un (4,3 %) en la opción “mediano”. Véase el gráfico siguiente.

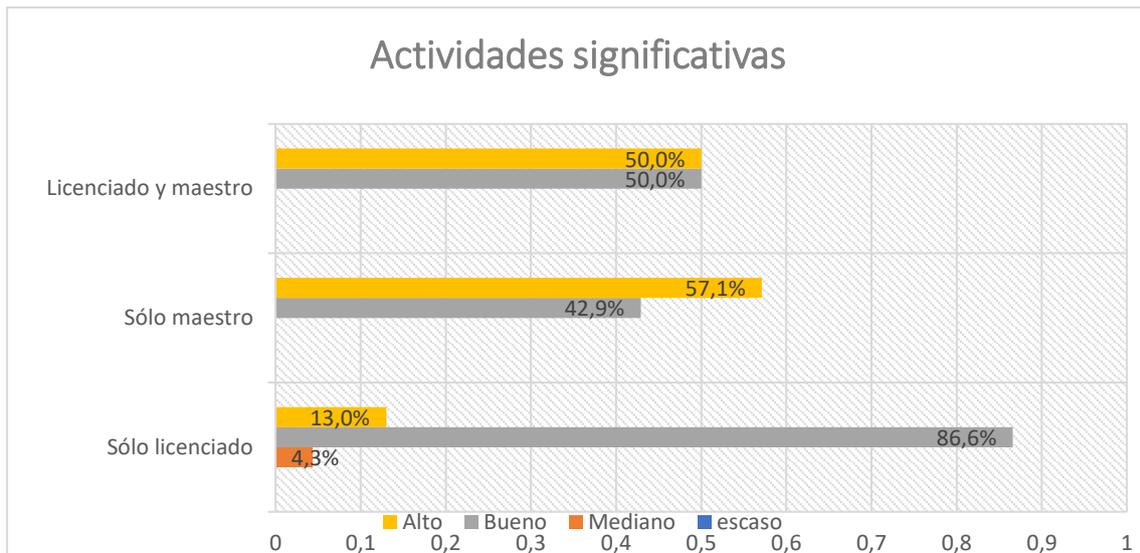


Gráfico 62 Aspectos metodológicos: la importancia de incluir actividades significativas en la variable formación académica.

*Ítem nº 44. Actividades de diferente nivel*

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo con la inclusión de actividades con diferente nivel de complejidad, el gráfico refleja gran variedad en las respuestas. Se observa que la respuesta mayoritaria, con un porcentaje de los encuestados del (48,8 %) se sitúa en la opción de “bueno”, seguido de la opción “alto” con un (30,2 %), seguido de la opción “mediano” con un (18,6 %), y, por último, se sitúa la opción “escaso” con un (2,3 %).

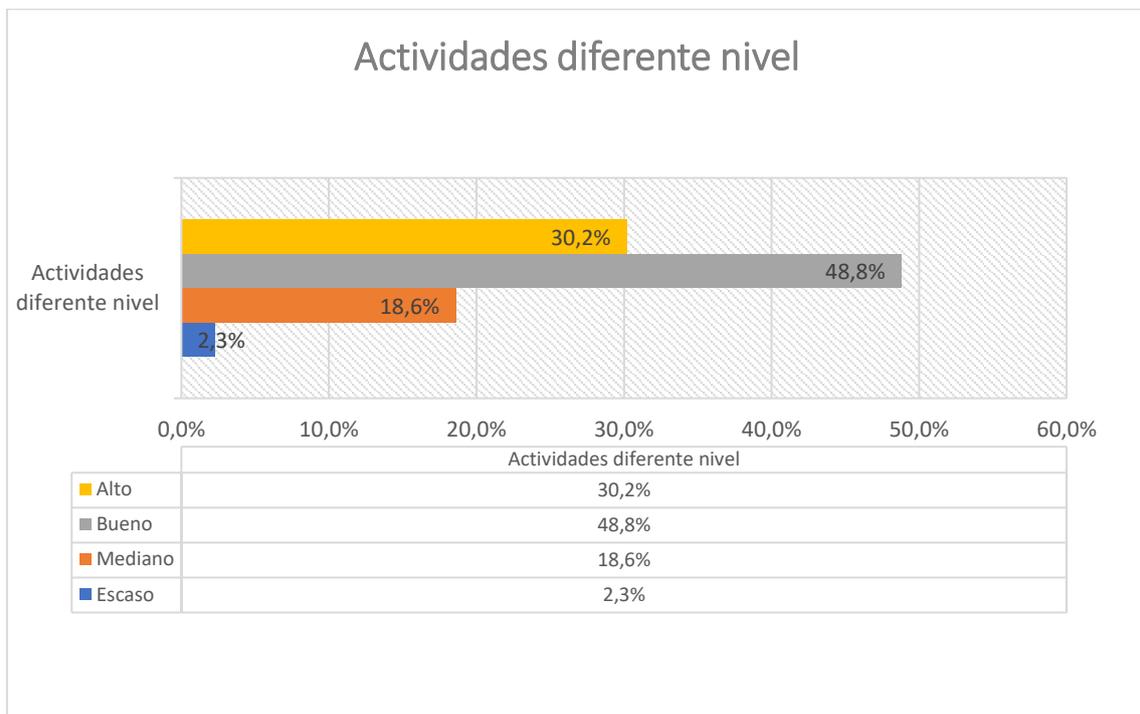


Gráfico 63 Aspectos metodológicos: la importancia de incluir actividades de diferente nivel.

### 7.1.5 Recursos y materiales empleados

Se agrupan en este apartado los ítems del cuestionario que hacen referencia a los recursos y materiales empleados.

Los ítems, pues, que cubren este apartado son los siguientes:

- Item nº 45.
- Item nº 46.
- Item nº 47.
- Item nº 48.
- Item nº 49.
- Item nº 50.
- Item nº 51.
- Item nº 52.

#### *Ítem nº 45. Uso de libro de texto y diccionario*

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo con el uso del libro de texto y el diccionario, el gráfico refleja gran variedad en las respuestas. Se observa que la respuesta mayoritaria, con un porcentaje de los encuestados del (37,2 %) se sitúa en la opción de “bueno”, seguido de la opción “mediano” con un (32,6 %), en tercer lugar, vemos como un (16,3 %) se decanta por la opción “escaso”, y, por último, se sitúa la opción “alto” con un (4,7 %).

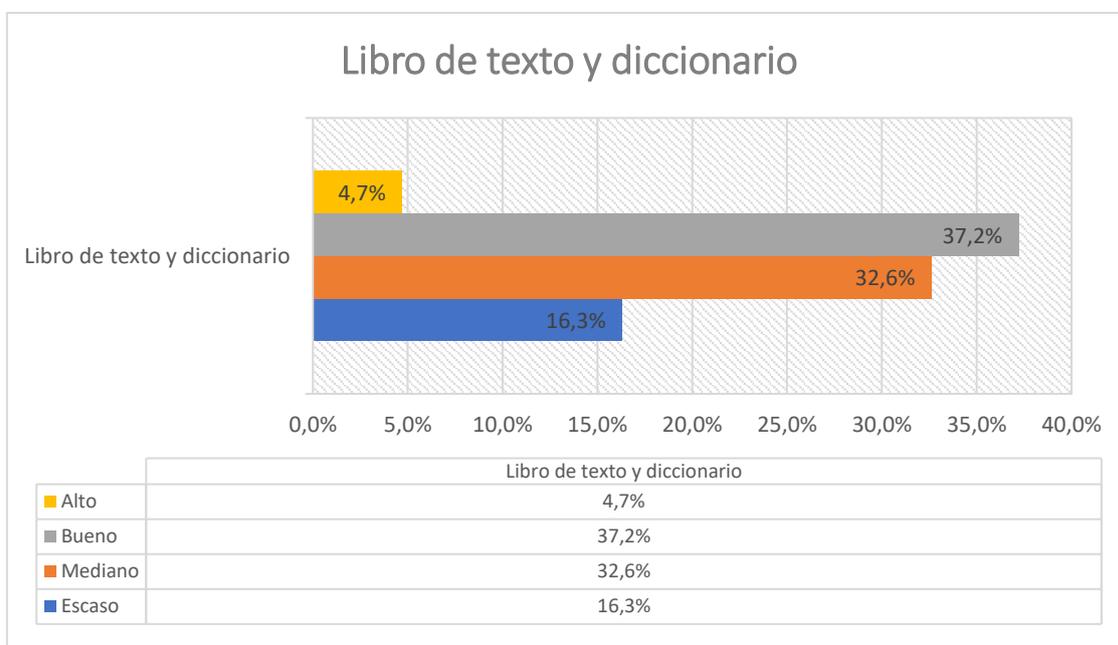


Gráfico 64      **Recursos: uso del libro de texto y diccionario.**

Ítem nº 46. Recursos TIC

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo con uso en el aula de las TICs, el gráfico refleja gran variedad en las respuestas. Se observa que la respuesta mayoritaria, con un porcentaje de los encuestados del (41,9 %) se sitúa en la opción de “bueno”, seguido de la opción “alto” con un (39,5 %), en tercer lugar, vemos como un (14 %) se decanta por la opción “mediano”, y, por último, se sitúa la opción “escaso” con un (4,7 %).

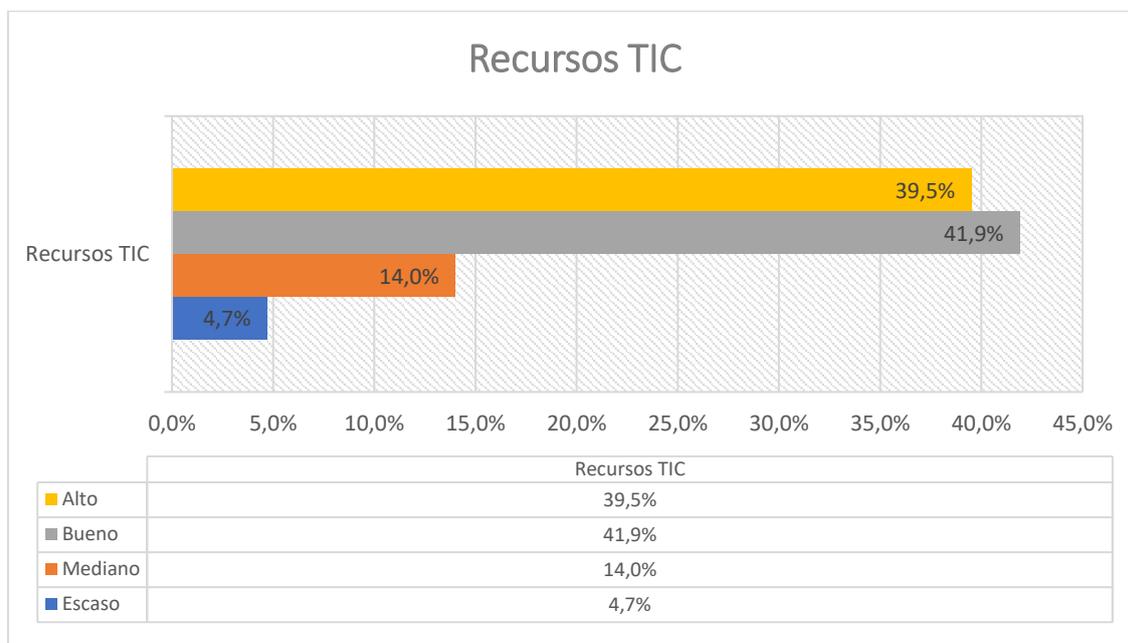


Gráfico 65 Recursos: uso de las Tic.

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $Z = -2,443$ ;  $Sig. = 0,015$ ) en relación con el nivel de acuerdo del uso en el aula de los recursos y materiales, y más concretamente, el uso de las TICs, -en la variable asignatura impartida-; de tal manera que los docentes cuya asignatura es lengua inglesa, la opción mayoritaria con un (54,5 %) es “alto”, seguido de un (36,4 %) que lo considera “bueno”, mientras que un (9,1 %) se decanta por la opción de “mediano”. Por el contrario, aquellos docentes cuya asignatura impartida es lengua castellana, el gráfico nos refleja, que la elección mayoritaria con un porcentaje del (47,4 %) es la opción de “bueno”, mientras que un (21,1 %) elige la opción de “alto” y otro (21,1%) lo hace en la opción de “mediano”, y finalmente tan solo un (10,5 %) elige la opción de “escaso”.

Si tenemos en cuenta la suma de los porcentajes - “bueno” y “alto”-, es claro que quienes mayor importancia conceden al uso de las TICs, son aquellos que imparten, la asignatura de lengua inglesa (90,9 %). Siendo el porcentaje del (68,5 %) cuando nos situamos en aquellos profesionales que imparten la asignatura de lengua castellana. Véase en este sentido el gráfico siguiente.

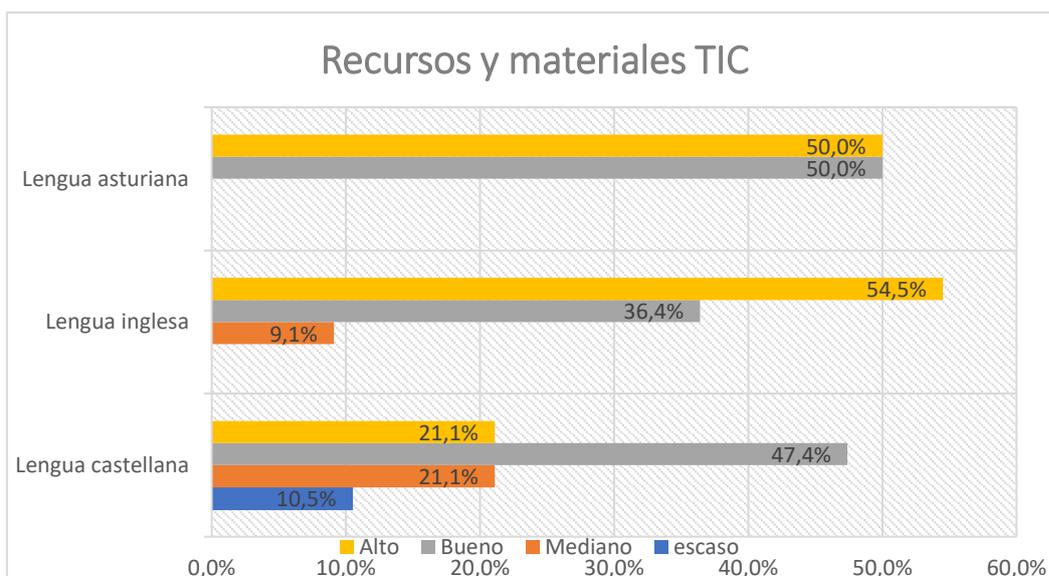


Gráfico 66 Recursos: uso de las Tic en la variable asignatura impartida.

Ítem nº 47. *Uso de documentos auténticos*

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo con uso en el aula de documentos auténticos, se observa que la respuesta mayoritaria, con un porcentaje de los encuestados del (46,5 %) se sitúa en la opción de “bueno”, seguido de la opción “alto” con un (37,2 %), en la opción “mediano” con un (14 %), y, por último, un 2,3 % en escaso.

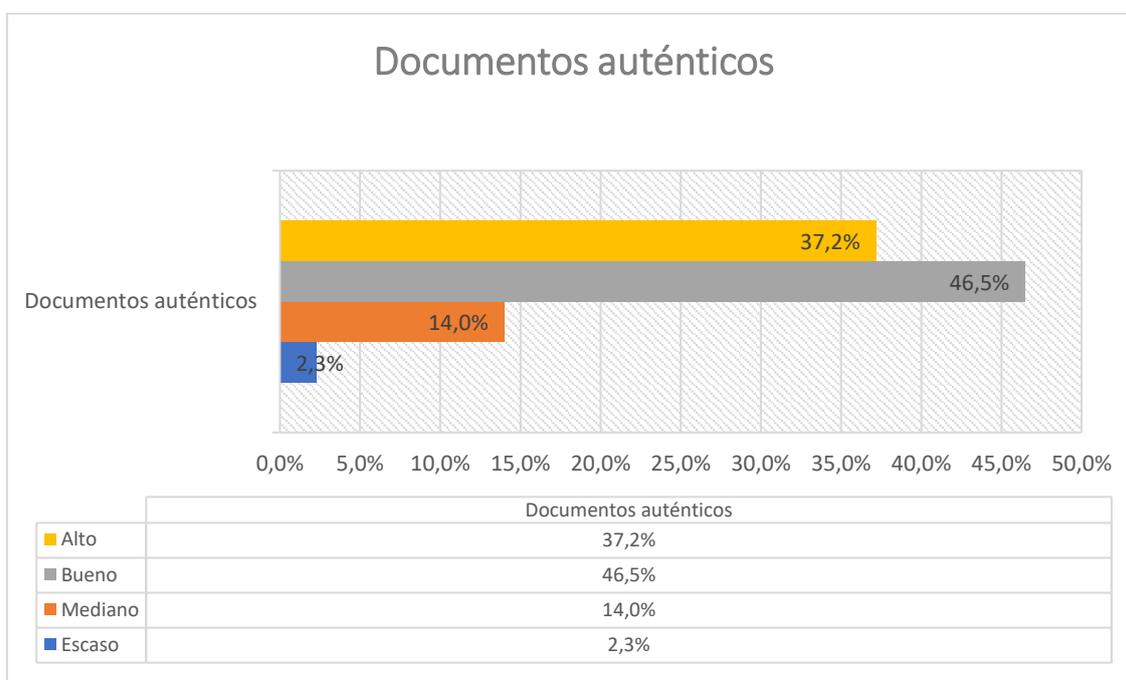


Gráfico 67 Recursos: uso de documentos auténticos.

Ítem nº 48. Uso de materiales propios

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo con uso en el aula de materiales propios, se observa que la respuesta mayoritaria, con un porcentaje de los encuestados del (62,8 %) se sitúa en la opción de “alto”, seguido de la opción “bueno” con un (32,6 %), y, por último, se observa, que tan solo un (2,3 %) se sitúa en la opción “mediano” y otro (2,3 %), lo hace en la opción “escaso”.

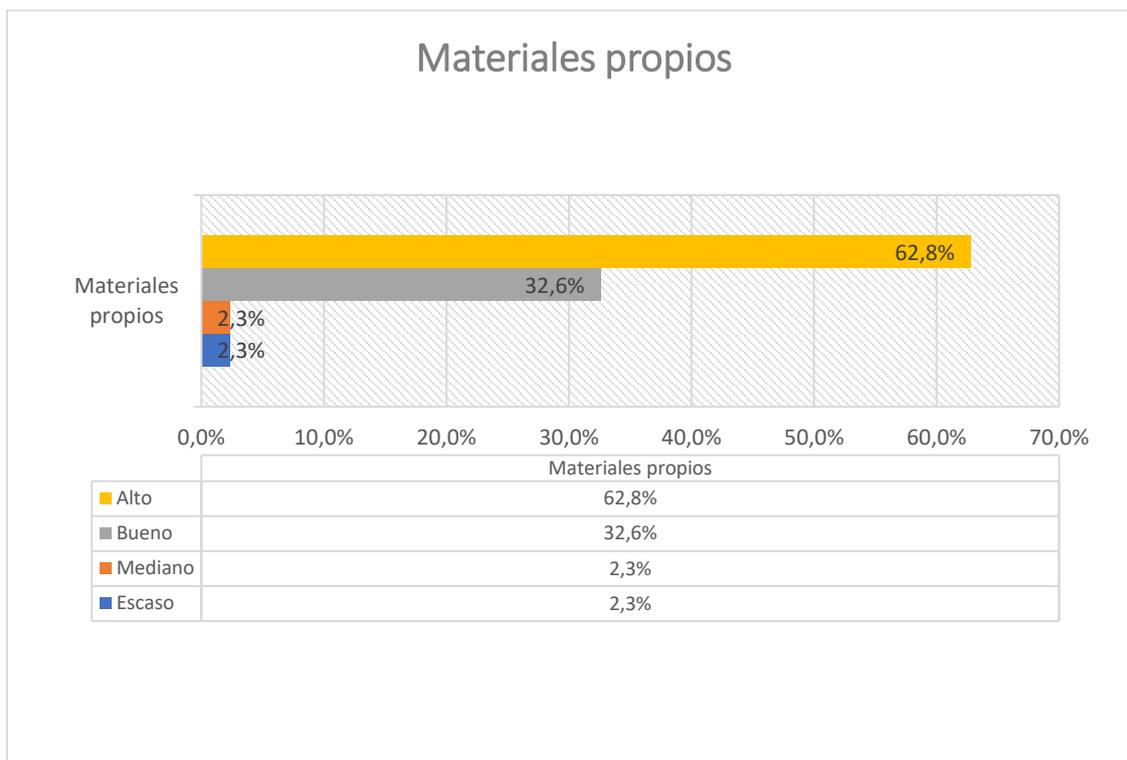


Gráfico 68 Recursos: uso de materiales propios.

Ítem nº 49. Fomento del uso y elaboración de materiales elaborados por el alumnado

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo con uso en el aula de materiales elaborados por los propios alumnos, se observa que la respuesta mayoritaria, con un porcentaje de los encuestados del (44,2 %) se sitúa en la opción de “bueno”, seguido de la opción “mediano” con un (32,6 %), seguido de un (16,3 %) que se decanta por la opción “escaso”, y, por último, se sitúa la opción “alto” con un (7 %).

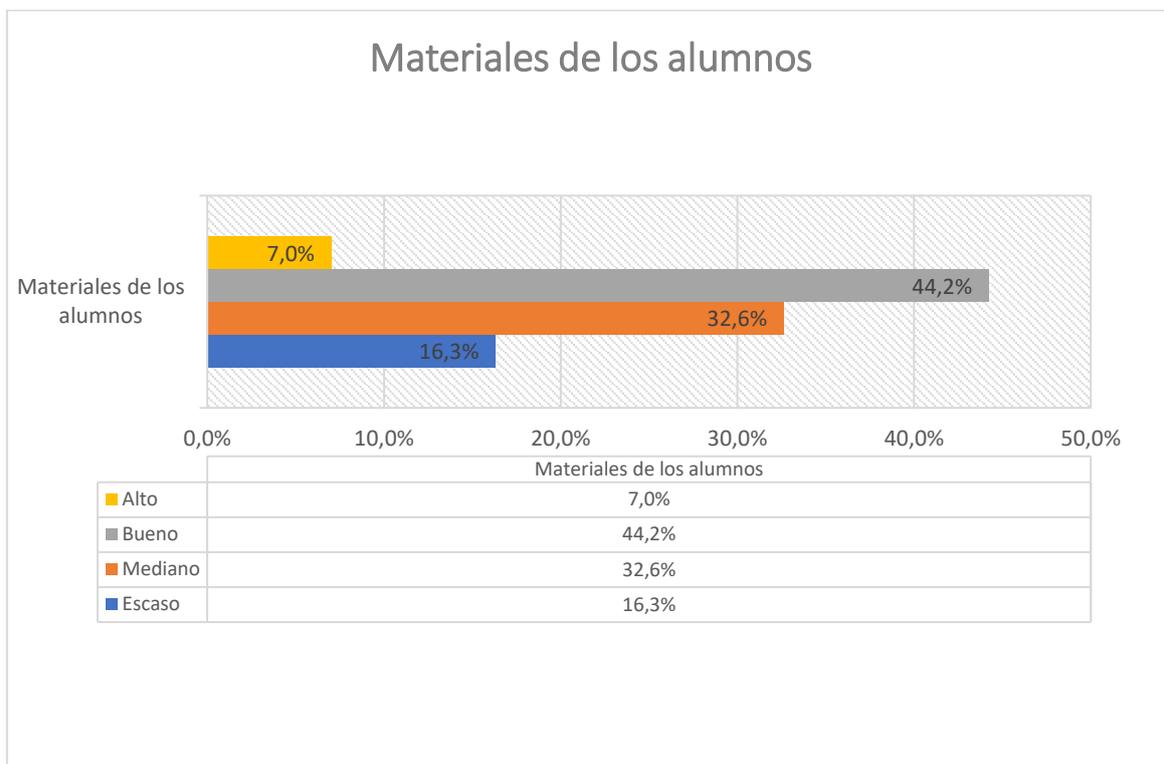


Gráfico 69 **Recursos: uso de materiales de los alumnos.**

Ítem nº 50. Otros recursos personales (escritores, expertos, cuentacuentos...)

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo con uso en el aula de otros recursos personales: escritores, expertos, etc., se observa que la respuesta mayoritaria, con un porcentaje de los encuestados del (51,2 %) se sitúa en la opción de “escaso”, seguido de la opción “mediano” con un (25,6 %), seguido en tercer lugar, con un (16,3 %) que se decanta por la opción “bueno”, y, por último, se sitúa la opción “alto” con un (7 %).

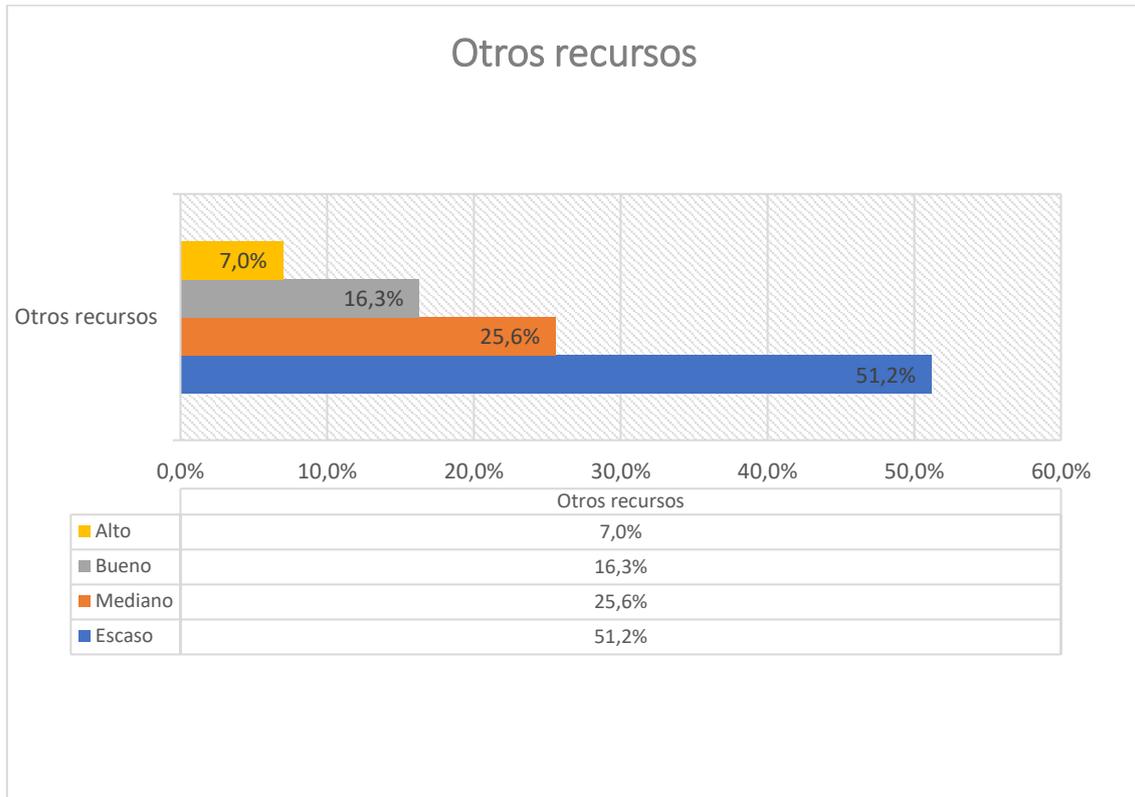


Gráfico 70 Recursos: otros.

Ítem nº 51. Ambiente y decoración del aula para crear situaciones comunicativas

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo con uso en el aula del ambiente y decoración del aula, se observa que la respuesta mayoritaria, con un porcentaje de los encuestados del (60,5 %) se sitúa en la opción de “escaso”, seguido de la opción “mediano” con un (23,3 %), y, por último, se sitúa la opción “bueno” con un (16,3 %).

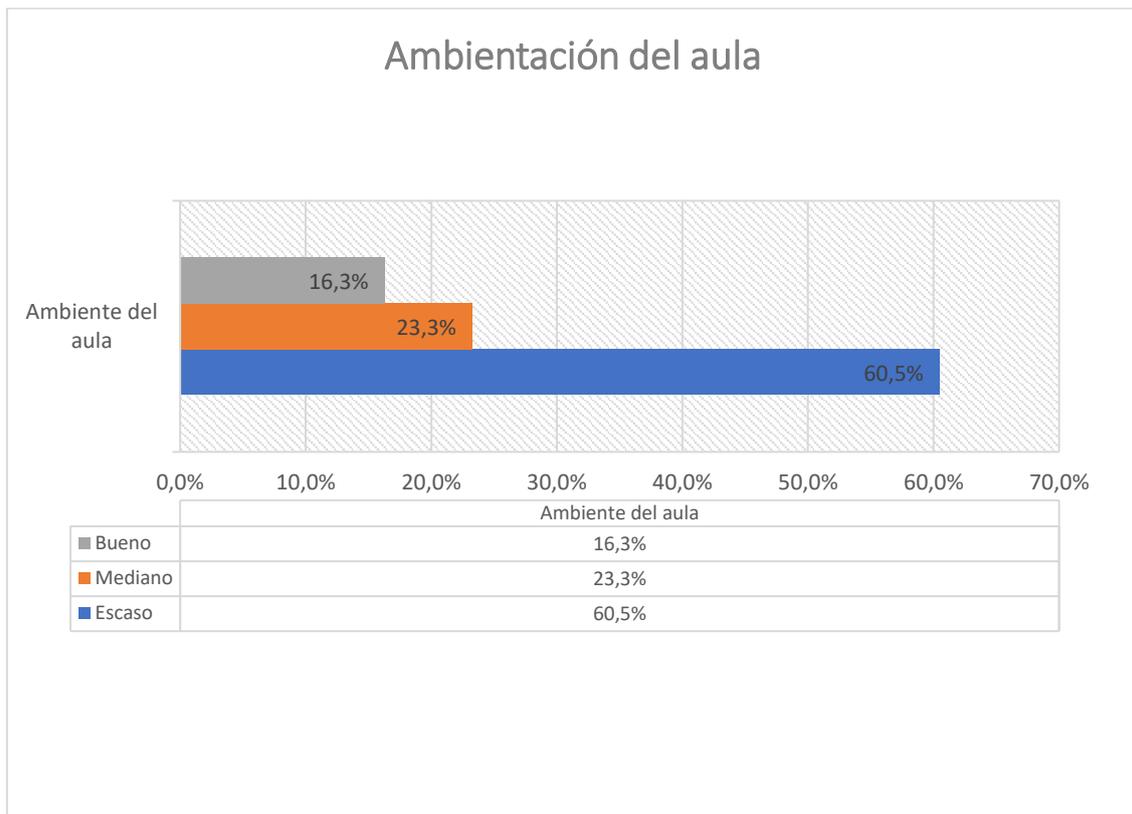


Gráfico 71 **Recursos: ambientación y decoración del aula.**

Ítem nº 52. Uso de recursos del entorno

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo con el uso de otros recursos del entorno próximo: biblioteca, grupo de teatro, etc. Se observa que la respuesta mayoritaria, con un porcentaje de los encuestados del (39,5 %) se sitúa en la opción de “escaso”, seguido de la opción “mediano” con un (23,3 %), seguido en tercer lugar, con un (20,9 %) que se decanta por la opción “alto”, y, por último, se sitúa la opción “bueno” con un (16,3 %).

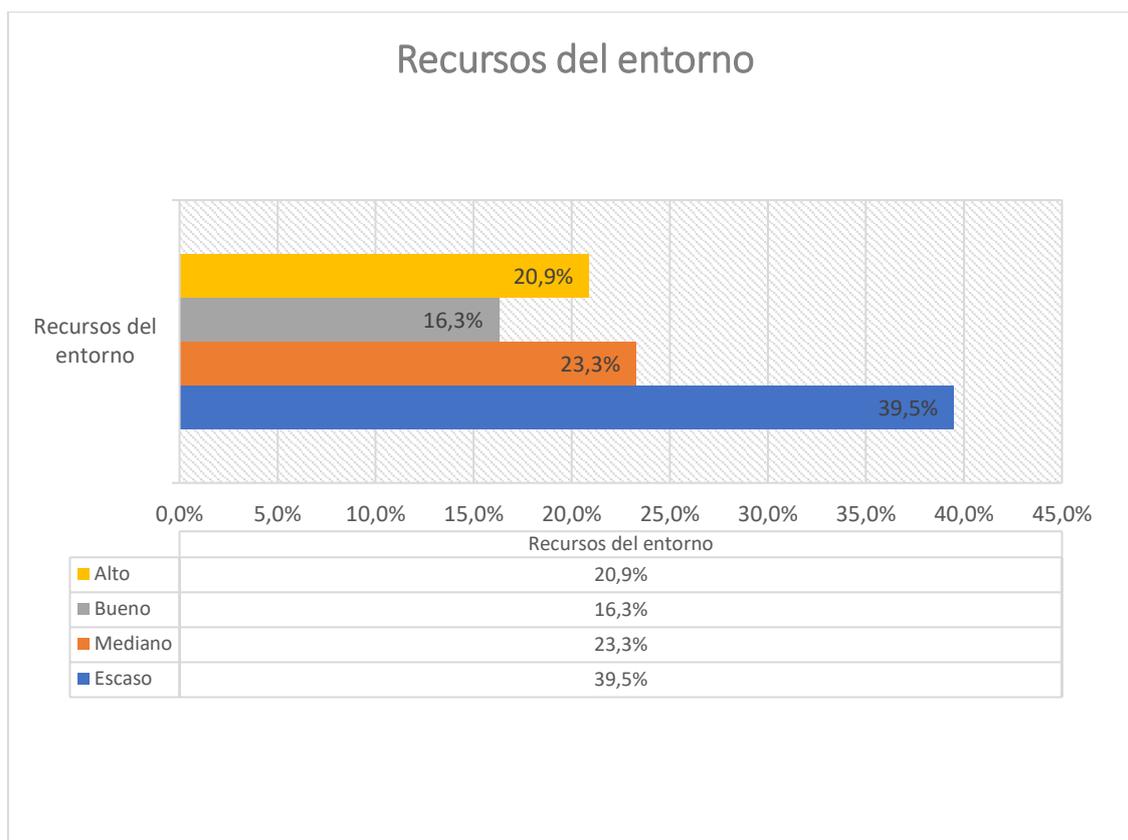


Gráfico 72 **Recursos: uso del entorno.**

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2=5,415$ ; Sig.=0,020) en cuanto al nivel de acuerdo con el uso en el aula de los recursos y materiales, y más concretamente, el uso de otros recursos del entorno próximo: biblioteca, grupo de teatro, etc. En la variable, -años de experiencia-; de tal manera los que tienen una experiencia de entre 1 a 5 años, son los que más importancia dan al uso de este tipo de recursos con un porcentaje del (33 %) que se sitúa en la opción de “alto”, mientras que otro porcentaje del (50 %) lo hace en la opción de “mediano”, y, por último encontramos que otro porcentaje del (16,7 %), se decanta por la opción de “bueno”. En segundo lugar, aquellos docentes que acumulan una experiencia de más de 11 años, con un porcentaje del (21,9 %), se decanta por la opción de “alto”, además, un (18,8 %), lo hacen en la opción “bueno” y un (15,6 %) se decanta por la opción de “mediano”, y, finalmente, como la opción mayoritaria, vemos que un (43,8 %), se decanta por la opción “escaso”. Por último, el gráfico refleja que los docentes que acumulan una experiencia de entre 6 a 10

años, ofrecen una respuesta mayoritaria del (60 %) a la opción “escaso”, y, el resto (40 %) lo hace en la opción “mediano”. El siguiente gráfico recoge esta situación descrita.

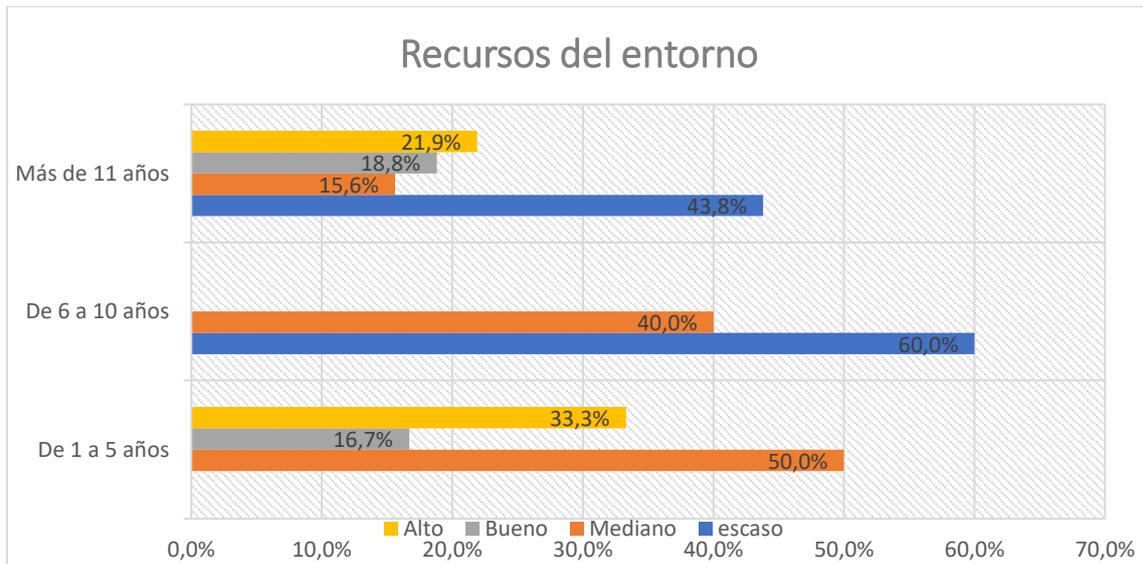


Gráfico 73 Recursos: uso del entorno en la variable años de experiencia.

### 7.1.6 Procedimientos de evaluación tenidos en cuenta

Se agrupan en este apartado los ítems del cuestionario que hacen referencia a los procedimientos de evaluación tenidos en cuenta.

Los ítems, pues, que cubren este apartado son los siguientes:

- Item nº 53.
- Item nº 54.
- Item nº 55.
- Item nº 56.
- Item nº 57.
- Item nº 58.
- Item nº 59.
- Item nº 60.
- Item nº 61.
- Ítem nº 62.

#### *Ítem nº 53. Importancia de relacionar los objetivos y criterios de evaluación*

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo con la necesidad de relacionar los objetivos y los criterios de evaluación, se observa que las respuestas mayoritarias, con un porcentaje de los encuestados del (41,9 %) se sitúa en la opción de “alto”, y la opción “bueno” (41,9 %), seguido en tercer lugar, con un (11,6 %) que se decanta por la opción “mediano”, y, por último, se sitúa la opción “escaso” con solo un (4,7 %).

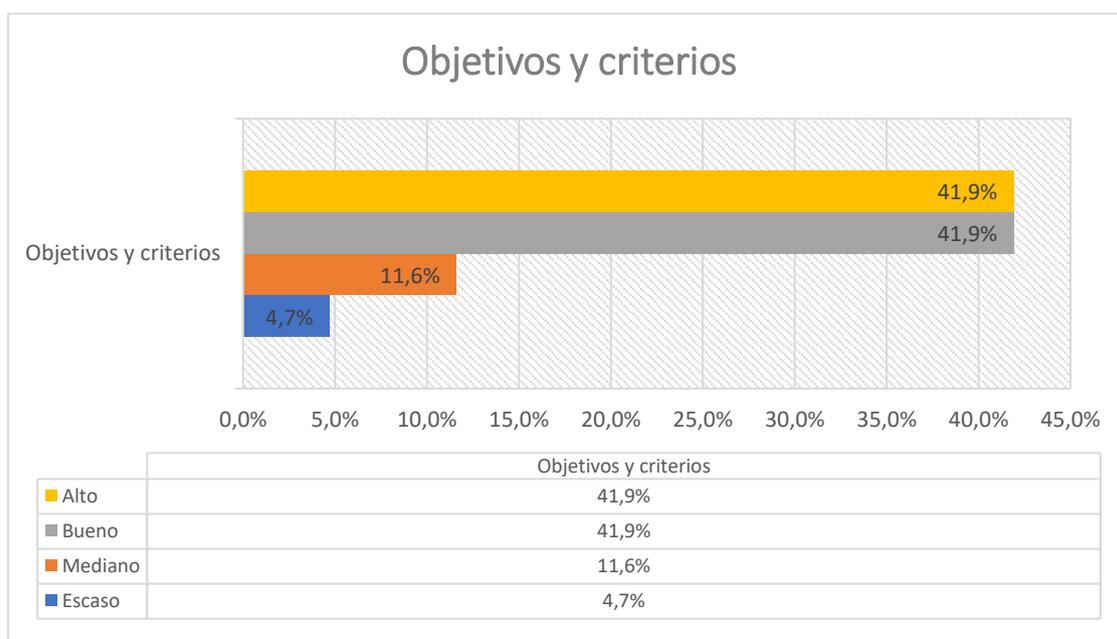


Gráfico 74 **Importancia en la evaluación de los objetivos y los criterios de evaluación.**

Ítem nº 54. Importancia de los indicadores o descriptores del nivel de logro

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo con el uso de referencia a los indicadores de logro, se observa que con un porcentaje mayoritario de los encuestados del (58,1 %) se sitúa en la opción de “bueno”, seguido, en segundo lugar, la opción “alto” (23,3 %), en tercer lugar, con un (11,6 %) se decanta por la opción “mediano”, y, por último, se sitúa la opción “escaso” con un (7 %).

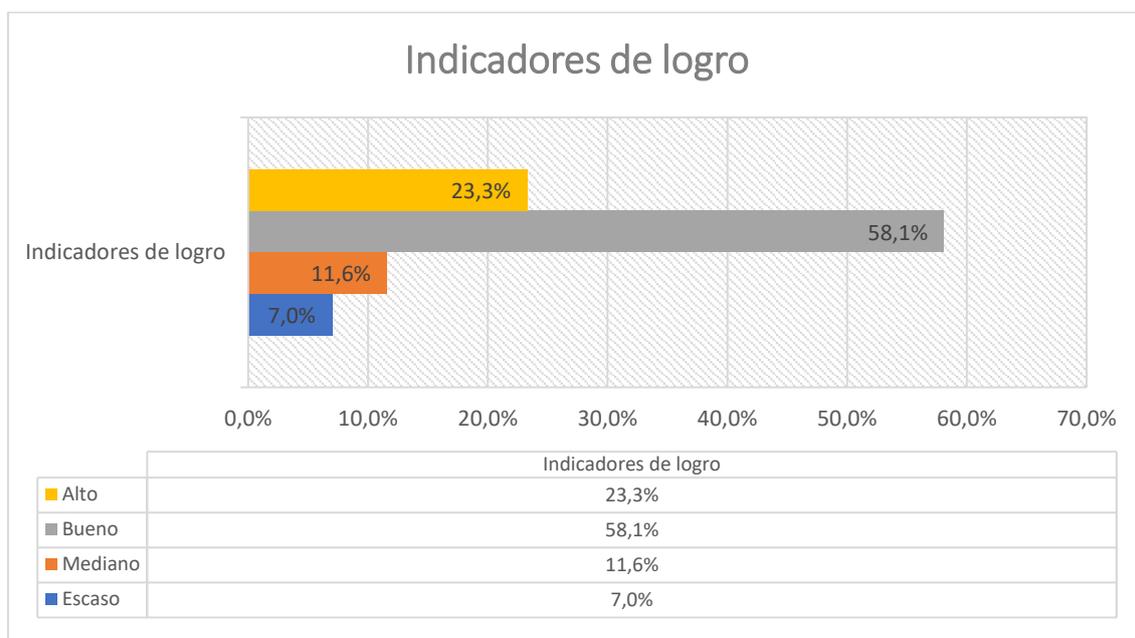


Gráfico 75 **Importancia en la evaluación de los indicadores de logro.**

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2=5,415$ ; Sig.=0,020) en cuanto al nivel de acuerdo con el uso de los mecanismos de evaluación, y más concretamente, al que hace referencia a los indicadores de logro. En la variable, - años de experiencia-; de tal manera los que tienen una experiencia de entre 1 a 5 años, son los que más importancia dan a la necesidad de establecer indicadores de logro con un porcentaje de la mitad de ellos (50 %) que se sitúa en la opción de “alto”, mientras que la otra mitad (50 %) lo hace en la opción de “mediano”. En segundo lugar, aquellos docentes que acumulan una experiencia de más de 11 años, con un porcentaje del (62,5 %) se decanta por la opción de “bueno”, y, un (21,9 %), lo hacen en la opción “alto”, en tercer lugar, un (9,4 %) se decanta por la opción de “mediano”, y, finalmente, vemos que tan solo un (6,3 %), se decanta por la opción “escaso”. Por último, el gráfico refleja que los docentes que acumulan una experiencia de entre 6 a 10 años, ofrecen unas respuestas mayoritarias del (40 %) a la opción “bueno”, y, así como otro (40 %) lo hace en la opción “mediano”, y, finalmente un (20 %) se decanta por la opción “escaso”.

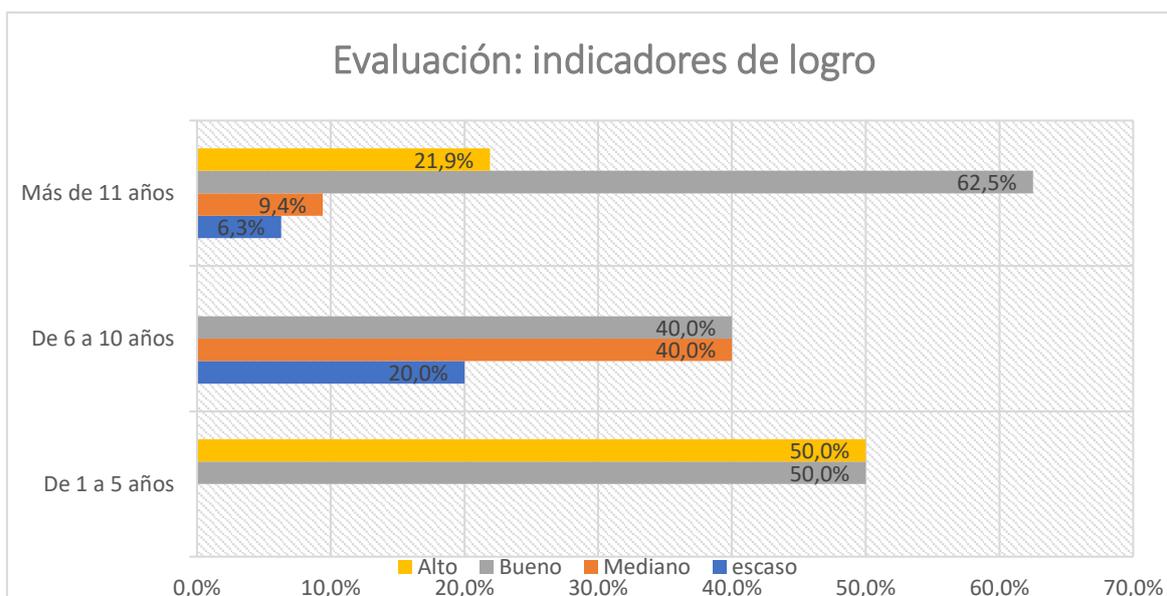


Gráfico 76 **Importancia en la evaluación de los indicadores de logro en la variable años de experiencia.**

*Ítem nº 55. Importancia de los criterios de evaluación mínimos*

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo con el uso de los criterios mínimos exigidos, se observa que con un porcentaje ligeramente superior a la mitad de los encuestados del (53,5 %) se sitúa en la opción de “bueno”, seguido, en segundo lugar, la opción “alto” (41,9 %), y, por último, se sitúa la opción “mediano” con un (4,7 %).

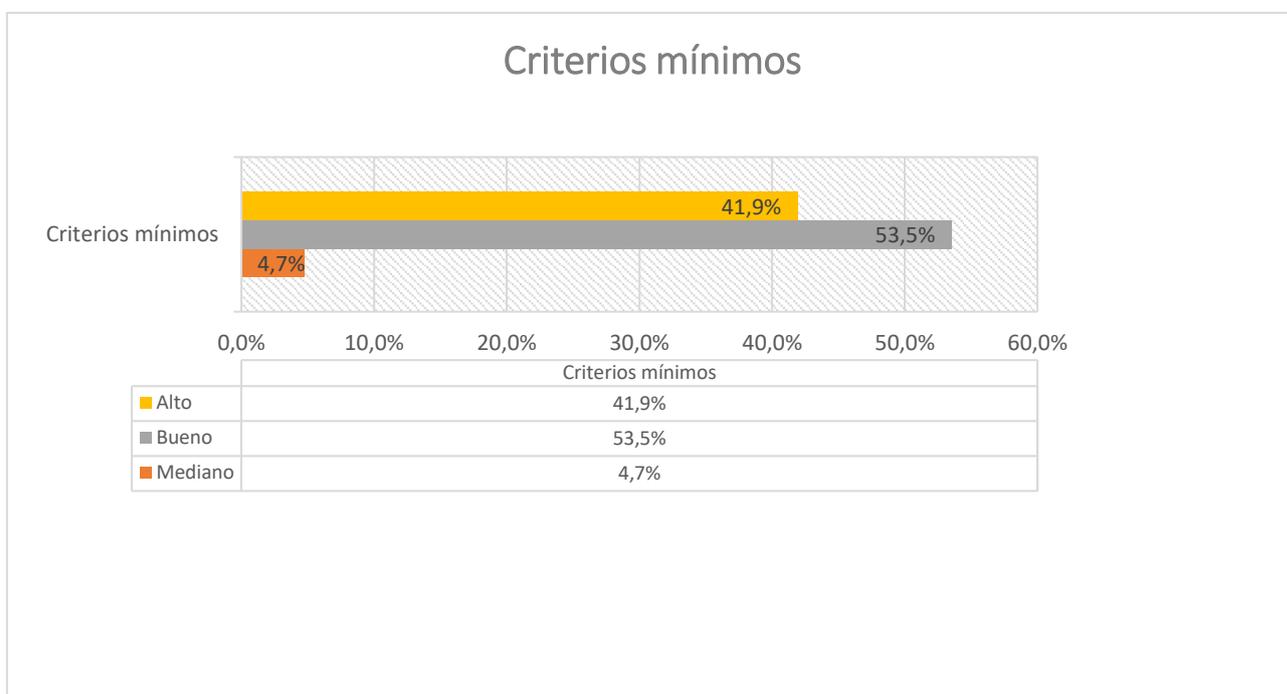


Gráfico 77 **Importancia en la evaluación de los criterios mínimos.**

Ítem nº 56. Evaluación del aprendizaje oral y escrito

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo con el uso de la importancia de la oral y escrita, se observa que con un porcentaje del (39,5 %) se sitúa en la opción de “alto”, seguido, en segundo lugar, la opción “bueno” (34,9 %), y, por último, se sitúa la opción “mediano” con un (23,3 %).

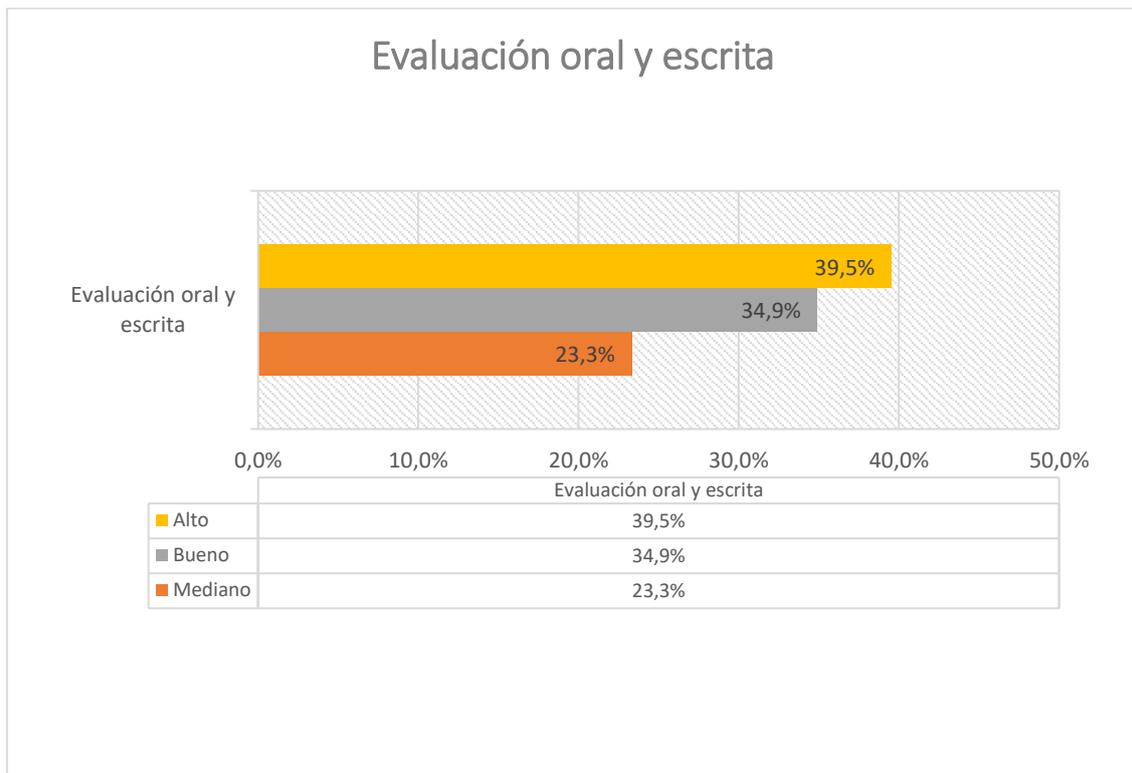


Gráfico 78 **Importancia de la evaluación oral y escrita.**

Ítem nº 57. El instrumento principal de evaluación es la prueba escrita

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo con el uso de la evaluación escrita pruebas, se observa que con un porcentaje del (41,9 %) se sitúa en la opción de “bueno”, seguido, en segundo lugar, la opción “mediano” (34,9 %), en tercer lugar, un porcentaje del (14 %) se decanta por la opción de “alto”, y, por último, se sitúa la opción “escaso” con un (9,3 %).

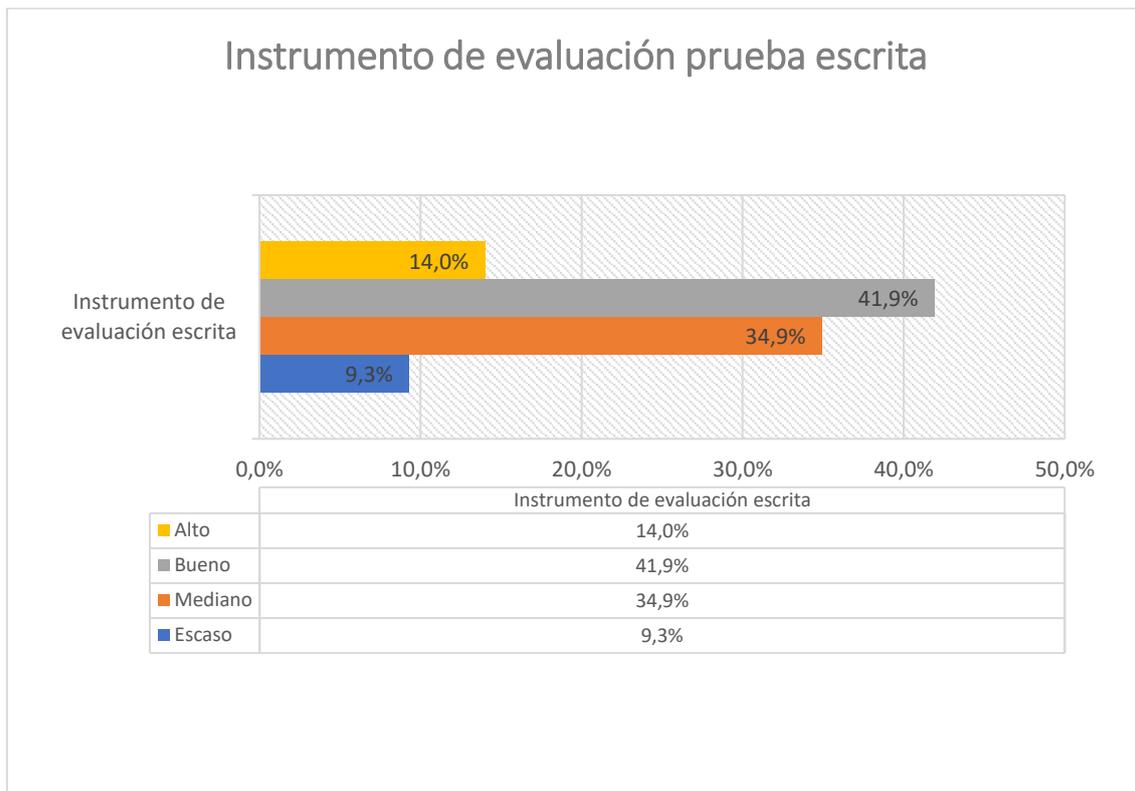


Gráfico 79 Instrumento de evaluación: la prueba escrita.

Ítem nº 58. El instrumento principal de evaluación es la observación participante

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo con el uso de la evaluación por observación, se observa que con un porcentaje ligeramente superior a la mitad (53,5 %) se sitúa en la opción de “bueno”, seguido, en segundo lugar, la opción “alto” (23,3 %), en tercer lugar, un porcentaje del (14 %) se decanta por la opción de “mediano”, y, por último, se sitúa la opción “escaso” con un (9,3 %).

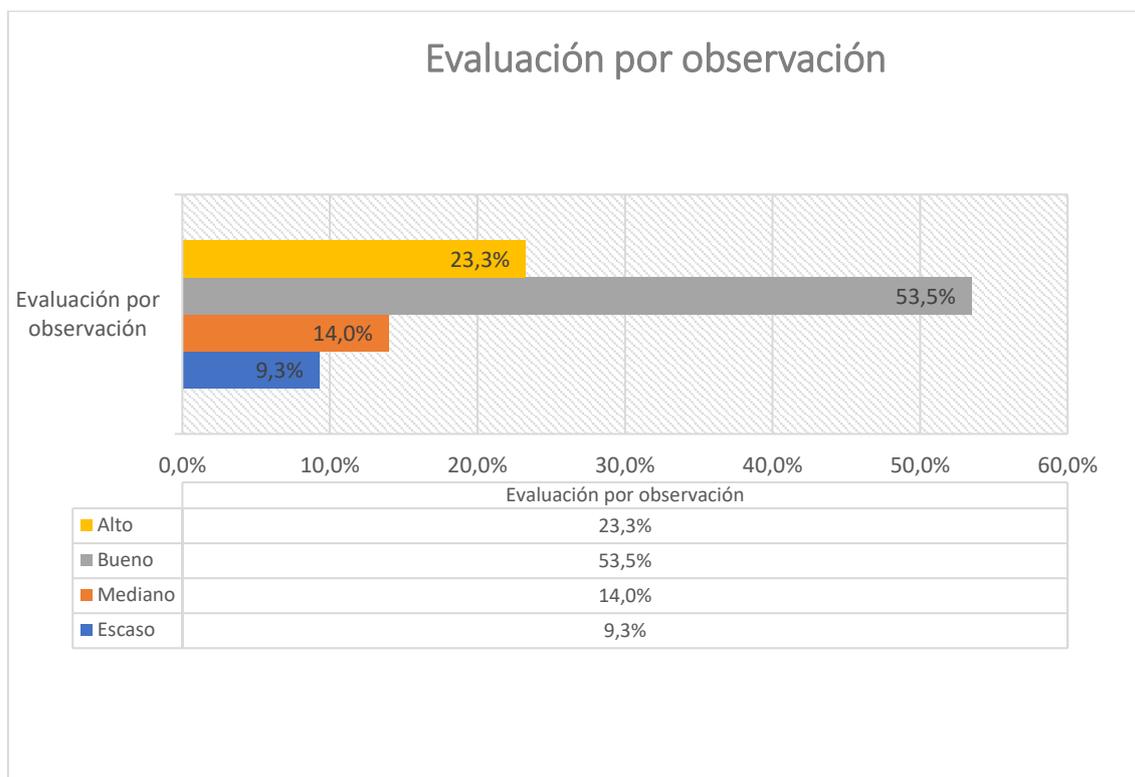


Gráfico 80 **Instrumento de evaluación: evaluación por observación participante.**

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2=7,029$ ; Sig.=0,030) en lo relativo al nivel de acuerdo con el uso de los mecanismos de evaluación, y más concretamente, el que hace referencia a la evaluación por observación, -en la variable formación académica-; de tal manera que los docentes cuya titulación abarca las dos opciones, es decir, maestro y licenciado, el gráfico nos muestra que un porcentaje mayoritario del (66,7 %) se sitúa en la opción “alto” situándose el resto del total (33,3 %) en la opción “bueno”. Por otra parte, los docentes cuya titulación es solo maestro, se decanta en primer lugar por la opción “bueno” con un porcentaje del (57,1 %), en segundo lugar, se sitúa la opción “alto” (21,4 %), en tercer lugar, un porcentaje del (14,3 %) lo hace en “mediano”, y por último, un (7,1 %) lo hace en la opción “escaso”. Por otro lado, cuando nos situamos en la variable solo licenciado, el gráfico nos muestra que un porcentaje del 56,5% en bueno, mientras que un 17,4 % se decanta por la opción de “mediano”, mientras que un (13 %) lo hace en la opción de “alto”, y otro (13 %) lo hace en la opción “escaso”.

Si tenemos en cuenta la suma de los porcentajes - “bueno” y “alto”-, es claro que quienes mayor importancia conceden a este tipo de evaluación, son aquellos que poseen ambas

titulaciones, el (100 %) de los docentes encuestados. Siendo el porcentaje del (78,5 %) cuando nos situamos en la variable solo maestro, y finalmente un porcentaje del (69,5 %), cuando la titulación es solo licenciado. Véase gráfico adjunto.

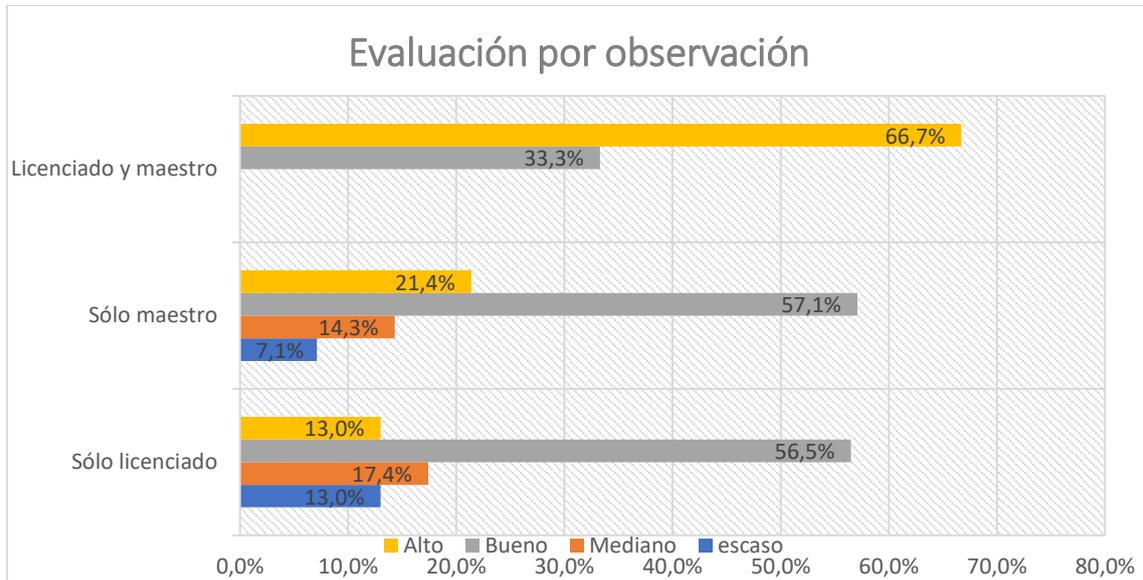


Gráfico 81 **Instrumento de evaluación: evaluación por observación en la variable formación académica.**

Ítem nº 59. Planteamiento de una evaluación formativa

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo con el uso de la evaluación formativa, se observa que con un porcentaje superior a la mitad de los docentes encuestados (58,1 %) se sitúa en la opción de “bueno”, seguido, en segundo lugar, la opción “alto” (34,9 %), y finalmente, en tercer lugar, un porcentaje del (7 %) se decanta por la opción de “mediano”.

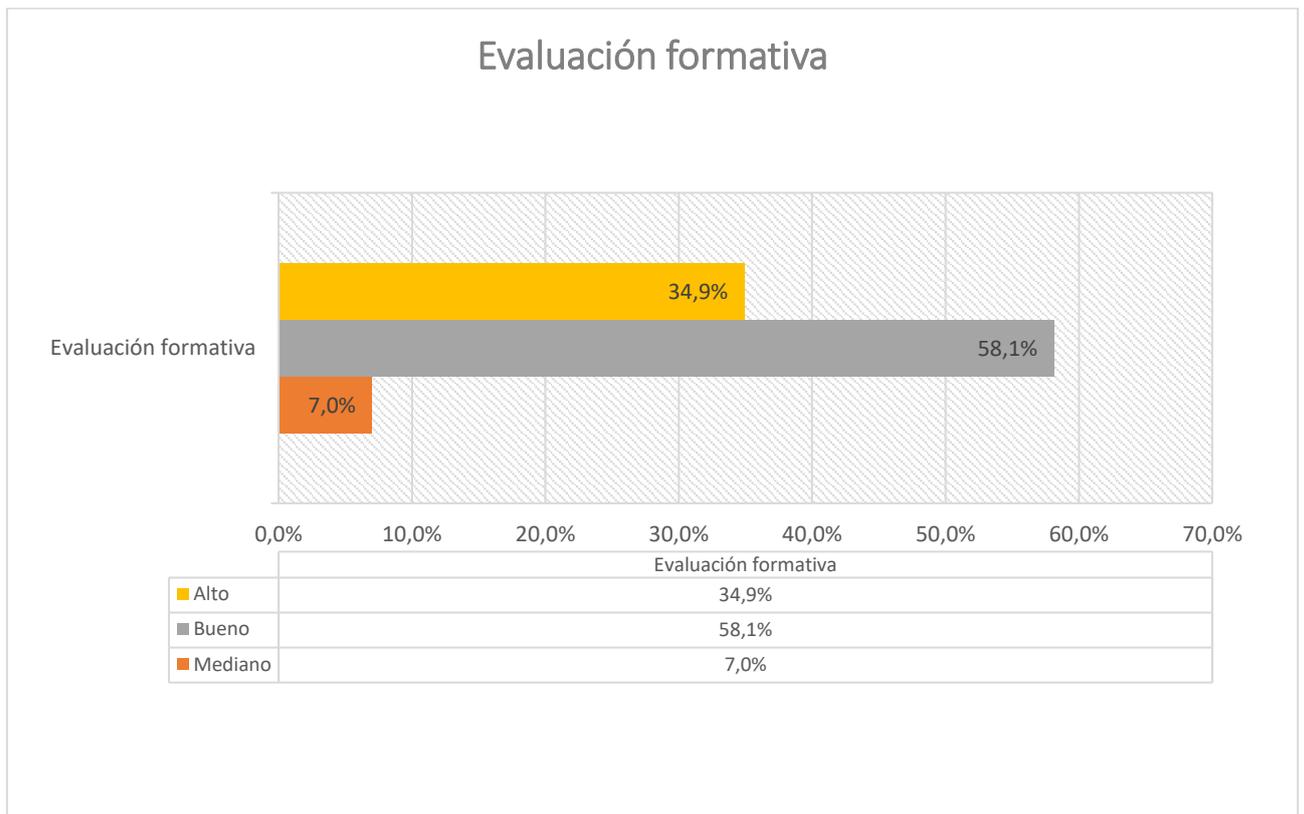


Gráfico 82 **Instrumento de evaluación: evaluación formativa.**

Ítem nº 60. Mecanismos de autoevaluación o de coevaluación

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo con el uso de la autoevaluación o coevaluación, se observa que con un porcentaje inferior a la mitad de los encuestados (41,9 %) se sitúa en la opción de “mediano”, seguido, en segundo lugar, la opción “bueno” (37,2 %), en tercer lugar, un porcentaje del (14 %) se decanta por la opción de “alto”, y, por último, se sitúa la opción “escaso” con un (7 %).

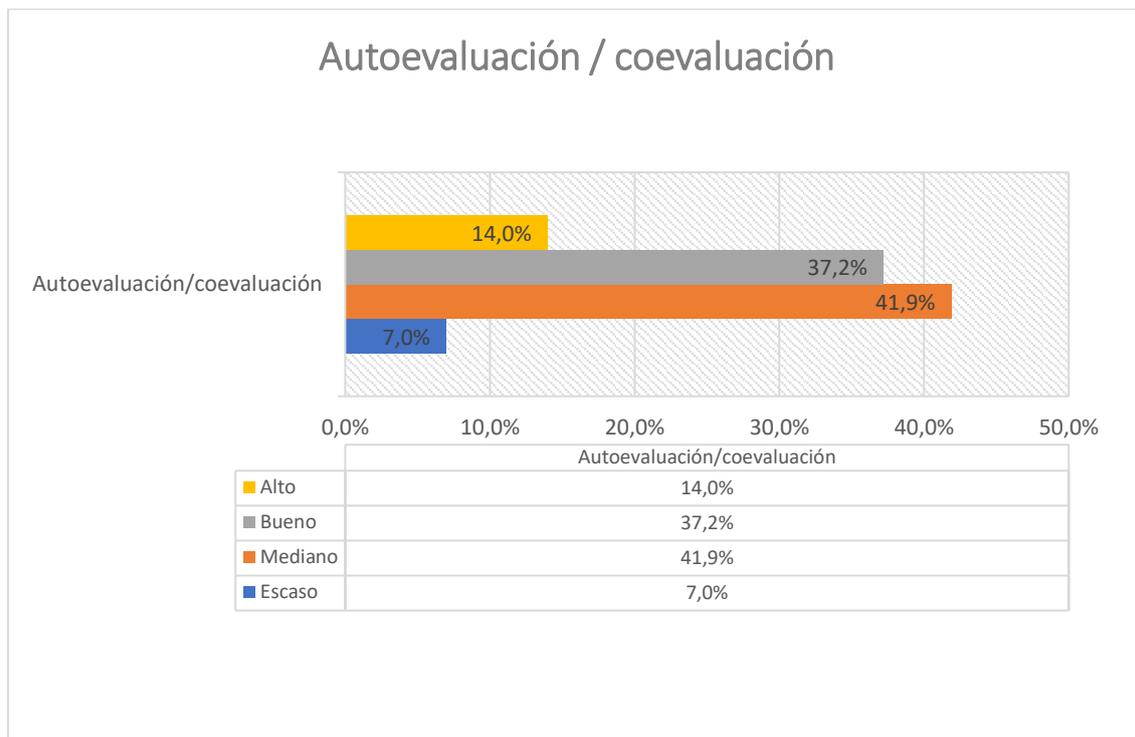


Gráfico 83 Instrumento de evaluación: autoevaluación y coevaluación.

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2=8,041$ ; Sig.=0,018) en lo relativo al nivel de acuerdo con el uso de los mecanismos de evaluación, y más concretamente, el que hace referencia a la autoevaluación o coevaluación, -en la variable formación académica-; de tal manera que los docentes cuya titulación es solo maestro, se decanta en primer lugar por la opción “bueno” con un porcentaje del (42,9 %), en segundo lugar, se sitúa la opción “alto” (28,6 %), y por último, otro porcentaje del (28,6 %) lo hace en la opción “mediano”. Por otro lado, cuando nos situamos en la variable solo licenciado, el gráfico nos muestra que un porcentaje del (47,8 %) se decanta por la opción de “mediano”, mientras que un (39,1 %) lo hace en la opción de “bueno”, otro (8,7 %) lo hace en la opción “alto”, y finalmente, tan solo un (4,3 %) lo hace en la opción de “escaso”. Por otro parte, cuando la titulación abarca las dos opciones, es decir, maestro y licenciado, el gráfico nos muestra que la mitad de ellos (50 %) se sitúa en la opción “mediano”, seguido de un (33,3 %) que lo hace en la opción “escaso”, y, finalmente un (16,7 %) lo hace en “bueno”. Si, además tenemos en cuenta la suma de los porcentajes - “bueno” y “alto”-, es claro que quienes mayor importancia conceden a este tipo de evaluación, son aquellos que poseen la titulación solo maestro, el (71,5 %) de los docentes encuestados. Siendo el porcentaje del (47,8 %) cuando nos situamos en la

variable solo licenciado, y finalmente un escaso porcentaje del (16,7 %), cuando se poseen ambas titulaciones. Véase tal situación en el gráfico que se adjunta a continuación.

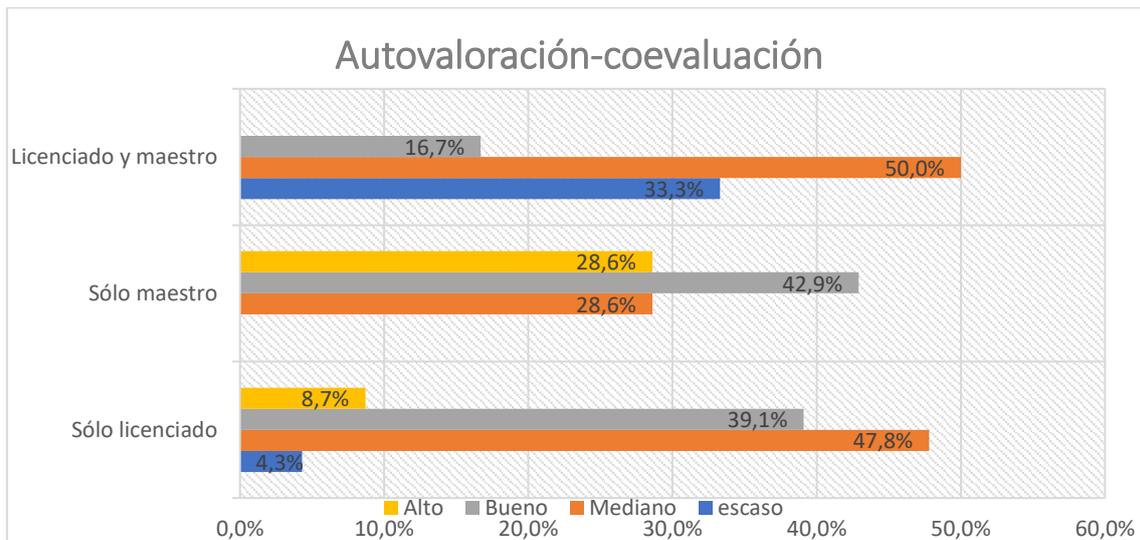


Gráfico 84 **Instrumento de evaluación: autoevaluación y coevaluación en la variable formación académica.**

Ítem nº 61. Planteamiento de tareas de refuerzo

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo con el uso de las tareas de refuerzo, ante una evaluación negativa, se observa que con un porcentaje de los encuestados (41,9 %) se sitúa en la opción de “alto”, seguido, en segundo lugar, la opción “bueno” (39,5 %), en tercer lugar, un porcentaje del (16,3 %) se decanta por la opción de “mediano”, y, por último, se sitúa la opción “escaso” con tan solo un (2,3 %).

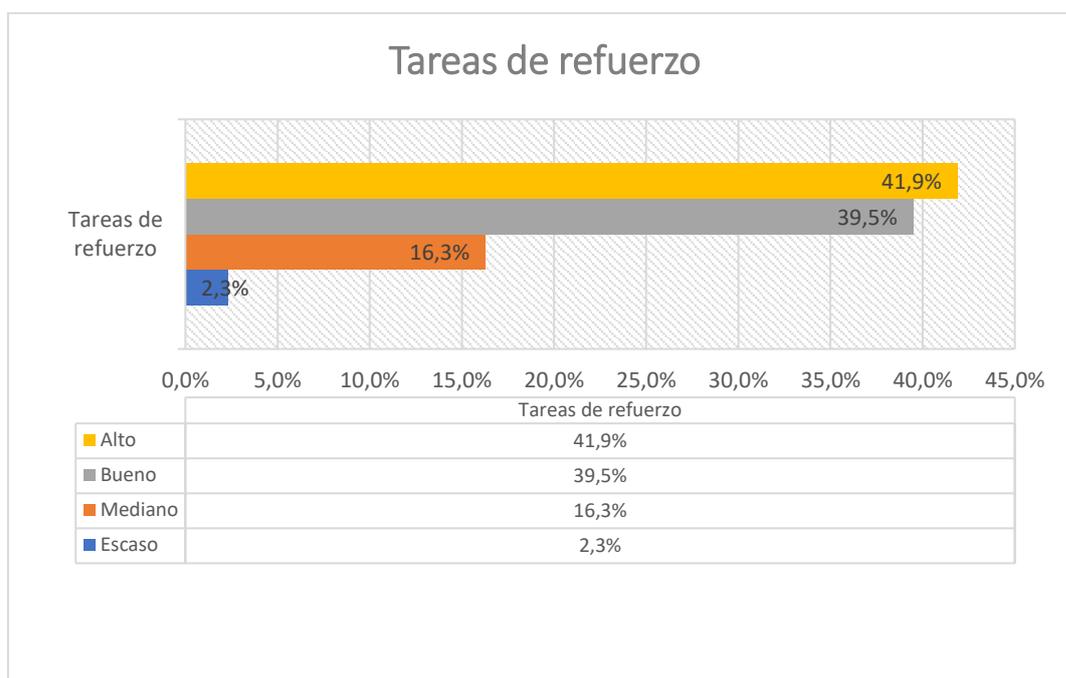


Gráfico 85 Instrumento de evaluación: tareas de refuerzo.

- En este ítem se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $Z = -2,217$ ;  $Sig. = 0,027$ ) en relación al nivel de acuerdo con el uso de los mecanismos de evaluación, y más concretamente, el que hace referencia a las tareas de refuerzo cuando la evaluación ha sido negativa, -en la variable situación profesional-; de tal manera que los docentes cuya situación profesional es de interinidad, son lo que mayor importancia conceden a establecer tareas de refuerzo, ya que un porcentaje del (56,5 %) se decanta por la opción “alto” siendo “bueno” la segunda opción por la que se más opta (34,8 %), seguido de un porcentaje del (4,3 %) en la opción “mediano” coincidiendo en el porcentaje (4,3 %) con la opción de “escaso”. Por otra parte, aquellos docentes cuya situación profesional es definitivo, el gráfico nos refleja, que un porcentaje del (45 %) lo hace en la opción de “bueno”, mientras que un (25 %) lo hace en “alto” y, finalmente, un (30 %) lo hace en la opción de “mediano”

Si tenemos en cuenta la suma de los porcentajes - “bueno” y “alto”-, es claro que quienes mayor importancia conceden a la necesidad de establecer medidas, son aquellos cuya situación profesional es de interinidad con un (91,3 %) frente a un (70 %), cuando la situación es definitiva. Así se refleja en el siguiente gráfico.

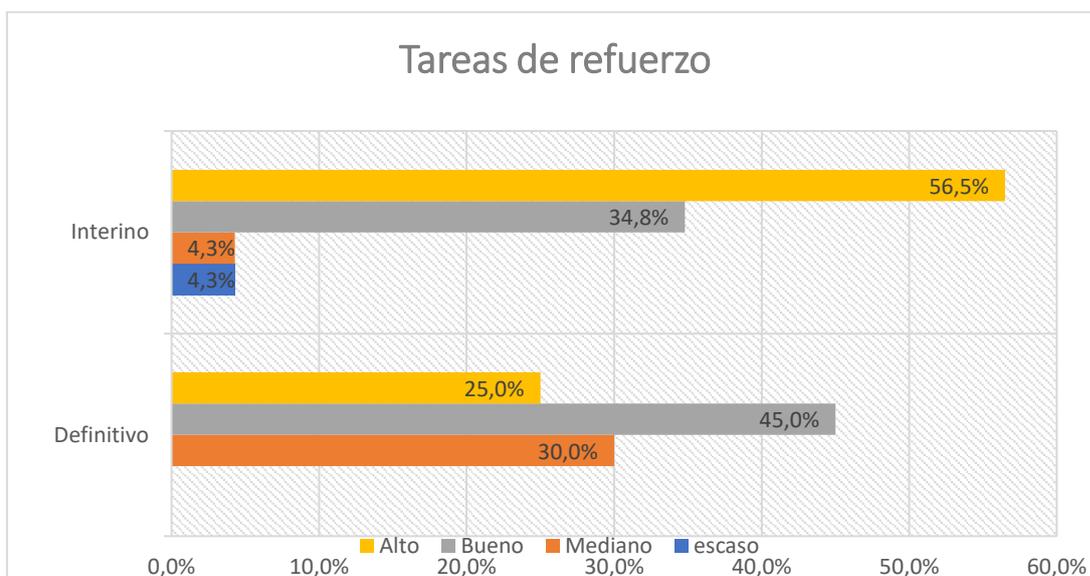


Gráfico 86 Instrumento de evaluación: tareas de refuerzo en la variable situación profesional.

*Ítem nº 62. Evaluación actitudinal*

En lo relativo al ítem que recoge el nivel de acuerdo con el uso de la evaluación actitudinal, se observa que con un porcentaje de mayoritario de los encuestados (58,1 %) se sitúa en la opción de “alto”, seguido, en segundo lugar, la opción “bueno” (34,9 %), en tercer lugar, un porcentaje del (4,7 %) se decanta por la opción de “escaso”, y, finalmente, se sitúa la opción “mediano” con tan solo un (2,3 %).

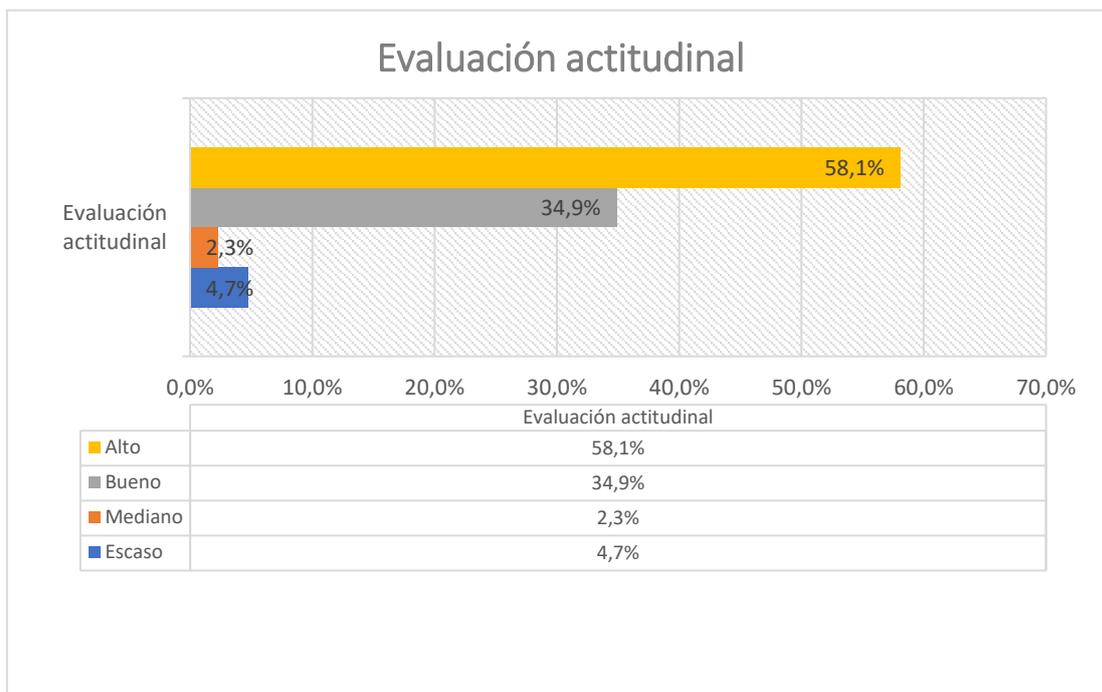


Gráfico 87 Instrumento de evaluación: evaluación actitudinal.

Hasta aquí, los resultados derivados del análisis de las respuestas obtenidas a partir del cuestionario destinado al profesorado. Como se ha visto, la riqueza de estos datos es enorme; no obstante, de acuerdo con el diseño de nuestra investigación, tales datos han de ser matizados a partir de las informaciones recogidas a partir de los otros instrumentos.

## 7.2 **Resultados obtenidos a partir de la observación no participante**

Quisimos tener presencia en distintas aulas que fueran representativas de la variedad geográfica, cultural y social de nuestra región. Para ello, se hicieron 10 observaciones distribuidas entre las siguientes zonas: área central urbana (Oviedo, Gijón y Avilés); área de las cuencas (Sotrondio y Mieres) y una de las alas (Llanes). Las áreas observadas, como es lógico, han sido aquellas que forman parte de nuestro objeto de estudio: inglés, asturiano y castellano.

### **Observación nº 1.**

El aula pertenece al CEPA Valle del Nalón. Dicha aula está situada en su sede central de Sotrondio, en un barrio de clase obrera con altas tasas de paro. Es normal la presencia de inmigrantes. Se seleccionó este centro por varios motivos; en primer lugar, por el conocimiento previo que teníamos de la experiencia docente personal derivada de haber pertenecido durante un curso al claustro de profesores. En segundo lugar, por la buena disposición del centro, tanto de su equipo directivo, como del resto de docentes. Y por último por ser un centro representativo de la realidad social y cultural de las cuencas mineras asturianas.

El número de alumnado es de cinco personas: tres hombres y dos mujeres. Es habitual que el número de personas matriculadas sea ligeramente superior al de las personas que realmente acuden de manera habitual al centro. Su edad está comprendida entre los 25 años y los 45 años. Lo normal es que todo el alumnado comience la clase a la misma hora, no obstante, la estructura de este tipo de estudios y, sobre todo, el contar con un alumnado adulto, permite que se incorpore a la clase un alumno varón de unos veinticinco años media hora más tarde. Este hecho que podría llamar la atención en un aula de instituto ordinaria, en este tipo de estudios es muy habitual.

La clase, o mejor dicho, los contenidos que se están tratando, se enmarcan dentro lo que podríamos llamar una clase magistral sobre el análisis sintáctico de frases en castellano. En ellas, se les pide que identifiquen el sujeto y predicado. Continúa con la explicación y corrección de ejercicios propuestos en las clases anteriores. Llama la atención la poca participación voluntaria del alumnado presente, aunque cuando el profesor directamente les pregunta no dudan en participar.

Los tiempos de esta sesión, y de otras, no están divididos en diversas actividades que podríamos enmarcar en actividades de introducción, desarrollo y conclusión o repaso. Por el contrario, se abordan directamente los contenidos programados para este día. Podríamos decir que se tratan directamente aquellos aspectos que el profesor considera básicos y que pueden presentar alguna dificultad en su posterior estudio.

En cuanto a la disposición espacial de la clase, podríamos continuar diciendo que se basa en una distribución tradicional, en donde las mesas y las sillas han sido organizadas en filas unas detrás de otras. Esta distribución en ningún caso fomenta un enfoque

comunicativo y de diálogo entre ellos, sino que responde más bien al tipo de clase magistral que se está desarrollando.

No existe decoración temática o relacionada con el área. Aunque hay libros en el aula, no se podría considerar como una biblioteca de aula, más bien es un armario donde se guardan libros. La pizarra, es una pizarra tradicional de tiza, lejos de ser una pizarra digital interactiva. Este centro, sin embargo, sí cuenta con una biblioteca dotada ampliamente con una buena colección de libros. El uso que el alumnado le da suele ser por voluntad propia, no suele estar incluida en las actividades diarias de aula.

La interacción del profesorado con los alumnos es muy cercana y familiar. Existe un clima de confianza, algo común a la mayoría de las observaciones, debido fundamentalmente a que gran parte del alumnado ya ha cursado otros años estudios en este centro. Este hecho, unido a que el maestro lleva varios años dando clase en el mismo centro, aporta este clima cercano y de confianza.

Gran parte del tiempo se destina a la aclaración de las dudas y a corregir ejercicios. Estas actividades son básicamente orales, no suelen salir al encerado, se corrigen desde el propio pupitre. La mayoría de estos ejercicios suelen ser fichas o frases dictadas.

En cuanto a los recursos, suelen ser fotocopias de algún libro de texto tradicional y materiales de elaboración propia. No suelen tener libros para adultos, aunque existen no los suelen incorporar como tal, más bien el profesorado hace fotocopias de algunas páginas de los mismos, de internet, de elaboración propia, etc.

Por lo que respecta al tipo de agrupamiento, suelen ser agrupamientos individuales o pequeños grupos formados libremente por afinidad o amistad. Frente a ellos, se encuentra la mesa del maestro y la pizarra detrás de esta. Los alumnos suelen ocupar las primeras y segundas filas, aunque dejan huecos entre ellos. No suelen sentarse todos en la misma línea.

El desarrollo de la clase sigue en el mismo clima de confianza, de conversación informal donde las normas están implícitas. Suelen venir dispuestos a trabajar.

Algo muy característico de este tipo de alumnado es que tienen muy baja autoestima, poca confianza en sí mismos, dudan de todo y suele ser muy normal la desmotivación. Por ello, se incide mucho en el repaso y en hacerles ver que saben más de lo que creen.

## Observación nº2

Esta observación tiene lugar en el CEPA de Oviedo dentro del aula del Fontán. Dicha aula está situada en la zona antigua de Oviedo. Por ello, cuenta con un gran número de matriculados al comienzo del curso de diversa tipología, aunque a medida que pasan los días el número de ellos que normalmente asisten va descendiendo. Este hecho, como apuntábamos en otras observaciones, suele ser muy habitual en este tipo de estudios.

En esta aula nos encontramos con dos hombres y cuatro mujeres. De los cuales dos son inmigrantes.

Observamos, que al igual que en otras observaciones, no se establece una estructura típica de sesión donde se comienza con actividades previas de introducción, de desarrollo y consolidación y finalmente con algún tipo de actividades de repaso o resumen. Las clases más bien se ajustan a una estructura típica de clases particulares o de academias, donde lo que prima sobre todo son la aclaración de dudas y en centrarse en aquellos aspectos que la maestra considera imprescindibles. Las conversaciones son fluidas dentro de un clima de confianza, se trata de animar y reforzar continuamente en el aprendizaje y motivación. (*“vamos que ya os queda poco..., y ahora venga que tengo que hacer..., muy bien..., claro así...”*).

Cabe decir que las actividades son casi en su totalidad orales, de corrección, pocas veces han salido a la pizarra, más bien se corrigen desde el sitio por turnos. De nuevo, se observa poca predisposición a participar en la dinámica de las clases.

Los recursos empleados son la pizarra, el material elaborado por la profesora, libro de texto propio del curso, aunque la mayoría de los contenidos son fotocopias de actividades que el profesorado les entrega.

El agrupamiento, de nuevo, es en gran grupo. La clase distribuida de manera clásica dispuesta en filas y columnas, todos sentados frente a la profesora que está situada de pie, cerca de la pizarra o en su mesa. Los roles establecidos son los típicos de las clases tradicionales donde el alumno pregunta y el profesorado trata de aclarar sus dudas.

*¿Cómo lo has hecho?, ¿tenéis alguna duda?, ¿los tenéis claro? etc.*

Sobre todo, las explicaciones se centran en los contenidos gramaticales, focalizando mucho la atención en el tipo de preguntas que van a tener que responder en el examen. Esto se debe, en gran parte, a que la mayoría de ellos tienen como objetivo principal la obtención del título de la educación secundaria, es decir, más que un aprendizaje para la vida, lo que buscan es una titulación que les permita seguir con sus estudios o, en muchos casos, introducirse en el mundo laboral.

Suele ser habitual que las clases comiencen introduciendo y compartiendo anécdotas personales, ya que el profesorado conoce muy bien a sus alumnos y creando un clima de

cercanía y familiaridad. Este hecho es observado de manera habitual en casi la totalidad de las aulas.

Los recursos con los que se cuenta son las libretas, fotocopias, libro, pizarra, etc. Aunque normalmente las clases se desarrollan en esta aula, también cuentan con el aula de nuevas tecnologías, al que suelen acudir algún día para realizar actividades de repaso.

La distribución del espacio no permite que se creen actividades de interacción o que faciliten la comunicación entre ellos, ya que, como decíamos, unos están sentados delante de otros. Este hecho es común en casi todas las observaciones. Asimismo, es muy habitual también que el desarrollo de las clases se centre desde el inicio en la aclaración de dudas y la corrección de actividades, ya que se tiene la sensación de la falta de tiempo para terminar el programa establecido y esto hace que no se preste atención a otros detalles como la distribución del espacio y el tiempo, trabajo cooperativo, de investigación, de equipo, etc.

Por el contrario, normalmente, la estructura de las clases suele ser distribuida temporalmente en tiempo para la explicación, tiempo para la corrección y finalmente aclaración de dudas.

En cuanto a las normas de clase, están implícitas y no son rígidas, propias de un alumnado adulto, que en la mayoría de los casos suele acudir de manera voluntaria. Por ello, se pueden dar situaciones impensables en un aula ordinaria de cualquier instituto asturiano; por ejemplo, que uno de los alumnos, como hoy, traiga un café a clase, o salir al baño sin permiso, etc.

Como decíamos, en la mayoría de los centros, el material es de elaboración propia. Extraído de diversos libros de texto, de páginas de internet, etc.

### **Observación nº3**

Esta observación tiene lugar en el CEPA de Oviedo dentro del aula del Fontán. Dicha aula está situada la zona antigua de Oviedo. Este hecho hace que cuente con un gran número de matriculados al comienzo del curso, aunque como ya apuntábamos anteriormente, los que finalmente continúan a lo largo del curso desciende considerablemente. El alumnado que hoy asiste a clase son tres hombres y cinco mujeres, de las cuales dos son inmigrantes.

El aula es la misma descrita con anterioridad en la asignatura de lengua que cumple ahora las funciones de aula de inglés. Por lo tanto, nos encontramos con la misma disposición espacial, organización de la clase de manera tradicional, organización de tiempo y el espacio que no varía en absoluto con respecto a la clase de lengua. El desarrollo de las clases, como cabe esperar, se aleja de un enfoque comunicativo, en el que primen las conversaciones y el diálogo. Por el contrario, las clases responden de nuevo a un estilo de enseñanza directa, donde la maestra se coloca en frente de los alumnos y comienza las explicaciones en español.

Dentro del área de inglés, se observa que el currículo tiene un nivel excesivo, no centrado en el tipo de alumno típico de esta etapa. Recordamos que en la mayoría de los casos el alumnado o bien procede del abandono de los estudios ordinarios en el instituto o es alumnado de mayor edad que nunca ha estudiado inglés o si lo han hecho ha sido hace ya muchos años. Todo ello hace que las clases prácticamente no varíen con respecto a las clases en lengua castellana. Las explicaciones, conversaciones, intercambios comunicativos, etc. se realizan en su totalidad en español. Apenas existen actividades orales o de conversación entre el alumnado. Los audios o escuchas tampoco suelen ser un recurso habitual debido de nuevo al bajo nivel de entendimiento del alumnado. Por ello las clases se centran en aclarar dudas sobre todo a nivel gramatical.

La mayoría de las actividades son a nivel escrito, normalmente presentadas en fotocopias que han sido elaboradas por la maestra con anterioridad. Estas actividades se basan fundamentalmente en aspectos directamente relacionados con los exámenes que tendrán que realizar para poder aprobar la asignatura. Parece que este hecho es bien conocido por el profesorado que prioriza esta situación, es decir, una y otra vez focaliza su atención sobre aquellos aspectos fundamentales y que tendrán que desarrollar en las pruebas. De manera general esto es observado en casi la totalidad de las áreas, pero de manera más evidente en el área de inglés, donde parece evidente que los contenidos superan claramente al nivel de conocimiento que el alumnado demuestra tener. Este hecho hace casi impensable que las clases se desarrollen en la lengua estudiada, de que la profesora apenas utiliza en este idioma.

Apuntamos al respecto que existe una gran heterogeneidad en cuanto a matrícula se refiere, así podemos encontrar alumnado, como es el caso de esta aula, inmigrante con titulación en su país, pero que tiene que esperar por la convalidación de su título, por lo que acuden a este tipo de enseñanza con el fin de adquirir una titulación que les permita

incorporarse al mercado laboral lo más pronto posible. Por otro lado, es muy común encontrar en estas aulas a alumnado procedente de diversificación o de NEE, que no han titulado en la ESO ordinaria.

#### **Observación nº4**

El aula pertenece al CEPA Valle del Caudal. Dicha aula está situada en su sede central de Mieres, en un barrio de clase obrera con altas tasas de paro y con una fuerte desindustrialización y descenso de la población.

Normalmente las clases se suelen desarrollar con un alumnado que suele variar de seis a ocho personas; hoy concretamente han venido seis personas, dos hombres y cuatro mujeres con una edad que oscila entre los 30 y 40 años. De nuevo, al igual que en las demás observaciones, el número de matriculados suele ser bastante superior al de asistentes.

La sesión de hoy se enmarca en el desarrollo del área de Lengua y Literatura. Hoy, en concreto, la clase está destinada a la parte que tiene que ver con la literatura. En ella se plantea realizar de manera individual un trabajo de investigación literaria sobre varios autores que han sido propuestos al comienzo del curso. En este caso no se desarrolla en el aula ordinaria, sino que se ha ido al aula de informática que cuenta con conexión a internet. Esta dispone de varios ordenadores para que el alumnado pueda cubrir una ficha que previamente ha sido elaborada por profesorado. Esta actividad está diseñada para realizarse de manera completa online. En ella se proponen varios ejercicios como, por ejemplo, buscar el autor, algunas de sus obras, hacer un pequeño resumen, selección de información relevante del autor y su obra, etc. Esta actividad responde a la decisión del departamento del ámbito comunicativo, donde se ha determinado la separación de la clase de literatura en una hora distinta a la de lengua. En dicha parte no existe examen y llama la atención el que tampoco tienen libro de lectura, por lo que deberán hacerse con él, bien en la biblioteca del centro o en la biblioteca municipal.

La disposición de la clase, como decíamos, son mesas individuales y colocadas en filas. Cuenta con un ordenador cada mesa, por lo que pueden trabajar individualmente. También se dispone de varios pupitres y una mesa para el profesorado. El desarrollo de la clase empieza y continúa en un ambiente familiar, cercano, característica muy común a este tipo de enseñanza, ya que como apuntábamos el alumnado asiduo suele ser el mismo de años anteriores. Este hecho hace que la relación a nivel afectivo-social entre el profesorado y el alumnado sea muy cercana. Así, no es raro que se disponga de un tiempo de intercambio de anécdotas, situaciones familiares que a priori podrían no responder a lo que se espera en un aula ordinaria de un instituto.

La clase se desarrolla en un clima muy tranquilo. Cada alumno cuenta con un ordenador y suele tener claro lo que debe realizar. No obstante, la maestra va pasando por cada una de las mesas intentando aclarar dudas que van surgiendo o dando consejos sobre la correcta realización de las actividades para su continuidad en casa.

Además de las fichas, que deberán cubrir de manera online y reenviar una vez terminada a la maestra, también se realizan actividades orales sobre textos que la maestra lleva a clase. Estos textos suelen ser periódicos en los que se trata de comentar alguna de las noticias. De esta manera se fomenta la participación y la expresión de opiniones. Se observa de nuevo la baja participación, aunque una vez que se inicia un debate por parte de la maestra los alumnos suelen participar de manera más activa.

Una parte de la clase se destina a la realización de actividades de lápiz y papel, como pueden ser resúmenes, actividades de comprensión escrita, investigación, etc. Este hecho responde a la necesidad de tratar de realizar la mayoría de las actividades en el aula y no llevar las tareas a casa, ya que gran parte del alumnado no lo realizarán.

La clase termina con un recordatorio sobre la necesidad de cubrir esta parte de manera práctica para que pueda hacer media con el examen teórico.

### Observación nº5

El aula pertenece al CEPA Valle del Caudal. Dicha aula está situada en su sede central de Mieres, en un barrio de clase obrera con altas tasas de paro y con una fuerte desindustrialización y descenso de la población.

El número de alumnos que normalmente acuda a clase suele variar entre seis a ocho personas. En este caso concreto el número de alumnos es seis, cuatro mujeres y dos hombres con una edad que oscila entre los 30 y 40 años.

El aula cuenta con varias mesas para el alumnado dispuestas en filas y columnas, en frente se sitúan la mesa del profesorado y junto a ella se encuentra una pizarra de tiza. En las paredes apenas existe decoración temática en inglés, carteles, pósteres, murales, etc. No se observa a primera vista un espacio que pueda ser destinado a la biblioteca de aula. Existe un armario, aunque permanece cerrado, por lo que no parece que sea destinado a funciones propias del aula.

La clase se desarrolla de manera magistral, por lo que podemos afirmar que la distribución espacial y temporal se asemeja a la mayoría de las observaciones. Es decir, no responde a una organización de las actividades en actividades de introducción, desarrollo, resumen o conclusión. Por el contrario, y como hecho común en la mayoría de las observaciones, la clase se desarrolla comenzando directamente el tratamiento de los contenidos básicos, en aclaración de dudas y en la realización y corrección de ejercicios.

A largo de la sesión es común comentar alguna situación personal y establecer pautas de descanso, intercambiando opiniones sobre temas que no tienen que ver con el contenido del área. En este caso, no se realiza ningún *listening* o escucha oral, aunque sí se contempla a lo largo del curso; no obstante, este aspecto no se suele trabajar o el tiempo destinado a él es escaso, ya que el nivel del alumnado no lo permite. Por ello, apenas se realizan la visualización de vídeos en inglés, audios reales, etc.

En la mayoría de los centros, las actividades no suelen establecer una relación con el currículo, éste suele tener un nivel excesivo, no centrado en el tipo de alumno típico de esta etapa. Gran parte de ellos proceden de programas de diversificación o de NEE (Necesidades Educativas Especiales), que no ha titulado en la ESO normal. Estos incluso tampoco titulan debido al choque con un nuevo sistema. Otros suelen ser personas adultas que han abandonado hace tiempo los idiomas. Esto hace que no se trabaje con textos reales, conversaciones o explicaciones del profesorado en inglés, etc.

Cuentan con libro de texto, aunque destinado al profesorado para que pueda extraer actividades adaptadas, cuentan con varios ordenadores y una pequeña biblioteca en el centro de lecturas en inglés y castellano.

## Observación nº6

Esta observación tiene lugar en el CEPA de Gijón, dentro del aula de la Calzada. Dicha aula está situada una zona bastante poblada de Gijón, por ello, al igual que sucede en las demás observaciones, cuenta con un gran número de matriculados al comienzo del curso de diversa tipología, aunque a medida que pasan los días el número de ellos que normalmente asisten a clase va descendiendo.

La distribución espacial de la clase sigue la estructura de la mayoría de las observaciones, las mesas están dispuestas en filas y columnas. El alumnado se suele ir sentando a medida que llegan, suelen preferir sentarse en la parte trasera del aula, quedando libres las dos primeras líneas más cercanas a la mesa del profesorado. Esta se encuentra en una esquina del aula al lado de la pizarra, en este caso, es una pizarra digital con un proyector.

La estructura de la clase, en cuanto a la organización de las actividades, no responde a lo que podríamos llamar actividades de inicio o de motivación, desarrollo o adquisición y de resumen o repaso. Más bien, la clase se desarrolla de una manera uniforme en la que la profesora explica aquellos conceptos relacionados directamente con el programa. Éstos son trabajados inmediatamente después de la explicación y corregidos de manera oral. En el día de hoy además se está destinando un tiempo para explicar y trabajar desde la plataforma digital. Aquí, y de manera individual, los alumnos y alumnas pueden trabajar de manera autónoma todos aquellos contenidos del curso. Esta misma plataforma es aprovechada para las explicaciones diarias en clase como es el caso de hoy. La profesora proyecta los contenidos en la pizarra digital y va explicando aquellos aspectos que puedan presentar alguna dificultad. Seguidamente, en la misma plataforma y todos juntos, van realizando varias actividades para ser corregidas también de manera grupal. Cabe decir, que esta misma plataforma digital es la utilizada por aquellos alumnos que siguen el curso de manera no presencial.

Además de esta plataforma digital, los alumnos cuentan con otros recursos como pueden ser fotocopias que la profesora les proporciona, no cuentan con libros de texto, sino que todos los recursos son aportados por el centro.

La clase continúa con la realización ahora de varias actividades, de nuevo el estilo seguido sigue siendo el típico de la clase magistral, donde se trata de aprovechar al máximo el tiempo para poder dar todo el programa del curso. El comportamiento de los alumnos y alumnas, de manera general, no suele presentar problemas, salvo excepciones.

El trabajo del ámbito oral, como puede ser la conversación y la escucha, no suele realizarse de manera habitual, si se realiza algún *listening* en clase, aunque no entra en el examen.

En cuanto a la evaluación, para aquellos que asisten a clase, se valora el trabajo de aula, el control de los contenidos y la asistencia. Por ello, la calificación se basa en las pruebas con un 80%, la asistencia un 10% y el trabajo en clase con otro 10%.

La profesora al respecto manifiesta que la dinámica de clase se centra en la titulación ya que *“es un requisito para poder continuar estudios e incorporarse al mundo laboral”*

Comentarios:

- *“deberían ajustar el currículo más a la realidad de las aulas, especialmente en inglés”*
- *“el nivel de inglés no permite avanzar al ritmo que se marca”*
- *“Sin embargo en lengua los alumnos/as acaban con mejor nivel que la prueba”*

### **Observación nº7**

El aula pertenece al CEPA Valle del Nalón. Dicha aula está situada en su sede central de Sotroñido, en un barrio de clase obrera con altas tasas de paro. Es normal la presencia de inmigrantes. Como decíamos en otra observación realizada en este mismo centro, se seleccionó por varios motivos, en primer lugar, por nuestro conocimiento previo al haber formado parte del claustro de profesores durante un curso escolar. En segundo lugar, por la buena disposición del centro, tanto de su equipo directivo, como del resto de docentes. Y por último, por ser un centro representativo de la realidad social y cultural de las cuencas mineras.

Esta observación se enmarca en una sesión de lengua asturiana. El número de alumnado cuatro alumnos, tres hombres y una mujer. La media de edad oscila entre los 40 años de edad. Ya con la clase iniciada, se incorpora un alumno varón de unos 20 años.

La distribución de la clase varía ligeramente de la distribución tradicional. Encontramos una mesa más grande en el medio del aula alrededor de la cual se colocan los alumnos. El ambiente es cercano y familiar. Partimos de una situación en la que se habla en asturiano ya desde el comienzo de la clase, no solo por parte de la profesora, sino también por parte del alumnado que en todo momento intenta participar. Esta situación varía sustancialmente a lo observado en las clases de inglés, ya que en estas clases todos tratan de participar e intentan utilizar el asturiano en todo momento. No obstante, se lo tiene que recordar la profesora, ya que a veces comienzan hablando en castellano.

La clase comienza con la corrección oral del examen realizado el día previo. La mayoría de las actividades a lo largo de la sesión son orales, aunque se realizan ejercicios de fotocopias entregadas por parte de la profesora. No existe un libro de texto que los alumnos puedan manejar, ya que la mayoría del material es elaborado por la profesora. Esto incluye también las pruebas escritas.

A continuación, realizan varios ejercicios de comprensión oral de unos audios en asturiano que duran unos tres minutos. Estos ejercicios cuentan con unas respuestas de opción múltiple donde deberá de ser elegida la correcta.

Así mismo, se realizan varios ejercicios de comprensión lectora, de un texto en asturiano extraído de “asturies.com”. Estos recursos, junto con otros recursos web suelen ser utilizados de manera habitual en estas clases (asturnews, cds, etc.)

La clase se desarrolla en un clima de participación muy cercana y de amistad entre ellos. Son menos numerosos que otras áreas, llevan varios años con los mismos compañeros y la misma profesora, esto hace que las conversaciones sean informales y de confianza. Llama la atención que incluso en estas conversaciones informales, se hace uso por parte de la profesora, y en la mayoría de los casos también del alumnado, del asturiano.

La clase continua con varios ejercicios en donde se trabaja la gramática a la vez que conversan, la profesora va realizando preguntas contextualizadas en la zona geográfica de Asturias, lugares como “Ribeseya”, nombres en asturiano, “Xuan”, etc.

La profesora comenta que hacen uso de la pizarra digital, ordenadores, diccionarios, prensa, juegos interactivos, cultura asturiana, aula de NNNTT. Y destaca entre los recursos la Oficina de Política Lingüística, los recursos de la localidad, obras de teatro, conciertos didácticos, etc.

En cuanto a la calificación, explica que el examen hace media con la evaluación continua de la clase, el trabajo diario, comportamiento, etc.

### **Observación nº8**

El aula pertenece al CEPA Valle del Nalón. Dicha aula, como ya se ha apuntado, está situada en su sede central de Sotrondio, en un barrio de clase obrera con altas tasas de paro y la presencia de población inmigrantes. Como decíamos este centro, se seleccionó por varios motivos, en primer lugar, por su conocimiento previo al haber formado parte del claustro de profesores durante un curso escolar. En segundo lugar, por la buena disposición del centro, tanto de su equipo directivo, como del resto de docentes. Y por último, por ser un centro representativo de la realidad social y cultural de las cuencas mineras.

Esta observación se enmarca en una sesión de lengua inglesa. El número de alumnado cinco alumnos, todas ellas mujeres. La edad del alumnado oscila entre los 25 años y los 50.

Estas sesiones tienen una duración de una hora y media. Llama la atención que la temporalización de la misma no se percibe ninguna estructura o división en actividades de introducción, desarrollo o consolidación y resumen o finales. La clase se desarrolla en un clima de cercanía y confianza en donde las alumnas se van distribuyendo por la clase, suelen sentarse siempre juntas las mismas y ocupando las primeras filas de la clase.

Lo que está sucediendo consiste en una explicación centrada sobre todo en los contenidos necesarios para aprobar el examen final. Es decir, se basa en un repaso o explicación de un dossier facilitado por el profesor.

La interacción del grupo con el profesor demuestra un clima de confianza, casi de amistad, hay que tener en cuenta que es al final del cuatrimestre. Siempre se apela a que confíen en sus posibilidades, sobre todo para quitarles los miedos que tienen a enfrentarse a los exámenes.

Después de varias observaciones, incluida la presente, podemos afirmar que no existen comportamientos anómalos, si los comparamos con otras clases de adultos en otros centros. Los intereses comunes a la mayoría de ellos, por no decir todos, se centran sobre todo en la focalización de lo que va a entrar en el examen. Si lo comparamos con una clase de secundaria ordinaria, se observa que apenas hay pérdidas de tiempo en llamar la atención, no existen comportamientos disruptivos a destacar, los alumnos y alumnas allí matriculados parecen saber a qué van y lo hacen de manera voluntaria.

El tipo de actividades utilizadas en clase, sobre todo, son actividades escritas, textos o ejercicios centrados en los contenidos gramaticales, apenas existen actividades orales con el objetivo claro de desarrollar esta destreza. Muy pocas se han observado en castellano, y desde luego es inexistente en inglés, debido al bajo nivel del alumnado.

Los recursos empleados en las actividades, en la mayoría de los casos, son fotocopias, dossiers elaborados por el propio profesorado, a veces existen libros, aunque no suelen ser las guías empleadas de manera habitual.

El aula cuenta con 8 ordenadores. No suelen usarse de manera habitual, sí que el aula cuenta con un proyector que se suele usar como apoyo a las explicaciones del profesor.

Los tipos de agrupamientos en grupo, como viene siendo común, son inexistentes. La distribución del aula suele ser la clásica, alumnado sentado de manera individual, en fila o en forma de “U” mirando a las explicaciones del profesorado. La mesa de este suele estar siempre mirando hacia ellos, con la pizarra detrás. Como también sucede en la mayoría de los casos, se cuenta con armarios, aunque suelen estar destinados a guardar unos pocos libros y nunca forman parte de las clases. No suelen contar con material de consulta real para el desarrollo de las clases.

Algo general en todas las observaciones es el tipo de vocabulario informal, ya que es un vocabulario nada académico, adaptándose a la zona geográfica y, a excepción de la asignatura de asturiano, siempre se habla en castellano (en ambas áreas, inglés y castellano). El lenguaje corporal es poco expresivo, rígido y formal.

El contenido de estas conversaciones, casi siempre, como decíamos anteriormente, suele estar focalizado en los contenidos de los exámenes. Se van siguiendo los apuntes al ritmo que ellos marcan, esto hace que la mayor parte del tiempo es el profesor el que habla y los alumnos/as corrigen y preguntan sobre la marcha si les surge alguna duda. Da la impresión de que las clases siguen siempre el mismo formato. No parece existir una división del tiempo en actividades de introducción, desarrollo, recopilación, conclusión, etc. Parece que se ha centrado el tiempo solo en aquellas actividades de repaso y dudas.

En ocasiones existe una dinámica de diálogo colectivo relacionado con su vida cotidiana, tanto del alumnado como del profesorado, opiniones, anécdotas, etc. Esto hace que las estructuras de estos momentos sean informales, de gran cercanía y confianza.

Sobre todo, cabe destacar un sentimiento de angustia, de ansiedad o miedo en la mayoría del alumnado a la hora de afrontar los exámenes (suspender o no titular).

Esto hace que el profesorado esté continuamente motivando y animando, quitando importancia al examen final, etc.

### **Observación nº9**

Esta observación tiene lugar en el CEPA de Gijón dentro del aula de la Calzada. Dicha aula está situada una zona bastante poblada de Gijón, por ello, al igual que sucede en las demás observaciones, cuenta con un gran número de matriculados al comienzo del curso de diversa tipología, aunque a medida que pasan los días el número de los que normalmente asisten a clase va descendiendo.

Se encuentran en el grupo 12 alumnos, cinco chicos y 7 chicas. La edad oscila entre los 30 y 40 años, aunque se observa un chico ligeramente más joven, de unos 25 años y otra persona adulta masculina, de unos 60 años. La disposición del aula está distribuida en filas y columnas, por lo que podríamos clasificarla dentro de una distribución clásica del alumnado.

Esta observación se enmarca en una sesión de lengua castellana, en donde se trabajan contenidos relacionados con las reglas de acentuación. Para ello, cuentan con un dossier elaborado por la profesora, en su origen este documento fue concebido para la realización de las actividades en el ordenador, dentro de una plataforma digital Moodle, diseñada para tal efecto. Hoy en día lo usan solo en formato papel, aun así, la profesora lo proyecta en la pizarra digital y lo van corrigiendo y comentando sobre la marcha en gran grupo.

Todo se desarrolla dentro de un clima de confianza, típico de personas adultas, no hay salidas de tono, se van turnando en la intervención oral, no se levanta la mano, sino que se van respetando los turnos de manera libre y espontánea. A continuación, se proyecta un vídeo sobre las faltas de ortografía. Este consiste en un anuncio real de una venta de piso en el que se han cometido muchas faltas de ortografía. Esta clase de actividades en las que se utilizan materiales reales, suelen ser muy habituales en esta clase.

Continúan trabajando varias actividades que realizan, sobre todo en el dossier. Son tareas escritas que se corrigen oralmente y se comentan en grupo, pero en realidad las realizan de manera individual. Se observa, pues, que la mayoría de los recursos que se emplean en el aula son sobre todo fotocopias, el dossier y la conexión a la plataforma digital.

En cuanto a las explicaciones de la profesora, son sobre todo centradas en lo que se les va a preguntar en el examen. Da la sensación de que los alumnos y alumnas van a escuchar las explicaciones y la resolución de sus dudas, pero siempre muy preocupados por lo que

va a entrar en el examen, “*pero qué va a entrar*” ..., “*qué me vas a preguntar...*”, “*yo necesito el título...* “

A este respecto, en la evaluación se valora no solo el examen final, ya que se van haciendo controles durante el cuatrimestre, también se califica la asistencia, el trabajo etc. Los porcentajes que se establecen son: tareas de controles un 10%; las pruebas parciales un 80% y la actitud un 10%

Como decimos, la clase se desarrolla en gran grupo, con una distribución de la clase clásica, en filas y columnas, como decíamos. Son ellos los que se sientan donde quieren, tienden a distribuirse por toda la clase, dejando espacios vacíos, no buscan grupos.

Las conversaciones que se van desarrollando, tanto entre ellos como con la profesora, son informales, de confianza. Se establece el rol clásico de la profesora que sabe y explica, el alumnado escucha y pregunta las dudas.

Además del proyector o pizarra digital, la clase cuenta con una pizarra clásica, apenas hay decoración temática, existe un ordenador, pero para disposición de la profesora. No hay biblioteca de aula, aunque el centro sí dispone de una sala de ordenadores.

El tiempo no cuenta con distribución diferenciada, no existen actividades de introducción, desarrollo y resumen, por el contrario, se abordan directamente en el desarrollo de las clases aquellos contenidos del temario que tocan en ese momento.

En los comentarios de la profesora se deja ver una sensación de frustración, comenta que le gustaría dar las clases de otra manera más innovadora, pero que es el propio alumnado el que le reclama la vuelta a la tradición: aclaración de dudas, centrado todo en la gramática, en el examen, en titular, cualquier otra metodología les da la sensación de estar perdiendo el tiempo.

Fuera de clase la profesora comenta que ella también es la encargada de impartir el área de inglés y que la dificultad para establecer innovaciones metodológicas incluso es más difícil, ya que, por una parte, tienen menos horas (22 semanales frente a las 42 en lengua castellana y 12 textos literarios) y, por otra, se encuentran con un nivel muy bajo en inglés, hecho que obliga a desarrollar las clases en castellano casi en su totalidad.

## **Observación nº10**

Esta observación tiene lugar en el CEPA de Avilés. Al pertenecer esta aula al ámbito urbano y al igual que sucede en las demás observaciones, cuenta con un mayor número de matriculados al comienzo del curso que se ve sustancialmente reducido a medida que avanza el mismo.

Se encuentran en el grupo tan solo dos alumnos, un chico y una chica, de una media de edad de unos cuarenta años. La clase se desarrolla en el aula de ordenadores, esta cuenta con varias mesas y sillas dispuestas en filas. No se observa Pizarra Digital, aunque sí cuenta con varios libros de lectura o revistas, aunque casi ninguna en asturiano, cada mesa cuenta con un ordenador de manera que cada alumno puede disponer de uno de manera individual.

Esta observación se enmarca en una sesión de lengua asturiana, en donde se trabajan contenidos de manera online que el profesor ha elaborado previamente dentro de una plataforma digital Moodle diseñada para tal efecto.

La clase se va desarrollando de una manera participativa en donde las alumnas van realizando sus actividades y consultando con el profesor aquellas dudas que les van surgiendo. Las explicaciones son sobre todo relacionadas con aspectos gramaticales recogidos previamente en la plataforma para ser explicados o aprovechando las dudas que se van encontrando los alumnos.

Las conversaciones o intercambios comunicativos se realizan en un clima cordial e informal, las reglas o normas de conducta parecen estar asumidas y en todo momento se respira un clima de respeto. Estas conversaciones, aunque el profesor trata de realizarlas en asturiano, a veces tiene que recurrir al castellano para aclarar dudas.

Por ello observamos que la interacción que se establece entre el profesor y el alumnado es cercana, de mucha confianza, hecho que se ve reforzado por el reducido número de personas que acuden a clase, aunque la mayoría de las conversaciones se centra en el desarrollo curricular de las clases existiendo pocas interrupciones. Estas conversaciones por parte del alumnado son casi exclusivamente en castellano. No se observan comportamientos anómalos o repetitivos, salvo la poca participación en la lengua asturiana por parte del alumnado.

La mayoría de las actividades, como decíamos, son online compaginadas con los intercambios orales, siendo escasas aquellas actividades escritas. Por lo que no se observa una clasificación en actividades de inicio, desarrollo, conclusión, refuerzo, ampliación..., sino que directamente se abordan aquellos contenidos programados en cada sesión.

Por ello, el recurso que más se emplea es internet a través de esta plataforma digital, así como varias páginas web y diccionarios asturianos. No se manejan libro de texto y apenas otros recursos en formato papel, fotocopias, periódicos, etc.

El número de alumnos no permite otro tipo de agrupamientos que no sea el trabajo individual o por parejas, por lo que se hace muy difícil establecer un contexto comunicativo en el que extraer diferentes tipos de lenguaje verbal o no verbal más allá del basado en preguntas y respuestas. Estas “conversaciones”, principalmente suelen ser en asturiano por parte del profesor y normalmente en castellano por parte del alumnado, centradas sobre todo en aspectos curriculares, gramaticales o comprensión escrita del vocabulario.

Hasta aquí, en síntesis, el resultado de nuestras observaciones de aula. Es preciso señalar finalmente que de los procesos de observación llevados a cabo es fácil extraer como cuestión fundamental y constatable la existencia de una docencia comprometida con el futuro académico del alumnado, en un clima de aula tranquilo y distendido, aunque con una metodología didáctica inequívocamente tradicional y muy poco interactiva.

### 7.3 Resultados obtenidos a partir del análisis de documentos

El estudio de documentos escritos oficiales nos ha permitido acceder directamente a la documentación elaborada por los propios equipos docentes de cada centro objeto de estudio. Además, en este caso, el análisis documental, junto con la observación no participante, se presenta como un apoyo fundamental para interpretar el cuestionario. De esta manera, se pretende indagar en aquellas posibles contradicciones o coincidencias existentes entre los documentos oficiales y las prácticas de aula.

De acuerdo con nuestra focalización e intereses, se seleccionan los documentos siguientes: Proyectos Educativos, Concreciones Curriculares y Programaciones Docentes pertenecientes al ámbito de la comunicación, siguiendo los siguientes patrones:

#### 1. PROYECTO EDUCATIVO (PE)

- Análisis de las diferencias en función del ámbito: urbano, semiurbano y rural.
- Señas de identidad del centro: objetivos de centro o/y objetivos de etapa adecuados o relacionados con el contexto sociocultural del centro.
- Estructura organizativa del centro.
- Cómo se contempla la enseñanza del castellano, inglés y asturiano.

#### 2. CONCRECIÓN CURRICULAR / PROGRAMCIÓN DOCENTE

- Competencias o capacidades generales de cada lengua.
- Objetivos del ámbito
- Diferencias de contenidos en las áreas
- Diferentes planteamientos metodológicos generales
- Diferencias en cuanto a recursos y materiales según las distintas áreas
- Procedimientos de evaluación (instrumentos, criterios, indicadores y estándares)

#### 3. OTROS

La información contenida se ha extraído utilizando categorías de significado que recogen las dimensiones principales para el análisis:

- **Proyecto Educativo.** Análisis de las señas de identidad de cada Centro. Se persigue poder establecer cómo se contempla la enseñanza del castellano, inglés y asturiano en el apartado de identidad de centro, objetivos de centro o/y objetivos de etapa; si están relacionados con las áreas, así como su estructura organizativa. Diferencias en función del ámbito: urbano, semiurbano y rural.
- **Concreción Curricular y/o Programaciones.**
  - *Competencias:* se refiere a ver cómo se contemplan las competencias o capacidades generales y si se tienen en cuenta para cada lengua.
  - *Objetivos:* si son planteados para cada área y, en su caso, compararlos.
  - *Contenidos:* comprobar las posibles diferencias en cuanto a contenidos.

- *Metodología:* Comparar las diferencias en cuanto a planteamientos metodológicos.
- *Recursos y materiales:* comparar diferencias en cuanto al uso de los recursos y materiales según las distintas áreas.
- *Evaluación:* estudiar cómo se contemplan los procedimientos de evaluación (instrumentos, criterios, indicadores y estándares)

#### a) Centro N° 1

Centro perteneciente a una zona urbano-industrial, en plena recesión del sector secundario y con una clara tendencia hacia el sector servicios. Cuenta con una sede central y con siete aulas distribuidas por las diferentes localidades pertenecientes geográficamente al centro sur del principado de Asturias.

En el **Proyecto Educativo** se recogen las señas de identidad del centro. En ellas se establecen los principios generales orientados a la formación cívica, fomentando la igualdad entre hombres y mujeres, es decir, con una clara tendencia a educar en la ciudadanía, como por ejemplo cuando se persigue “*el fomento de los hábitos de comportamiento democrático*”.

Cabe resaltar el principio que recoge el uso de “*una metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje*”, ya que en nuestras observaciones destacábamos como una característica común en la mayoría de las clases, el papel poco activo del alumnado.

Asimismo, se recoge como un objetivo propio del centro “*proporcionar a las personas adultas una educación básica adecuada a los requerimientos de la sociedad y capaz de promover el autoaprendizaje*”. Desde nuestra experiencia observada, sí que podemos afirmar que el centro da una respuesta adecuada en lo relativo a la educación básica, aunque habría que profundizar en lo relativo al autoaprendizaje.

Llama la atención el siguiente objetivo “*fomentar la valoración de la cultura asturiana desde el conocimiento de sus rasgos físicos, históricos, tradicionales y lingüísticos y favorecer igualmente el interés y respeto por culturas ajenas*”. Como sabemos, nuestra investigación se centra en las áreas de lengua castellana, lengua inglesa y lengua asturiana. Esta última, y pese al objetivo anteriormente reflejado, no es impartida en dicho centro. Desconocemos, sin embargo, si se debe a la falta de matrícula o si por el contrario, no se da la suficiente promoción por parte del centro.

Antes de continuar con el análisis de los documentos, no está de más recordar que el contenido curricular de los distintos módulos de las tres áreas sigue los modelos de los currículos del decreto 43/2015 de 10 de junio que regula el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, de los cuales se nutre directamente, tanto la Concreción Curricular como las programaciones del ámbito de la comunicación.

Ya dentro del análisis de estos dos últimos documentos, es decir, la concreción curricular y la programación del ámbito de la comunicación, observamos en relación a las **competencias** tratadas, y más concretamente a la competencia en comunicación lingüística, que se persigue adquirir no solo conocimientos, sino también destrezas y actitudes *“en todas sus dimensiones y no solo en la lengua materna, sino también en otra u otras lenguas extranjeras lo que permitirá al alumnado adulto integrarse y desarrollar con eficacia sus responsabilidades en los distintos ámbitos, personal, público, educativo y profesional, que forman parte de esa sociedad...”* y añade más adelante que *“sus contenidos giran en torno a la integración de las distintas destrezas de comprensión y expresión oral y escrita en la interacción del alumnado en situaciones comunicativas en diferentes contextos sociales y culturales, desarrollada en diferentes modalidades de comunicación y en diferentes soportes”*

Esto sin duda, orienta hacia el uso de una metodología comunicativa en todas las áreas lingüísticas y no solo en la de la lengua materna. Por lo que cabe preguntarse si el tipo de alumnado que frecuenta las aulas de la educación de adultos permite el uso, sobre todo, en la lengua extranjera, de este tipo de metodología en donde se fomente sobre todo el uso de la lengua en los diferentes ámbitos, recreando situaciones reales, textos de uso cotidiano, actividades de intercambio oral, etc. En relación con este hecho, y desde las observaciones realizadas, apuntábamos como un rasgo general en todos los centros, el bajo nivel de dominio de la lengua extranjera.

Si nos centramos en los **objetivos**, cabe destacar que no se establece una diferenciación entre las áreas lingüísticas, sino que por el contrario se establecen unos objetivos generales de todo el ámbito comunicativo o sociolingüístico.

En este apartado se establecen, como decimos, unos objetivos muy genéricos referidos al uso de la lengua: comprender la información tanto oral como escrita, así como para expresarse. Sí nos gustaría destacar el objetivo que afirma *“conocer la realidad plurilingüe de España, con especial atención a la situación lingüística de Asturias y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural”*

De nuevo se hace referencia a la situación lingüística de nuestra región y, de nuevo, no cabe más que recordar la baja matrícula que reflejan los CEPAS con relación a la lengua asturiana.

La siguiente referencia que se hace de manera diferenciada de las lenguas es la relacionada con los objetivos que tienen que ver con *“apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información, como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos y como exponente máximo de una cultura”*, así como *“valorar la lengua extranjera y las lenguas, en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas, evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales”*.

En cuanto a los **contenidos**, haremos un breve resumen de aquellos aspectos que consideremos más llamativos. En primer lugar, cabe destacar que se nutre directamente del currículo y que es secuenciado en los diferentes bloques de contenido:

- Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar.
- Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir.
- Bloque 3. Conocimiento de la lengua.

A su vez, se establece una secuenciación y temporalización de estos en los diferentes cursos o áreas: Lengua Castellana I; Lengua Castellana II; Lengua Castellana III y Lengua Castellana IV.

Esta misma secuenciación y temporalización se establece en los Textos Literarios I, II, III, IV. En ella, no se diferencian los bloques de contenidos, aunque sí se hace especial referencia al Plan Lector y a la creación de composiciones escritas: *“composición de textos sencillos de intención literaria a partir de las lecturas y de modelos dados”*.

En cuanto a la enseñanza de la Lengua Extranjera (inglés), observamos que sigue el mismo patrón que el del área destinada a la lengua materna: Lengua Extranjera I, II, III y IV.

Además, se divide en los siguientes bloques de contenidos:

- Bloque 1. Comprensión de textos orales.
- Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción
- Bloque 3. Comprensión de textos escritos.
- Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción.

Este apartado destinado a los contenidos quizá sea uno de los de mayor dificultad para llevar a cabo en la realidad de la Educación de Adultos, sobre todo en la lengua extranjera, ya que se nutre directamente del currículo de la Educación Secundaria ordinaria, aunque es cierto que se establece una priorización de unos sobre otros. Aun así, desde nuestro punto de vista, el nivel exigido en el currículo y la realidad observada en las aulas no se corresponden o, al menos, es una cuestión muy problemática.

El punto que recoge la **metodología** del ámbito de la comunicación expresa la clara intencionalidad que el centro trata de imprimir en la enseñanza de las lenguas, este, encuentra su justificación en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, de modo que *“se estructura en torno a las actividades de comprensión, expresión e interacción tanto oral como escrita que se plantean en distintas situaciones de comunicación reales en contextos variados: familiar, educativo, ocupacional...”*.

Esta metodología implica que el profesorado propicie tareas que giren en torno a situaciones reales en las que el alumnado se vea obligado a utilizar las estrategias comunicativas, e integrar en la realización de las tareas todas las destrezas lingüísticas.

Este proceso *“de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, materna y extranjera, tomará como punto de partida los textos, escritos y orales, sobre los que se propondrá al alumnado actividades de comprensión y expresión con distinto grado de complejidad”*.

El uso de los recursos y materiales se hace fundamental. Contar con material real, que sea interesante y atractivo al tipo de alumnado adulto y a su vez que este sea adaptado al nivel del alumnado, sobre todo en la lengua extranjera, se antoja como un requisito para que las clases sigan este tipo de metodología.

En este sentido se recoge que *“los textos, auténticos o adaptados, presentarán distintos grados de complejidad creciente y una temática variada adecuada al alumnado adulto, para intentar satisfacer la diversidad de intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de nuestro alumnado”*.

Se añade además la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso o material necesario para lograr el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en el uso por parte del profesorado, como del alumnado: *“por parte del profesorado, obtención y presentación de materiales y contenidos; por parte del alumnado, búsqueda, selección y tratamiento de la información, elaboración de tareas y herramientas de comunicación”*.

Quizás, en este punto cabría desarrollar de manera diferenciada el uso de estos recursos en cada una de las áreas, esto nos permitiría comparar algunas diferencias en cuanto a su uso.

Además de los recursos y materiales se incide de manera directa para lograr el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje en la implicación del profesorado: *“en este enfoque comunicativo orientado a la acción, cobra especial importancia el papel dinamizador del profesorado, que intentará propiciar el compromiso y la implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje”* y se apunta directamente a la singularidad de la educación de adultos cuando se afirma *“en la educación de personas adultas se suma la diversidad de edades y, sobre todo, una diversidad de experiencias vitales mucho mayor que en cualquiera de esas etapas anteriores”*, apelando al profesorado que deberá de tenerlo en cuenta a la hora de planificar su intervención educativa.

Otro de los puntos a tener en cuenta es el apartado destinado a la **evaluación**. En él se recogen los procedimientos e instrumentos de evaluación y los criterios de calificación.

Se establece aquí una evaluación continua a través de la observación sistemática, teniendo en cuenta criterios como *“la actitud respetuosa del alumno hacia la asignatura, el profesor y los compañeros”*. Así como el interés por la materia, su dominio, el trabajo y la participación de clase, la puntualidad, asistencia y dedicación, entre otros.

Además, se tendrá en cuenta el análisis de las producciones, tales como las *“tareas: actividades para realizar en casa, resolución de ejercicios diarios, tareas semanales, breves trabajos planteados por el profesor”*, así como *“las intervenciones orales en clase”* y aquellos ejercicios propuestos por el profesorado.

Y por último, dentro de este apartado destinado a la evaluación, se hace referencia a las pruebas objetivas, entre las que se recogen los controles escritos *“que abarcarán una parte limitada de la materia”* y los *“exámenes que abarcarán una o varias unidades didácticas”*.

Este proceso de evaluación se plantea a lo largo de todo el cuatrimestre, estableciendo que *“aquellos alumnos que no superen o no realicen alguna de estas pruebas deberán realizar la prueba escrita correspondiente a dicha materia de los exámenes de final de cuatrimestre previos a la evaluación ordinaria”*.

Además, *“las pruebas objetivas se confeccionarán de modo que permitan aplicar los criterios de evaluación establecidos y comprobar la adquisición de las competencias básicas de la etapa”*.

Cabe decir que dentro del módulo de textos literarios, la evaluación se plantea de manera diferente y se establece la *“elaboración de los documentos de trabajo sobre los diferentes textos literarios proporcionados por el profesor y que deberán ser entregados en las fechas establecidas”* e indicando, en caso de no entrega, la obligación de realizar una prueba objetiva sobre la materia previa a la evaluación ordinaria.

Además, se contempla, dentro de este apartado dedicado a la evaluación, la posibilidad de perder el derecho a la evaluación continua si la asistencia no supera el 70% de las sesiones presenciales.

En cuanto a los **criterios de calificación**, se recoge lo siguiente: *“las pruebas objetivas tendrán un valor del 70% de la nota final y en ellas se tomará en consideración no solamente el contenido de las respuestas o soluciones de los ejercicios, sino también (y muy especialmente) la forma”* Dentro de esta forma, se establecen criterios como coherencia, la puntuación, redacción, la ortografía, etc.

Por otra parte, el restante 30% se basará en la observación sistemática del trabajo de los alumnos y en el análisis de sus producciones. Asimismo, se establecen una serie de criterios para valorar el trabajo diario en casa y en clase, tales como: estar atento, realizar las tareas de manera habitual, intervenciones en clase, orden, uso de las nuevas tecnologías, etc.

## b) Centro N°2

Este centro recoge alumnado de una zona geográfica que abarca la franja que se extiende desde el nacimiento del río Nalón hasta los límites en los concejos de Langreo y Oviedo. Se localizan aquí los 5 municipios que conforman la Mancomunidad del Valle del Nalón: Caso, Sobrescobio, Laviana, San Martín del Rey Aurelio y Langreo. Es esta una comarca con una clara tradición minera y siderúrgica, situada en el centro de Asturias y afectada en la actualidad por un proceso de recesión económica. Cuenta con una sede central y con tres aulas distribuidas por las diferentes localidades de la cuenca del Nalón.

El **Proyecto Educativo** hace un análisis sociocultural y destaca la realidad socioeconómica del Valle. Así, en los concejos de Langreo y San Martín del Rey Aurelio es donde se concentran la mayoría de la población y de las actividades industriales y mineras que actualmente están en declive; por su parte el concejo de Laviana ejerce de tránsito desde una realidad industrial a otra vinculada al sector primario: agricultura y ganadería, predominante en los concejos más altos de Sobrescobio y Caso. Destacan también actividades relacionadas con el turismo al estar enclavado en su territorio el Parque Natural de Redes.

Como **finalidades educativas** del centro, se establece tres categorías:

- Finalidades del aprendizaje permanente: en ellas se prioriza la formación a lo largo de toda la vida, el aprendizaje autónomo, la capacitación para el mundo laboral, etc. Además de establecer una oferta educativa adecuada a aquellos sectores en peligro de exclusión social. Algunos ejemplos en este aspecto pueden ser *“desarrollar una oferta formativa adecuada a los sectores en peligro de exclusión social y/o desfavorecidos”* o *“facilitar el aprendizaje autónomo de las personas adultas como elemento imprescindible para su incorporación al ámbito laboral y/o académico, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras actividades”*. Desde nuestra experiencia observada, si bien podemos afirmar que el centro da una respuesta adecuada en lo relativo a la educación básica, creemos que habría que profundizar en lo relativo al autoaprendizaje.
- Finalidades de convivencia y valores: en ellas se establecen los principios generales de convivencia y de valores, de educación cívica y de igualdad. Así como la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la educación en común y la educación para la ciudadanía. Claro ejemplo al respecto podría ser cuando se recoge *“desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática”* o *“educar en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos”*.
- Finalidades pedagógicas: se recoge aquí todo lo relacionado directamente con la formación de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para mejorar su

cualificación y capacitación. Destacan como ejemplo al respecto *“adquirir una formación básica, ampliar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas de modo permanente y facilitar el acceso a las distintas enseñanzas del sistema educativo”* o *“mejorar la cualificación profesional”*.

Lo anterior, siempre destacando el uso de una metodología activa y facilitando la participación del alumnado en su aprendizaje. De nuevo nos gustaría destacar aquí como una característica común observada en la mayoría de las clases el papel poco activo del alumnado al menos en las observaciones realizadas.

Cabe destacar que este centro, es uno de los dos que imparte además de las áreas de lengua castellana y lengua inglesa, también la lengua asturiana.

Como afirmábamos anteriormente, se debe recordar que el contenido curricular de los distintos módulos de las tres áreas sigue los modelos de los currículos del decreto 43/2015 de 10 de junio que regula el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, de los cuales se nutre directamente tanto la Concreción Curricular como las programaciones del ámbito de la comunicación. Además, se hace referencia a la resolución de 26 de 2017, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se organizan las enseñanzas y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para personas adultas. Por lo tanto, vemos que en el Proyecto Educativo del Centro se recogen las referencias normativas y el análisis contextual, pero no se establecen unos objetivos o prioridades de centro en función del contexto analizado.

Ya dentro del análisis de los documentos que tienen que ver con la **Concreción Curricular y las programaciones de los departamentos**, podemos decir que en el primero de ellos se observa que se establece el desarrollo de diversas capacidades que tratan de dar respuesta a las necesidades derivadas de la etapa de educación de adultos. En lo que a nuestra investigación se refiere destacan el desarrollo de capacidades comunicativas, como por ejemplo cuando afirma *“comprender y expresar con corrección mensajes orales y escritos con autonomía y creatividad, en lengua castellana y, en su caso, en lengua asturiana y conocer la literatura castellana y, en su caso la asturiana”*. Como decíamos, y en relación con la lengua asturiana, en este caso sí podemos afirmar que en la medida de lo posible se podría contribuir al desarrollo de esta capacidad ya que al menos en este centro sí se imparte dicha asignatura, de modo que cobra sentido la afirmación de *“comprender y expresarse en una lengua extranjera y en lengua asturiana”*.

En cuanto al logro de las **competencias**, este centro establece una relación directa para su logro con los principios metodológicos de carácter general, válidos para todas las materias y módulos en los que se deberá sustentar la actividad docente. Como muestra recogemos aquí algunos ejemplos: *“búsqueda de la funcionalidad de los aprendizajes y refuerzo de los aspectos prácticos y enfocados a la utilidad en el mundo laboral y en el ámbito personal”*, o cuando destaca que *“la actividad docente tendrá en cuenta las características de las personas adultas, así como sus posibilidades, ritmos y*

*heterogeneidad, posibilitando el alcance más amplio del nivel competencial de cada uno”.*

Un análisis más concreto en relación con nuestra investigación nos lleva al estudio de las **programaciones** dentro de cada ámbito y, más concretamente, en el ámbito de comunicación o sociolingüístico.

Dentro de este ámbito se persigue el desarrollo de los conocimientos, las destrezas y las actitudes para hacer uso de la lengua en diferentes situaciones comunicativas.

De nuevo cabe preguntarse, si este tipo de alumnado permite el uso, sobre todo, en la lengua extranjera, de este tipo de metodología. Cabe recordar, basándonos en las observaciones realizadas, el bajo nivel de dominio de la lengua extranjera que el alumnado de manera casi general demostraba en todos los CEPAS.

Estas Programaciones docentes son elaboradas por los departamentos que son los encargados de concretar todas las medidas generales del centro en propuestas didácticas de aula. Se establece el desarrollo de las capacidades a través de la formulación de los objetivos, estos objetivos no son diferenciados por áreas sino por ámbitos, en este caso el ámbito sociolingüístico.

Destacan estos objetivos por ser muy genéricos en cuanto al uso de la lengua en general, tanto en el plano oral como el escrito: *“valorar y conocer la realidad plurilingüe de España, con especial atención a la situación lingüística de Asturias y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural”.*

Una vez más se hace referencia a la situación lingüística de nuestra comunidad y, si bien en este centro sí se imparte la lengua asturiana, llama la atención la baja matrícula que reflejan los centros de adultos en relación con la escolarización de la lengua autóctona.

También se reitera la referencia al tratamiento diferenciado de las lenguas persiguiendo el desarrollo de las capacidades que tienen que ver con el manejo de la lengua extranjera como un instrumento útil para acceder a la información y como un medio de comunicación.

Por lo que respecta a los contenidos, no cabe más que destacar que se nutre directamente del currículo y que es secuenciado en los diferentes bloques:

- Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar.
- Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir.
- Bloque 3. Conocimiento de la lengua.

A su vez, se establece una secuenciación y temporalización de estos en los diferentes cursos o áreas: Lengua Castellana I; Lengua Castellana II; Lengua Castellana III y Lengua Castellana IV.

Esta misma secuenciación y temporalización se establece en los Textos Literarios I, II, III, IV. En ella no hay diferencias entre los bloques de contenidos, aunque sí se hace especial referencia al Plan Lector y a la creación de composiciones escritas: *“composición de textos sencillos de intención literaria a partir de las lecturas y de modelos dados”*.

Por su parte, el área de Lengua Extranjera (inglés) se secuencia en Lengua Extranjera I, II, III y IV. Y se divide en los siguientes bloques de contenidos:

- Bloque 1. Comprensión de textos orales.
- Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción.
- Bloque 3. Comprensión de textos escritos.
- Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción.

En este sentido, es preciso destacar lo difícil que resulta llevar a cabo la exigencia curricular en cuanto a contenidos en la educación de adultos. Es decir, existe en nuestra opinión un salto muy grande entre la teoría y la práctica observada. Característica esta generalizada en la mayoría de las observaciones.

En cuanto a los principios metodológicos de carácter general, estos tratan de contribuir al logro de las competencias clave a través de, por ejemplo *“la utilización de situaciones problema, planteadas con un objetivo concreto, en cuya resolución el alumnado hará uso de los distintos conocimientos, actitudes y destrezas”* o *“búsqueda de la funcionalidad de los aprendizajes y refuerzo de los aspectos prácticos y enfocados a la utilidad en el mundo laboral y en el ámbito personal”*, entre otros.

Esta metodología por lo tanto deberá tener *“en cuenta las características de las personas adultas, así como sus posibilidades, ritmos y heterogeneidad, posibilitando el alcance más amplio del nivel competencial de cada uno”*, como se recoge en dicho documento.

Destacan asimismo la necesidad de hacer uso de los recursos y materiales reales que sean interesantes, atractivos y adaptados a las características del adulto, cuando afirma que *“la actividad docente tendrá en cuenta las características de las personas adultas, así como sus posibilidades, ritmos y heterogeneidad, posibilitando el alcance más amplio del nivel competencial de cada uno”*.

Se añade, además, la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso o material necesario para lograr el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en el uso por parte del profesorado como del alumnado: *“Se utilizarán las TAC con su base fundamentada en las tecnologías de la información para favorecer procesos que vayan de la búsqueda a la exposición de la información”*.

Como vemos, se incide de manera clara en la idea de que para lograr el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje es necesaria la implicación del profesorado: *“el docente será guía y mediador del aprendizaje del alumnado favoreciendo el compromiso, los procesos de regulación y evaluación interna del mismo, así como la implicación en un clima de cooperación, respeto y aceptación mutua”*.

Otro de los puntos a tener en cuenta es el apartado destinado a la evaluación. En él, se recogen los procedimientos e instrumentos de evaluación y los criterios de calificación.

Se establece aquí una evaluación ajustada al diseño del currículo por competencias, por lo que establece una evaluación *“holística, integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje que debe ir más allá de la certificación de aprendizajes, ya que implica conciencia de lo aprendido, de cómo se ha aprendido, de las dificultades encontradas y cómo se han solventado. La evaluación, así mismo, deberá ser integradora, diagnóstica y orientadora”*.

Además, se subraya el carácter continuo y formativo de este proceso: *“la evaluación del aprendizaje será continua, formativa y diferenciada según las distintas materias del currículo y teniendo en cuenta la heterogeneidad del alumnado adulto”*.

En cuanto al tipo de pruebas que están contempladas, se encuentran *“pruebas orales o escritas durante el cuatrimestre y recuperaciones al final del cuatrimestre. Entrega y corrección de las actividades propuestas por el profesor o profesora, de acuerdo con las pautas de trabajo y los plazos de realización convenidos. Observaciones y notas del profesorado sobre la actitud, esfuerzo, trabajo, grado de cooperación, participación, respeto en las interacciones personales, interés... de cada estudiante”*.

Añade un punto dedicado a los criterios de titulación, en donde se recoge entre otras las condiciones que deberán darse para poder titular:

- Titularán los/as alumnos/as que al terminar la Educación secundaria para las personas adultas hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa. En este sentido, quienes superen todos los módulos que integran los dos niveles de cada uno de los Ámbitos obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- Asimismo, podrán obtener dicho título quienes hayan finalizado las enseñanzas con evaluación negativa en uno o dos módulos como máximo, siempre que no sean simultáneamente módulos de Lengua y Matemáticas. La decisión de titulación de este alumnado con módulos evaluados negativamente se tomará en la evaluación extraordinaria.
- Sin perjuicio de lo anterior, para obtener el título será preciso que el equipo docente considere que el alumno o alumna ha alcanzado los objetivos de la etapa y ha adquirido las competencias correspondientes.

### c) Centro N°3

En el **Proyecto Educativo** se hace un análisis del contexto educativo en el que se ubica el centro. Se recoge aquí que el centro está situado en el casco antiguo de la ciudad; es un centro que tiene sus primeros orígenes en 1973. Su ubicación hace que cuente con un gran número de matriculados que se distribuyen en las instalaciones del propio centro y en otras aulas dependientes del mismo.

Se hace asimismo una referencia legislativa en la que se enmarca la educación de adultos y aquellos documentos que la desarrollan y concretan en esta realidad descrita.

Dentro ya de la **concreción curricular** que en el propio documento define como *“aquellas actuaciones articuladas entre sí y consensuadas, mediante las cuales se pretende desarrollar y concretar las prescripciones generales contenidas en el decreto del currículo y adaptarlas a las características de nuestro centro educativo”* se recoge, precisamente en primer lugar, el apartado dedicado a la adecuación de los **objetivos** generales de etapa a dicho contexto buscando *“priorizar desarrollar, y en su caso completar, en los alumnos y las alumnas las capacidades”* que les permitan por ejemplo *“conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural”*, o cuando afirma *“contribuir a la realización personal, a la ciudadanía activa, a la integración social y a la empleabilidad, promoviendo la igualdad de oportunidades de todas/os y especialmente en aquellos colectivos en riesgo de exclusión social, laboral o educativa”*, sin olvidar aquellas capacidades directamente relacionadas con nuestra investigación como *“comprender y producir mensajes orales y escritos con corrección, autonomía y creatividad, y conocer la literatura, en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua asturiana”* o las directamente relacionadas con la lengua extranjera o asturiana *“comprender y expresarse en una lengua extranjera y lengua asturiana”*.

Sin olvidar *“conocer y valorar los rasgos del patrimonio lingüístico, cultural, histórico y artístico de Asturias, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando actitudes de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho”*.

En esta línea de desarrollo de los elementos prescriptivos del currículo se añade un punto sobre las **competencias** que deberán adquirir en la Educación Secundaria para las personas adultas y como el centro deberá contribuir desde varios ámbitos cuando afirma que *“al desarrollo de las competencias se contribuye también desde la organización y funcionamiento del propio centro y del conjunto de las actividades docentes”*.

Este desarrollo competencial trata de ser trabajado también desde la metodología, de modo que se afirma al respecto:

*“La implicación de un currículo por competencias tiene reflejo en los siguientes aspectos metodológicos:*

- *Enfoques globalizadores.*
- *Partir de situaciones complejas: análisis de problemas.*
- *Utilizar los conocimientos académicos para analizar, comprender y resolver esas situaciones y esos problemas.*
- *Facilitar la transferencia a otras situaciones análogas.*
- *Utilizar la diversidad de estrategias y métodos: proyecto, simulaciones, análisis de casos, investigaciones, resolución de problemas...*
- *Diseñar y secuenciar adecuadamente actividades y tareas”.*

Todos estos aspectos pretenden tomar cuerpo en unos principios metodológicos generales *“que son válidos para todas las áreas y materias de esta etapa y en los que nos hemos basado para fijar unos acuerdos de actuación conjunta son:*

*Utilizar una metodología activa y participativa.*

- *Promover la metodología didáctica para la adquisición de las destrezas y habilidades necesarias para el aprendizaje autónomo.*
- *Presentar los contenidos con una estructura clara de sus relaciones.*
- *Garantizar la funcionalidad de los aprendizajes, de modo que contribuyan a desarrollar las competencias básicas.*
- *Favorecer un desarrollo flexible del currículo.*
- *Crear un clima de trabajo, aceptación mutua y cooperación.*
- *Utilizar las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.*
- *Reforzar los aspectos prácticos y profesionalizadores.*
- *Favorecer el trabajo en equipo del profesorado, permitiendo un enfoque multidisciplinar de los aprendizajes y garantizando la coordinación de los integrantes de los equipos docentes”.*

Todos estos principios metodológicos son los que orientarán las programaciones y la práctica docente en cada materia a través de los departamentos. Por ejemplo, cuando se afirma que *“se desarrollarán actividades que impliquen la utilización de las TIC en la búsqueda, selección, tratamiento y exposición de la información, tanto dentro como fuera del aula. Se incluyen aquí también los materiales de nuestras plataformas educativas. De*

*esta manera se promueve el desarrollo de las competencias: comunicación lingüística y matemática en su caso, tratamiento de la información y competencia digital, para aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal”.*

Se añade también otro punto dentro de la concreción curricular, el destinado a la evaluación: características, procedimientos e instrumentos.

Antes de describir sus características se afirma que en la evaluación hay que tener en cuenta que sea holística, integrada, formativa y que vaya *“más allá de la certificación de aprendizajes: implica conciencia de lo aprendido, de cómo se ha aprendido, de las dificultades encontradas y cómo se han solventado”.*

En cuanto a las características que presenta esta evaluación, apuntamos solo algunas de ellas como que *“el carácter continuo deberá permitir la constatación de los progresos realizados por cada alumno o alumna a lo largo del proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta su particular situación inicial y la diversidad de capacidades, actitudes, ritmos y estilos de aprendizaje de las personas adultas”* o que *“la evaluación en el régimen presencial de la Educación secundaria para las personas adultas requiere la asistencia regular del alumno o alumna”.*

Entre los procedimientos de evaluación se destaca la importancia de la coordinación del equipo docente a través de reuniones y sesiones de evaluación *“al finalizar cada uno de los periodos cuatrimestrales y niveles en que se organiza la Educación secundaria para las personas adultas”* y se añade que *“al término de la evaluación final ordinaria y con el objeto de orientar la realización de las pruebas extraordinarias, el profesor o la profesora de cada ámbito informará a cada estudiante sobre los aprendizajes no conseguidos en cada módulo cursado”.*

Cabe, por último, en lo referente a la evaluación, recoger aquí algunos ejemplos que están contenidos en este documento, entre los que destacan: las pruebas orales o escritas, la entrega y corrección de las actividades, las observaciones y notas del profesor sobre la actitud, esfuerzo, trabajo, etc.

Por su parte, se establece que las **programaciones didácticas** serán elaboradas por los órganos de coordinación docentes, así como los elementos que deberán tener. Es decir, se trata de concretar estas medidas generales en cada uno de los ámbitos, en nuestro caso concreto el ámbito sociolingüístico.

En este sentido, y en primer lugar, se establecen los objetivos que desde este ámbito contribuirán al desarrollo de los objetivos generales y recoge que *“el aprendizaje de los módulos que constituyen el Ámbito de Comunicación en la Educación Secundaria para Personas Adultas tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades, relacionadas con los objetivos generales”.* De estos objetivos recogemos tan solo una pequeña muestra, como puede ser *“comprender información general y específica de discursos orales y escritos en situaciones comunicativas variadas en los diversos*

*contextos de la actividad social y cultural”, o el que hace referencia a la lengua asturiana en el sentido de “conocer la realidad plurilingüe de España, con especial atención a la situación lingüística de Asturias y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural” o a la lengua inglesa “apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información, como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos y como exponente máximo de una cultura”.*

Cabe destacar en este apartado y dentro del análisis de las programaciones que también se establecen una serie de objetivos propios del departamento sociolingüístico, de modo que se afirma que *“desde este departamento didáctico se pretende contribuir de manera activa a la consecución de los objetivos generales del Centro, además de desarrollar aquellas otras tareas que están marcadas por la legislación”*. Recogemos a continuación uno de ellos: *“promover la asistencia a las actividades ordinarias y extraescolares que, por su orientación, contribuyan a atender la gran diversidad del alumnado del Centro, así como a fomentar la igualdad y difundir el patrimonio cultural próximo entre todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje”*.

Por otra parte, y ya en relación a las competencias, se afirma que *“el Ámbito de Comunicación contribuye directamente a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística, ya que todos sus contenidos giran en torno a la integración de las distintas destrezas de comprensión y expresión oral y escrita en la interacción del alumnado en situaciones comunicativas en diferentes contextos sociales y culturales, desarrollada en diferentes modalidades de comunicación y en diferentes soportes”*. También se continúa en esta línea de justificación legislativa del trabajo competencial en este ámbito comunicativo, destacando varios aspectos como pueden ser el desarrollo de la competencia oral y escrita, el uso de las tecnologías de la información, etc.

Se incide en la concreción de los elementos curriculares a nivel de aula y, dentro del análisis de la programación del ámbito sociolingüístico, continúa con el punto de la metodología, recursos y materiales y afirma que *“para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje del ámbito sociolingüístico de modo que permita el desarrollo de las capacidades y competencias antes reseñadas, se proponen a continuación una serie de orientaciones metodológicas”*. Pues bien, dentro de estas se destaca el uso de materiales reales, la coordinación docente, facilitar aprendizajes significativos, las experiencias previas, la funcionalidad de los aprendizajes, etc.

Se recogen, del mismo modo, los contenidos que son agrupados en cada uno de los niveles de los que da cuenta la siguiente tabla extraída de la propia programación y que se nutre directamente del currículo:

PRIMER NIVEL		SEGUNDO NIVEL	
<i>ESPA 1.1</i>	<i>ESPA 1.2</i>	<i>ESPA 2.1</i>	<i>ESPA 2.2</i>
Lengua castellana I (42)	Lengua castellana II (42)	Lengua castellana III (46)	Lengua castellana IV (46)
Textos literarios I (12)	Textos literarios II (12)	Textos literarios III (22)	Textos literarios IV (22)
Lengua extranjera I (22)	Lengua extranjera II (22)	Lengua extranjera III (28)	Lengua extranjera IV (28)
Llingua Asturiana I (12)	Llingua Asturiana II (12)	Llingua Asturiana III (12)	Llingua Asturiana IV (12)

**Tabla 14.** Niveles y asignaturas. Cuadro extraído del Proyecto Educativo del Centro.

Por último, es preciso señalar que se recogen también los apartados dedicados a la evaluación y a la calificación. En ellos se establecen sus características generales: deberá de ser formativa, continua y diferenciada según los módulos y niveles. En cuanto a los instrumentos de evaluación que serán utilizados, destacan aquellos destinados a comprobar los conocimientos propios de la materia que *“se evaluará principalmente mediante pruebas escritas”* y la observación para el *“el trabajo realizado diariamente por el alumno”*, así como la *“actitud y comportamiento en el aula: atención durante el trabajo en el aula, participación, corrección en el comportamiento con el profesor y los compañeros, interés y esfuerzo”*, quedando recogido que un 70 % de la nota corresponde *“a contenidos conceptuales y un 30 % corresponde a trabajos y contenidos actitudinales”*.

#### d) Centro N° 4

Es este un centro público que desarrolla sus actividades en el ámbito de una de las grandes ciudades de Asturias. Cuenta con una sede central y con tres aulas más, dos de ellas localizadas en la costa y un aula más, también en un barrio de la misma ciudad.

Se enmarca en un contexto de población eminentemente trabajadora y adulta. Acude al centro no solo alumnado de este barrio, sino de barrios periféricos y de localidades cercanas y de diversos niveles *“por lo que los objetivos han de tener en cuenta las necesidades de toda la población adulta, en general, de su ámbito”*.

En el **Proyecto Educativo** se recogen las señas de identidad del centro. En ellas se establecen los principios generales o prioridades de actuación, así como el análisis de las características del entorno, del alumnado y del profesorado.

En este afán de concretar lo más posible esta intervención, se establece una clasificación del tipo de alumnado que el centro acoge en seis grandes grupos: *“alumnado joven; del mundo laboral; amas de casa; personas analfabetas; otras nacionalidades y contratos de formación o deportistas de alto rendimiento”*. Además, no olvida que *“teniendo en cuenta nuestro contexto espacial, socioeconómico, cultural y humano, se pueden fijar unos Objetivos Generales de actuación...”* que son agrupados en tres categorías, aquellos que tienen que ver con la comunidad educativa *“ofrecer a la población adulta del ámbito territorial del Centro una red educativa eficaz, abierta a la sociedad y que responda a las necesidades e intereses actuales, tanto individual como colectivamente”*, respecto al alumnado se señala la necesidad de *“priorizar el desarrollo de las dimensiones intelectual y social del alumnado”* y, por último, respecto a los docentes se habla de *“facilitar el desarrollo de las aptitudes y cualidades profesionales del profesorado”*.

En este mismo documento también se establece lo que deberán ser los principios metodológicos generales que marca la idiosincrasia del centro y su contribución al desarrollo de las competencias, entre ellos destaca el *“favorecer la participación y el trabajo individual, cooperativo y de servicio”* o *“asegurar el trabajo en equipo del profesorado y garantizar la coordinación de los diferentes equipos”*. En esta línea, y derivadas de estos principios metodológicos, se establecen unas actuaciones, como pueden ser el uso de *“una metodología activa y participativa que garantice la funcionalidad de los aprendizajes, de modo que contribuyan a desarrollar las competencias clave”* o el uso de *“las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje”*.

En cuanto a la evaluación, se establecen también en el Proyecto Educativo una serie de *“directrices generales sobre la evaluación del alumnado y los criterios de promoción, con especial referencia a las condiciones de titulación”* y se pone el énfasis en el objetivo prioritario que no es otro que la *titulación* en Educación Secundaria Obligatoria para personas adultas. Se establecen las características generales *“individualizada, integradora y continua”*, todo ello basándose en los elementos del currículo de esta etapa

y estableciendo, además, unas normas generales para la evaluación como pueden ser “*al inicio del curso el profesorado responsable de los distintos ámbitos realizará una evaluación inicial, cuyos resultados orientarán sobre la adecuación del currículo a las características y conocimientos del alumnado*”, o “*con el fin de garantizar el derecho que asiste al alumnado a que su rendimiento académico sea valorado conforme a criterios de transparencia, en la primera quincena del curso el profesorado del grupo informará al alumnado, en cada ámbito, acerca de sus aspectos más relevantes: los objetivos del mismo, los contenidos, los criterios metodológicos, así como los criterios de evaluación*”.

Se establece, además, como una prioridad de actuación del CEPA “*desarrollar la concreción curricular con las competencias básicas como eje fundamental de unas actividades que fomenten el aprendizaje activo y se basen en experiencias de la vida cotidiana de nuestro alumnado*”, siendo definida esta como “*el instrumento pedagógico-didáctico que articula el conjunto de actuaciones de los equipos docentes en el Centro de Educación de Personas Adultas y tiene como finalidad alcanzar las competencias previstas en toda la oferta que se imparte en el centro*”.

Estas decisiones deberán ser concretadas en las diferentes **programaciones didácticas**. En ellas se establecen los elementos que “al menos deberán recoger” aspectos como la contribución del ámbito al logro de las competencias, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, la secuenciación y distribución temporal, los procedimientos e instrumentos de evaluación, así como los criterios de promoción y los mínimos exigibles para obtener la calificación positiva.

Dentro de los objetivos se recogen, por ejemplo, “*mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones*” o “*desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos*”. Del mismo modo, de manera más específica en la etapa de Educación Secundaria y en lo referente a nuestra investigación se hace referencia a “*comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua asturiana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura*”, así como “*comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada*”.

En relación con las competencias, continúa en esta línea de justificación normativa del trabajo competencial a través de “*un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos*” y con varias finalidades: “*en primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales o no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes*”. A continuación, además, establece una descripción literal de las competencias clave recogidas en el currículo.

Por su parte, los contenidos son organizados de manera globalizada en tres ámbitos: Científico-Tecnológico, Social y de la Comunicación. Siendo este último el ámbito en el

que se ha desarrollado nuestra investigación. Aquí se recogen las asignaturas propias de este ámbito y su secuenciación en el primer nivel y el segundo nivel.

PRIMER NIVEL		SEGUNDO NIVEL	
ESPA 1.1	ESPA 1.2	ESPA 2.1	ESPA 2.2
Lengua castellana I	Lengua castellana II	Lengua castellana III	Lengua castellana IV
Textos literarios I	Textos literarios II	Textos literarios III	Textos literarios IV
Lengua extranjera I	Lengua extranjera II	Lengua extranjera III	Lengua extranjera IV
Taller de escritura			

**Tabla 15.** Niveles y asignaturas. Cuadro extraído del Proyecto Educativo del Centro.

Se concretan también las directrices metodológicas generales en una línea propia del centro que se refleja en varios puntos metodológicos de los que recogemos tan solo una pequeña muestra, como puede ser la que hace referencia a la *“adquisición y desarrollo de las competencias básicas, el fomento de la correcta expresión oral y el uso de las matemáticas”* o el *“fomento de la igualdad. Con el fin de garantizar la efectiva igualdad entre hombres y mujeres, el Centro velará porque en todos los materiales educativos se eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios y fomentará el igual valor de hombres y mujeres”*.

Por último, incorpora este documento también aquellas directrices generales sobre los criterios de evaluación y promoción teniendo en cuenta la estructuración del centro en departamentos didácticos, equipos de nivel y equipos docentes, ya que serán estos quienes establezcan en sus respectivos niveles el último paso en la concreción al llevar estas medidas generales a la realidad del aula concreta. Entre estas medidas de evaluación generales destacan la evaluación continua, diferenciada, la existencia de la prueba inicial, medidas de refuerzo, etc. No obstante, *“los criterios de evaluación establecidos en los módulos que forman los ámbitos serán el referente fundamental en cada nivel, tanto para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos propuestos”*.

Termina este capítulo dedicado a la evaluación haciendo referencia a la titulación y a las condiciones necesarias para lograrlo, de esta manera:

*“1. El alumnado que, al terminar la Educación Secundaria Obligatoria para personas adultas, haya alcanzado las competencias y los objetivos de la etapa obtendrá el título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria.*

*2. La superación de todos los módulos que integran los dos niveles de cada uno de los ámbitos dará derecho a la obtención del título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria.*

3. *Obtendrán el título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria los alumnos y las alumnas que obtengan calificación positiva en todos los módulos. También podrán obtener el título quienes tengan calificación negativa en un máximo de dos módulos, siempre que estos no sean simultáneamente Lengua Castellana y Matemáticas y la calificación final resulte de la media aritmética de todos los módulos cursados sea igual o superior a 5 puntos sobre 10*”.

e) **Centro Nº 5**

El Centro Público de Educación de Personas Adultas de Oriente-Costa es un centro público que abarca el ámbito geográfico correspondiente a los concejos de Peñamellera Baja, Pañemellera Alta, Ribadedeva, Ribadesella y Llanes.

Dentro del **Proyecto Educativo** se recoge el análisis del contexto y del tipo de alumnado. De nuevo, la diversidad es la característica fundamental del alumnado del centro, diferentes edades, situaciones laborales y personales, así como diversidad en intereses y expectativas ante el estudio.

No obstante, predomina el alumnado joven, de nacionalidad española, no independiente, sin trabajo o con trabajo ocasional *“con un nivel de partida de conocimientos bajos (para la enseñanza/nivel que estudia), motivado pero de fácil desánimo, en algunos casos con dificultades de desplazamiento a las aulas, con bastante tiempo libre (pero que no emplean en suficiente cantidad en el estudio), y con el propósito fundamental de que los estudios les lleve a nuevas oportunidades laborales (solo una minoría lo hace por satisfacción personal)”*.

En este análisis se profundiza un poco más y se recoge el tipo de alumnado dentro de la etapa de la Educación Secundaria para Personas Adultas: *“alumnado, en unos casos muy joven, y en otros casos adultos jóvenes. El alumnado más joven, en algunos casos menores de edad, corresponde al que acaba de abandonar sus estudios en el IES sin obtener el Título de ESO. Los adultos jóvenes son personas que, en su momento, obtuvieron el Graduado/a Escolar o el certificado de Escolaridad y ahora quieren o necesitan completar sus estudios con el título de Graduado/a en ESO.”* Se observa de nuevo que la diversidad en estas aulas es una constante con la que se deberá contar a la hora de su organización.

En este sentido, y en función de este análisis, se establece en el siguiente punto la necesaria adecuación de los objetivos generales de etapa al contexto y características del alumnado, teniendo como referencia el artículo 2 de la Resolución de 29 de diciembre de 2008 que establece que la Educación secundaria para personas adultas contribuirá a desarrollar o completar en las personas adultas las capacidades establecidas en el artículo 4 del Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, con la debida adaptación a las personas adultas.

Teniendo esto en cuenta, *“en el CEPA Oriente-Costa en la Educación secundaria para personas adultas se ha buscado priorizar desarrollar, y en su caso completar, en los alumnos y las alumnas las capacidades siguientes capacidades”*. Recogemos aquí tan solo una muestra de algunas de ellas, como por ejemplo *“contribuir a la realización personal, a la ciudadanía activa, a la integración social y a la empleabilidad, promoviendo la igualdad de oportunidades de todas/os y especialmente en aquellos colectivos en riesgo de exclusión social, laboral o educativa”* o *“conocer y valorar los rasgos del patrimonio lingüístico, cultural, histórico y artístico de Asturias, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando actitudes de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho”*.

Asimismo, se establecen, además de estos objetivos de etapa adecuados al contexto, unos objetivos propios del centro con el fin de dar una mayor respuesta a esta diversidad descrita anteriormente, como por ejemplo cuando se hace referencia a *“integrar a todo tipo de alumnado en el sistema educativo, facilitando y orientando el acceso a los distintos niveles y enseñanzas del sistema educativo para personas adultas, posibilitando la adquisición y actualización de sus conocimientos y el desarrollo de sus capacidades y habilidades para su participación en la vida social, cultural, política y económica”,* o *“acercar y relacionar los contenidos y actividades de las enseñanzas a sus vivencias personales, del entorno geográfico cercano o propias de la situación histórica, social, económica y cultural actual”*. Estos, entre otros, marcarán las líneas de actuación propias del centro para lograr su consecución, actuaciones tales como *“impartir enseñanzas en todas las aulas del centro en las que se ha alcanzado el número mínimo de matrículas para impartir una enseñanza, las aulas de La Arquera, Posada de Llanes y Ribadesella. Para cubrir las enseñanzas de las aulas de Posada de Llanes y Ribadesella el profesorado itinera a dichas aulas”* o, en relación con la obtención del título, *“en el caso de enseñanzas dirigidas a la obtención del título de Graduado/a en ESO, ofertar las 3 posibles vías para conseguirlo: ESPA, ESPAD y el curso de PTGESO”*.

También se establecen a nivel general unos *“principios pedagógicos y didácticos que deben guiar la enseñanza de personas adultas”*, entre ellos destacan aquellos que tienen que ver con la adaptación de los contenidos a *“la situación de partida y necesidades educativas del alumnado del grupo y deberán contribuir especialmente a la adquisición y desarrollo de las competencias y al logro de los objetivos de estas enseñanzas”* o aquellas que tienen que ver con *“las tecnologías de la información y la comunicación constituirán una herramienta de trabajo cotidiana en las actividades de enseñanza y aprendizaje de los distintos módulos, como instrumento para obtener, seleccionar, procesar y comunicar información”*, entre otros.

Se incluye aquí, como novedad respecto a los demás centros y a las observaciones realizadas, un punto dedicado a los criterios sobre la elección de materiales curriculares que serán utilizados en las actividades y que se basan en una serie de objetivos, entre los que destacamos *“generar procesos de aprendizaje competencial, favoreciendo la*

*motivación por aprender en el alumnado” o “utilizar las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el currículo ordinario”. También queda recogido, además, que “no hay libros de texto oficiales. Se trabaja con material elaborado por los Departamentos correspondientes y/o por manuales recomendados”.*

Ya dentro del análisis de la evaluación, cabe destacar algunos de los criterios generales que se establecen. Comienzan estos con una referencia a la legislación vigente por la que se rige la evaluación en el Principado de Asturias. De esta manera:

*“El criterio general de Promoción es: un/a alumno/a promocionará (PR) cuando supere todos los módulos/competencias de un nivel o enseñanza. En caso contrario constará como que repite (RE) dicho nivel o enseñanza, sin que ello sea impedimento para matricularse en módulos/competencias de otros niveles o enseñanzas.*

*El criterio general para la Titulación en ESPA/D es: un/a alumno/a será propuesto/a para el Título de Graduado/a en ESO (TIT) en las siguientes situaciones: a) ha superado todos los módulos que integran los dos niveles de cada uno de los ámbitos b) tenga calificación negativa en un máximo de dos módulos, siempre que no sean simultáneamente Lengua Castellana y Matemáticas. El/la alumno/a no será propuesto/a para el Título de Graduado/a en ESO (TIT) en las siguientes situaciones: a) tenga calificación negativa en dos módulos de ESPA/D que sean simultáneamente Lengua Castellana y Matemáticas. Las materias con la misma denominación en diferentes cursos se considerarán como materias distintas. b) tenga calificación negativa en 3 o más módulos de ESPA/D. Las materias con la misma denominación en diferentes cursos se considerarán como materias distintas”.*

Siguiendo en la línea de concreción de los elementos curriculares, nos gustaría reseñar aquellos aspectos más destacados que se recogen en la programación didáctica dentro del ámbito comunicativo. Así, y en el análisis de los objetivos, observamos que se establecen unos objetivos propios del departamento, como pueden ser *“diseñar y planificar actividades complementarias y extraescolares que completen la actividad formativa del aula y proporcionen oportunidades para trabajar los elementos transversales y la educación en valores”* o *“desarrollar de forma coordinada estrategias para fomentar el aprendizaje autónomo en el alumnado y su interés por el aprendizaje a lo largo de la vida que propicien una continuidad y optimización de su formación”*. También dentro del apartado dedicado a los objetivos, se recogen los generales de etapa, formulados como *“responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población, asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias”*, así como otros propios del ámbito comunicativo: *“utilizar las lenguas para expresarse e interactuar de forma coherente, adecuada, con cierto nivel de autonomía y una actitud respetuosa y de cooperación en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta”*.

Se continúa concretando la contribución de este ámbito a las competencias, dejando constancia de la competencia más señalada es a la comunicativa, de modo que *“la contribución de este ámbito al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística es evidente dado que como se ha expresado con anterioridad, el principal objetivo de este ámbito es el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestro alumnado y por tanto uno de los ejes del ámbito está constituido por los procedimientos y actividades de interacción entre el alumnado que favorezcan el desarrollo de las habilidades para la expresión y comprensión oral y escrita en contextos sociales y culturales significativos y en lengua española, asturiana e inglesa”*.

En cuanto a la metodología, dentro de la programación del ámbito comunicativo se concretan los principios metodológicos que regirán la intervención de aula. Estos fundamentalmente se resumen en hacer uso de un enfoque comunicativo, el aprendizaje cooperativo, flexibilidad de la programación e incorporar el uso de las nuevas tecnologías. Cada uno de ellos es explicado detalladamente en la programación.

A continuación, se establecen los contenidos y su secuenciación, que como sabemos emanan directamente del currículo de Educación Secundaria Obligatoria:

PRIMER NIVEL		SEGUNDO NIVEL	
ESPA 1.1	ESPA 1.2	ESPA 2.1	ESPA 2.2
Lengua castellana I	Lengua castellana II	Lengua castellana III	Lengua castellana IV
Textos literarios I	Textos literarios II	Textos literarios III	Textos literarios IV
Lengua extranjera I	Lengua extranjera II	Lengua extranjera III	Lengua extranjera IV

**Tabla 16.** Niveles y asignaturas. Cuadro extraído del Proyecto Educativo del Centro.

Por último, concreta la programación un apartado dedicado a la evaluación, procedimientos, instrumentos y criterios de calificación. Se comienza con la justificación legislativa y se establece, entre otras cosas, que la evaluación *“ha de ser continua, formativa y diferenciada según los diferentes módulos y niveles que integran el currículo de los ámbitos. Esta diferenciación no dificultará la concepción del conocimiento como un saber integrado”*. Para ello el profesorado hará uso de diferentes instrumentos, como puede ser el *“análisis de las producciones y de las pruebas específicas realizadas por el alumnado, la observación sistemática de la actividad del alumnado en el aula”*, todo ello será tenido en cuenta para aquellos alumnos que asistan al 75 % de las horas de cada módulo. En cuanto a la calificación se establece que *“la nota media obtenida a partir de las pruebas, actividades y trabajos constituirá el 75 % de la calificación final en el caso del régimen de ESPA y el 25 % restante corresponderá a la nota de la actividad en el aula”*

## Centro N° 6

Es este un centro público que desarrolla sus actividades en el ámbito de influencia de uno de los grandes núcleos urbanos de Asturias. Abarca los municipios de Avilés, Castrillón, Corvera, Cudillero, Gozón, Illas, Muros del Nalón, Pravia y Soto del Barco. En el curso actual el CEPA de Avilés cuenta con las siguientes aulas: una sede central situada en la propia ciudad de Avilés; el aula de Luanco; aula de Pravia; aula de Castrillón en Piedras Blancas y un Aula Mentor, en convenio de colaboración con el Ayuntamiento de Cudillero, ubicada en la Casa de Cultura Juan Selgas, contando además con aulas en Lamuño y Oviñana.

En el análisis del contexto sociocultural que dentro del Proyecto Educativo del centro se realiza destaca, sobre soto, la constatación de la heterogeneidad del alumnado y se afirma que *“el alumnado que atiende el CEPA de Avilés parte de situaciones socioeconómicas y culturales muy diversas. Otro rasgo de heterogeneidad son las edades de los participantes. Su nivel de competencias es también muy variado. Cada vez son menos los jóvenes españoles que llegan al CEPA sin haber superado, al menos parcialmente, el primer ciclo de secundaria. En Enseñanza Secundaria la mayor parte de la matrícula se encuentra en el nivel 2.1. Esto es debido a que a este nivel llega alumnado de procedencia muy variada. Proviene del propio centro, tras haber superado el nivel 1.2; de los Institutos de Enseñanza Secundaria, tras haber superado el primer ciclo de la ESO o parte de él; de Programas de Cualificación Profesional Inicial, tras haber superado el primer curso y, por último, aquellas personas que habían superado 8º de Enseñanza General Básica y están en posesión del Título de Graduado Escolar”*.

Se constata en este centro, al igual que en la mayoría de los observados, una diferencia sustancial entre el número de personas matriculadas y las que finalmente asisten a clase con asiduidad. En la etapa de Educación Secundaria de Personas Adultas en la modalidad presencial este curso se recogen 135 personas.

Se establecen en el apartado dedicado a los objetivos varios apartados: unos objetivos generales, otros específicos y unos objetivos institucionales. Dentro de los objetivos generales se persigue, entre otros, dar a conocer la oferta formativa del centro, ser una respuesta a las demandas educativas y culturales de la comunidad, fomentar el uso de las tecnologías, entre otras actuaciones de mejora del centro para conseguir ser una respuesta efectiva a estas demandas culturales. Valga como muestra el siguiente objetivo: *“garantizar el derecho que asiste a las alumnas y a los alumnos a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad”*.

Por su parte, dentro de los objetivos específicos se persigue aquellos que tienen más que ver con las prioridades de centro, acceso, recursos, estrategias de aprendizaje, metodologías, por ejemplo *“revisar y/ o elaborar permanentemente los documentos clave: el Proyecto Educativo del Centro, la concreción curricular, contribuyendo a la adquisición y desarrollo de las competencias básicas, teniendo en cuenta los intereses, características y diferentes ritmos de aprendizaje de las personas adultas, el Reglamento*

*de Régimen Interior que debe incluir el Plan de Convivencia y las pruebas de valoración inicial de los aprendizajes”.*

En cuanto a los objetivos institucionales de mejora que el centro establece, se plantean como una meta o un camino que deben guiar y organizar la acción educativa y se destacan aquellas acciones destinadas al logro del éxito del alumnado; es decir, se establecen como prioridades de centro aquellos aspectos relacionados con la reducción de la tasa de abandono escolar, las acciones que promuevan la obtención del título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria fomentan. También favorecer aspectos que tienen que ver con los hábitos democráticos, comprensión lectora, cualificación profesional, etc. Por ejemplo *“presentar y analizar las experiencias educativas más innovadoras que se están realizando con las TIC en el centro”.*

Se observa en esta programación, a simple vista, la importancia que se le quieren dar a las competencias clave. En primer lugar, se establece una definición curricular de las **competencias**, como las *“capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”*, pero además se completa esta definición al afirmar que estas están configuradas por tres componentes: *un saber (un contenido), un saber hacer (un procedimiento, una habilidad, una destreza, etc.) y un saber ser o saber estar (una actitud determinada)*, para a continuación describir sus características más importantes entre las que se afirma que *“son un punto de encuentro entre la calidad y la equidad, por cuanto que pretenden garantizar una educación que dé respuesta a las necesidades reales de nuestra época (calidad) y que sirva de base común a todos los ciudadanos (equidad)”*.

Se describen a continuación, de manera detallada, aquellos elementos fundamentales de cada una de las siete competencias clave que deberá adquirir el alumnado, así como la contribución de la materia a su adquisición.

En el apartado dedicado a los **objetivos** de este ámbito de la comunicación se establece como prioridad el desarrollo de las capacidades que permitan *“comunicarse e interactuar con otros seres humanos y con los organismos e instituciones que rigen y gestionan esa vida en sociedad”*, para lo cual se establece como elemento principal la lengua *“y por lo tanto se hace necesaria una buena adquisición de los conocimientos, destrezas y actitudes que conforman la competencia en comunicación lingüística en todas sus dimensiones, y no solo en la lengua materna sino también en otra u otras lenguas extranjeras(...)* Por todo ello se establecen dentro de este apartado aspectos como el desarrollo de una serie de capacidades de las que recogemos una pequeña muestra: *“utilizar las lenguas para expresarse e interactuar de forma coherente, adecuada, con cierto nivel de autonomía y una actitud respetuosa y de cooperación en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta”* o *“Conocer y utilizar de forma reflexiva, con autonomía y corrección, los componentes léxicos, estructurales y*

*funcionales básicos de las lenguas, y también los componentes fonéticos en el caso de la lengua extranjera, en contextos reales de comunicación, teniendo en cuenta los componentes discursivos y socioculturales que los condicionan, para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia y cohesión”.*

Se plantean también una serie de **aspectos metodológicos** que deberán orientar la intervención educativa. En primer lugar, resalta la importancia y a su vez la exigencia normativa de la contribución de la metodología al desarrollo de todas y cada una de las competencias clave: *“el aprendizaje de los módulos que constituyen el Ámbito de Comunicación en la Educación Secundaria para Personas Adultas tendrá como finalidad el desarrollo de aquellas capacidades que favorezcan la adquisición de las competencias establecidas en el artículo 9 del Decreto 43/2015 (...)”.* Se continúa afirmando que *“el currículo del Ámbito de Comunicación toma como referencia desde el punto de vista metodológico el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y se estructura en torno a actividades de comprensión, expresión e interacción tanto oral como escrita que se plantean en distintas situaciones de comunicación reales en contextos y ámbitos variados: familiar, educativo, ocupacional...”*, para lo cual el papel dinamizador del docente se antoja como imprescindible a la hora de proporcionar este tipo de situaciones enmarcadas en un contexto real y potencialmente comunicativo: *“la selección de materiales y recursos ha de ser rigurosa. Los textos, auténticos o adaptados, presentarán distintos grados de complejidad creciente y una temática variada adecuada al alumnado adulto, para intentar satisfacer la diversidad de intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de nuestro alumnado”.* Se hace referencia también al uso de las tecnologías de la información como *“una fuente de recursos importante en este sentido la constituyen las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que se utilizarán por parte tanto del profesorado como del alumnado en todos los momentos y fases del proceso de enseñanza-aprendizaje: por parte del profesorado, obtención y presentación de materiales y contenidos; por parte del alumnado, búsqueda, selección y tratamiento de la información, elaboración de tareas y herramientas de comunicación”*, así como al tipo de agrupamiento que dependerá del tipo de tarea a desarrollar, yendo, por ejemplo, desde el trabajo individual para aquellas *“actividades de reflexión y de control y evaluación”* y pasando por talleres, trabajo en pequeño grupo o agrupamiento flexible. Todo ello tendrá que tener en cuenta la organización del espacio que va desde el aula, la biblioteca, sala de informática, salón de actos, actividades fuera del aula...

El siguiente elemento curricular que se recoge son los contenidos. Estos se nutren directamente del currículo de Educación Secundaria Obligatoria y se establece su relación con los criterios de evaluación y con los estándares de aprendizaje, así como con las competencias clave:

PRIMER NIVEL		SEGUNDO NIVEL	
ESPA 1.1	ESPA 1.2	ESPA 2.1	ESPA 2.2
Lengua castellana I	Lengua castellana II	Lengua castellana III	Lengua castellana IV
Lengua extranjera I	Lengua extranjera II	Lengua extranjera III	Lengua extranjera IV
Textos literarios I	Textos literarios II	Textos literarios III	Textos literarios IV

**Tabla 17.** Niveles y asignaturas. Cuadro extraído del Proyecto Educativo del Centro.

A su vez, en todas las áreas se establece su secuenciación, aunque afirmando que *“los tiempos serán flexibles en función de cada actividad y de las necesidades de los alumnos y las alumnas, que serán quienes marquen el ritmo de aprendizaje. Aun así, debemos hacer una estimación del reparto del tiempo por unidad didáctica”*.

Recogemos aquí un ejemplo de la secuenciación de una de las áreas objeto de estudio y correspondiente al primer curso de Lengua castellana:

UNIDAD DIDÁCTICA	TEMPORALIZACIÓN
UNIDAD 1: La comunicación	3 sesiones
UNIDAD 2: Tipos de textos. La palabra	3 sesiones
UNIDAD 3: La narración. El significado de las palabras	3 sesiones
UNIDAD 4: Tipos de textos narrativos. El enunciado	3 sesiones
UNIDAD 5: La descripción. El verbo	3 sesiones
UNIDAD 6: El diálogo y sus formas. La conjugación verbal	3 sesiones
Repaso y evaluación	3 sesiones
TOTAL	21 sesiones (42 horas)

**Tabla 18.** Unidades didácticas. Cuadro extraído del Proyecto Educativo del Centro.

Por último, concreta la programación un apartado dedicado a la evaluación, procedimientos, instrumentos y criterios de calificación. Aquí se hace referencia al ámbito normativo del Principado de Asturias: *“la evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria para Personas Adultas se realizará de acuerdo con la Resolución de 22 de abril de 2016, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el proceso de evaluación del aprendizaje del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria y se establecen el procedimiento para asegurar la evaluación objetiva y los modelos de los documentos oficiales de evaluación, con las adaptaciones establecidas en la presente resolución”*.

También en referencia a la evaluación, se destaca su carácter continuo, formativo y diferenciado, en función de los diferentes módulos y niveles en los que se enmarca, así como sus correspondientes procedimientos e instrumentos de evaluación que agrupa en pruebas iniciales, cuaderno del profesor, pruebas orales o escritas, observación de la

actitud y la participación en el grupo, cuaderno del alumno y observación diaria. Se establecen, además, unos criterios de calificación diferenciados, tanto por módulos como por áreas. Valgan como ejemplo los siguientes criterios de calificación:

*“En el módulo de Lengua Inglesa 2.1 y 2.2 se plantearán dos exámenes. La calificación final será el resultado de la ponderación de las notas dadas al alumno utilizando los siguientes instrumentos de evaluación:*

- *El 70% de la nota se otorgará a los exámenes.*
- *El 20% se asignará al trabajo realizado, interés, actitud de superación.*
- *El 10 % se otorgará para valorar las intervenciones orales de los alumnos”.*

Concluimos este análisis documental señalando, a modo de síntesis, que del mismo se extrae una información que da cuenta de una planificación educativa en los centros ajustada a la normativa emanada de la administración educativa del Principado. En este sentido, se enuncian buenos principios didáctico-metodológicos por lo que hace referencia a las enseñanzas lingüísticas. El contraste con la realidad, evidenciada a través de la observación anteriormente reseñada, da cuenta, en efecto, del innegable compromiso pedagógico del profesorado, si bien su actuación didáctica, en contra de lo anunciado, se aleja de los enfoques didácticos actuales, de carácter funcional y comunicativo.

## 8. CONCLUSIONES BÁSICAS DEL ESTUDIO

Se establecen en este apartado las conclusiones más relevantes de la investigación. Tales conclusiones se derivan, lógicamente, de los resultados anteriormente analizados. Las mismas se plantean, como veremos, no solo para conocer la realidad de la enseñanza de las lenguas en la etapa de la Educación de Adultos del Principado de Asturias, sino para establecer, posteriormente, orientaciones metodológicas que lleven a la mejora de la formación lingüística en dicha etapa.

Se procederá, pues, a formular en las páginas que siguen unas conclusiones básicas, claras y coherentes con los objetivos establecidos en la investigación y derivadas de la presentación de los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos de recogida de información (cuestionarios, análisis documental y observación de aula).

No obstante, antes de abordar este apartado, nos gustaría hacer algunas **reflexiones** en torno a la pertinencia seguida en cuanto al enfoque y la metodología de nuestro estudio. Así, hemos de señalar, en primer lugar, que la investigación planteada aporta resultados creíbles y relevantes sobre la enseñanza de las lenguas en la etapa de la educación de adultos en el Principado de Asturias. Tales resultados, como decimos, derivan de la puesta en práctica del diseño de investigación, de cuyo análisis se desprende que:

- a) El estudio cuenta con un foco y un fin perfectamente definidos y delimitados en los que se inscribe una finalidad clara: reflejar cómo el profesorado de los centros de Educación de Personas Adultas en el Principado de Asturias, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, lleva a cabo la enseñanza de las lenguas recogidas en el currículo de dicha etapa. Por lo demás, la incidencia educativa de los resultados es evidente, dado que el conocimiento generado hace posible, en su caso, el planteamiento de alternativas de mejora en el ámbito estudiado.
- b) El marco teórico y conceptual ofrece un soporte ampliamente documentado sobre la situación actual, no solo de la educación de adultos, sino también de las líneas metodológicas actuales de la enseñanza de las lenguas, con especial incidencia en la formación lingüística de las personas adultas.
- c) El modelo general de la investigación, basado en la complementariedad metodológica, es coherente con los objetivos del estudio planteados en la investigación. De esta manera, mientras la aplicación del instrumento cuantitativo (cuestionario) recoge aquellos aspectos que tienen que ver con la descripción general de cómo los docentes dicen llevar a cabo la enseñanza de las lenguas, el cualitativo (el análisis documental y la observación no participante) nos permite tener una visión más profunda, y sin duda, más certera de la realidad de los contextos educativos en los que se produce esta enseñanza.
- d) Los mecanismos de organización y análisis de los datos mantienen una coherencia con el diseño de investigación considerado, manifestándose este especialmente operativos para aportar la información requerida. En todo momento, se ha

procurado, además, analizar los datos de manera rigurosa y clara, alejándose de la simple descripción y buscando una interpretación correcta de los mismos.

- e) A nuestro juicio y de acuerdo con lo anterior, los principales resultados obtenidos en el presente estudio permiten establecer unas conclusiones fundamentadas en argumentos sólidos, creíbles y verosímiles.
- f) Las conclusiones, que veremos a continuación, están formuladas de manera clara y sin ambigüedades y constituyen, según nuestra opinión, una visión real de la posición de los docentes asturianos encargados de los procesos de aprendizaje-enseñanza de las lenguas en la etapa de Educación de Adultos.
- g) La redacción de este informe de investigación está planteada, a nuestro criterio, de una manera suficientemente pormenorizada, permitiendo que cualquier persona interesada en el tema de estudio pueda abordar con facilidad una valoración de su planteamiento, objetivos y resultados obtenidos.
- h) Por último, hemos de añadir que la investigación realizada puede considerarse original, dado que no existen en Asturias, al menos que sepamos, otros estudios que hayan abordado el ámbito de investigación desde la misma focalización y con el presente planteamiento metodológico.

No obstante, a pesar de las consideraciones anteriores, nuestra investigación presenta, como es lógico, las limitaciones propias que se derivan, en algunos casos, de la naturaleza de la realidad objeto de estudio, y, en otros, del desarrollo y aplicación de la metodología propuesta. Así, ha de señalarse como una limitación importante la relacionada con el tamaño de la muestra, puesto que, aunque ésta es ciertamente representativa, ya que abarca un gran porcentaje de la población, una mayor dimensión y, en consecuencia, un mayor tamaño de los grupos, fundamentalmente en el área de asturiano, podría haber facilitado mayor contraste estadístico, introduciendo pruebas paramétricas para de esta manera poder aumentar las posibilidades de establecer diferencias estadísticamente significativas en el cruce de las variables de los tres grupos objeto de estudio (lengua castellana, lengua inglesa y lengua asturiana).

A pesar de tales restricciones, tenemos la convicción de que el trabajo que se presenta ha logrado estructurar, en gran medida, una información relevante, de modo que podemos establecer de acuerdo con los objetivos de la investigación, con las características de la muestra y la metodología considerada unas conclusiones que quedan reflejadas en las páginas que siguen.

### **8.1 Principales conclusiones derivadas de la aplicación del cuestionario destinado a los docentes**

Las conclusiones se estructuran de acuerdo con los bloques consignados en el cuestionario dirigido al profesorado de las distintas lenguas:

#### **Bloque C. Formación inicial y continua puesta en práctica en el aula.**

Por lo que hace referencia al **dominio efectivo en la lengua**, el profesorado asturiano que imparte docencia en la etapa de Educación de Adultos considera que tal dominio se puede concretar en que:

-La *competencia oral* se sitúa entre “alto” y “bueno”. Además, según la variable años de experiencia, todos aquellos docentes que tienen de 6 a 10 años de experiencia se sitúan en la opción alto.

-En cuanto a la *competencia escrita*, todos los encuestados se sitúan entre las opciones “alto” y “bueno”. Y de nuevo, según la variable años de experiencia, son aquellos docentes con una experiencia entre 6 a 10 años los que se decantan en su totalidad por la opción alto.

-En cuanto a los *conocimientos gramaticales*, la tendencia sigue siendo claramente positiva, ya que las opciones oscilan entre “alto” y “bueno”. Además, en la variable años de experiencia, se observa que aquellos docentes que llevan de 6 a 10 de ejercicio profesional optan en su totalidad por admitir un nivel de dominio “alto”.

-En lo que se refiere a los *conocimientos socioculturales*, los datos son más variados, ya que oscilan las respuestas entre “alto”, “bueno” y “mediano”. Siendo la opción mayoritaria, con un porcentaje ligeramente superior a la mitad de los docentes, la de “bueno”. Además, se observa que son los docentes que imparten la asignatura de lengua castellana los que admiten tener un conocimiento ligeramente superior, ya que la opción mayoritaria es “alto”, seguido de “bueno”.

-En relación con los *conocimientos literarios*, lo más llamativo es la variedad de respuestas, siendo la mayoritaria la opción de “bueno” (60,50 %) Según la variable asignatura impartida, son los docentes que imparten la asignatura de lengua inglesa los que con un porcentaje del 68,2 % en la opción de “bueno” se sitúan ligeramente por encima. Además, según la variable situación profesional, son los docentes cuya situación es de interinidad los que admiten tener un mayor dominio de los conocimientos literarios.

En cuanto al **conocimiento práctico de estrategias didácticas** que el profesorado asturiano admite tener, se puede decir que:

-Por lo que respecta al *tratamiento didáctico de la lengua oral*, se observa que oscila mayoritariamente entre “alto” y “bueno” y un resto minoritario en “mediano”.

-En el *tratamiento didáctico de la lengua escrita*, de nuevo se observa que las opciones mayoritarias siguen siendo “alto” y “bueno” y de nuevo el resto se sitúa en “mediano”.

-En cuanto al *tratamiento didáctico de contenidos gramaticales*, se sigue el mismo patrón de “alto” y “bueno” y una minoría en “mediano”. Cabe destacar que en la variable asignatura impartida todos los docentes de lengua asturiana se sitúan en “alto”, mientras que en lengua inglesa se divide casi a la mitad entre “alto” y “bueno”, mientras que en lengua castellana la mayoría de ellos se localiza en “bueno”.

-En referencia al *tratamiento didáctico de contenidos socioculturales*, de nuevo la mayoría de los docentes encuestados se distribuyen casi exclusivamente entre “alto” y “bueno”, siendo la tercera opción “mediano”.

-En lo que respecta al *tratamiento didáctico de la literatura* se observa una variedad en las respuestas mayor, introduciendo la opción de “escaso” como la minoritaria, aunque la mayoritaria sigue siendo “bueno”, seguido de “mediano” y “alto”.

En cuanto al **dominio de los enfoques didácticos**, el profesorado asturiano se manifiesta de la siguiente manera:

-Por lo que respecta al conocimiento de los *enfoques tradicionales*, cabe decir que las opciones “alto” y “bueno” suponen casi la totalidad de las respuestas y una pequeña minoría se sitúa en “mediano”.

-En cuanto al dominio de los *enfoques funcional-nocional-comunicativos*, otra vez la mayoría de los docentes se sitúan en las opciones “bueno” y “alto”, seguido de “mediano” y existiendo una pequeña minoría que se decanta por la opción “escaso”.

-Se observa el mismo patrón cuando nos situamos en *la perspectiva accional*, ya que los docentes se sitúan mayoritariamente en las opciones “bueno” y “alto”, seguido de una minoría en “escaso”. Cabe destacar que en la variable asignatura impartida se encuentran diferencias cuando comparamos la lengua castellana y la lengua inglesa, siendo los docentes de esta última lengua los que admiten tener un mayor dominio de este enfoque, situándose por encima del 90 % de ellos en la suma de las opciones “alto” y “bueno”, mientras que la suma de estas mismas opciones en lengua castellana se sitúa ligeramente por encima del 70 %.

## **Bloque D. La función de programación en el aula.**

En cuanto al **nivel de importancia de la programación**, el profesorado asturiano manifiesta el siguiente comportamiento:

-En lo que se refiere a los *contenidos de lengua oral*, se observa una gran variedad en las respuestas, aunque casi la mitad de ellos se sitúan en la opción de “alto”, siendo la suma de esta junto a “bueno” casi el 90 % de del total, y repartiéndose casi a la par el resto entre “mediano” y “escaso”. Cabe destacar, además, cuando nos situamos en la variable formación académica, que son aquellos docentes que poseen la titulación de maestro quienes dan mayor importancia a reflejar los aspectos orales en la programación. Siendo todavía mayor la suma de “alto” y “bueno” cuando además de maestro se posee la titulación de licenciado.

-En cuanto a los *contenidos de lengua escrita*, observamos que todos los docentes se sitúan en las opciones de “alto” y “bueno”.

-Por lo que respecta a los *contenidos gramaticales*, cabe decir que existe gran variedad en las respuestas, aunque de nuevo las opciones mayoritarias siguen siendo “alto” y “bueno”, siendo esta última donde se sitúan más de la mitad de los docentes. Cuando nos situamos en la variable asignatura impartida, son los docentes que imparten la asignatura de lengua inglesa los que dan más importancia a la programación de los contenidos gramaticales, ya que casi la totalidad de los encuestados se sitúan en las opciones “bueno” y “alto”. También cuando nos situamos en la variable edad destaca la tendencia descendente en cuanto a la valoración de la importancia de la programación de este tipo de contenidos. Es decir, a mayor edad menor importancia se le concede. Y de nuevo cuando nos situamos en la variable formación académica resulta que son los maestros y maestras quienes conceden una mayor importancia a la programación de contenidos gramaticales.

-En cuanto a los *contenidos literarios*, lo más destacable es quizá la variedad en las respuestas, no siendo, además, ni “alto” ni “bueno” la mayoritaria, por lo que se podría afirmar que no es un aspecto destacable entre los docentes. Sí llama la atención cuando nos situamos en la variable asignatura impartida que sea la lengua inglesa la opción mayoritaria con casi con la mitad de los encuestados decantados por la opción “escaso”. Sucede también un hecho relevante cuando nos situamos en la variable según edad, de modo que la programación de contenidos literarios aumenta en importancia para aquellos docentes de mayor edad.

Finalmente, el profesorado asturiano que imparte docencia en la etapa de Educación de Adultos admite tener los siguientes **planteamientos curriculares**:

-En cuanto al *conocimiento práctico del currículo del área*, de nuevo existe gran variedad en las respuestas, aunque la mayoría de los docentes se sitúan en las opciones “alto” y

“bueno”, siendo esta última la mayoritaria con un porcentaje ligeramente superior a la mitad de los encuestados.

-Por lo que respecta a la *coherencia de la programación con la concreción curricular*, como cabría esperar, la mayoría de los docentes le conceden gran importancia ya que la suma de “alto” y “bueno” abarca casi la totalidad de los encuestados.

-Lo mismo sucede cuando tienen que responder sobre la importancia que conceden a la *atención a la diversidad en las programaciones*, siendo la opción mayoritaria la de “alto”, haciendo con la suma de “bueno” como segunda opción mayoritaria casi la totalidad de los docentes encuestados.

-En cuanto a *las adaptaciones curriculares*, llama la atención la variedad en las respuestas que abarcan todas las opciones; aun así, es la opción de “bueno” la mayoritaria, aunque la suma con “alto” no alcanza el 80 % de los encuestados. Cuando nos situamos en la variable situación profesional, cabe reseñar que son los que poseen la condición de funcionarios interinos quienes conceden mayor importancia a este aspecto con un porcentaje ligeramente inferior al 90 % en la suma “alto” y “bueno”, frente a aquellos que poseen la condición de funcionarios definitivos, en cuyo caso la suma de “alto” y “bueno” se sitúa en el 65 % de los encuestados. Y cuando nos situamos en la variable formación académica, constatamos que son aquellos que poseen la doble titulación, es decir, licenciado y maestro quienes mayoritariamente conceden una mayor importancia a este respecto.

-En relación con *las medidas de autoevaluación*, lo más llamativo puede ser la variedad en las respuestas, aunque un porcentaje ligeramente superior a la mitad opta por la opción “bueno”, estableciendo su suma con “alto” en un porcentaje ligeramente superior al 70 %. A este respecto, cuando nos situamos en la variable situación profesional observamos que son aquellos que poseen la condición de funcionario interino quienes plantean una mayor preocupación por este aspecto ya que la suma de “bueno” y “alto” supera el 85 % de los encuestados, frente a un 60 % cuando la condición es de funcionario definitivo.

## **Bloque E. La metodología en el aula.**

El profesorado asturiano que imparte docencia en la etapa de Educación de Adultos se sitúa en la siguiente posición en cuanto a los **aspectos metodológicos**:

-En lo que se refiere a *la interrelación de las unidades*, se observa que es un aspecto metodológico que los docentes admiten tener en cuenta, ya que las opciones mayoritarias son “alto” y “bueno”, siendo su suma ligeramente inferior al 90 % y el resto se decanta por la opción de “mediano”.

-Un hecho similar sucede en lo que se refiera a la introducción de *actividades motivadoras*, casi con la misma suma del 90 % en las opciones de “alto” y “bueno”. Además, cuando nos situamos en la variable formación académica, observamos que son los que poseen la titulación de maestros, bien solo maestros o la doble titulación

licenciado y maestro, quienes en su totalidad se sitúan en “bueno” y “alto”, con un porcentaje exactamente de la mitad de los encuestados en cada opción, por lo que la suma de estas dos hace el 100 % de los encuestados.

-En cuanto a *la actuación expositiva*, las opciones mayoritarias son “bueno” y “mediano” y una minoría se situaría en la opción “alto”. Esto nos hace pensar que es este un aspecto al que no se le concede mucha importancia teórica.

-Sin embargo, en lo que se refiere a las *situaciones comunicativas que se dan en el aula*, la opción mayoritaria es “bueno” y su suma con “alto” hacen un porcentaje ligeramente superior del 90%, por lo que cabría pensar que este tipo de práctica metodológica debería ser habitual en el aula. A este respecto, además, cuando nos situamos en la variable formación académica, es reseñable que son aquellos que poseen la titulación de maestro, bien solo maestro o licenciado y maestro, quienes en su totalidad eligen las opciones de “alto” y “bueno”.

-En cuanto a que el *protagonismo recaiga básicamente en el alumno*, podemos afirmar que es un aspecto que los docentes no encuentran como especialmente relevante, siendo la opción de “bueno” con un porcentaje menor del 50 % la opción mayoritaria. No obstante, cuando nos situamos en la variable formación académica, se observa que son aquellos que poseen la titulación solo de maestros quienes conceden mayor importancia a este aspecto, siendo la suma de “bueno” y “alto” superior al 90 %.

-Por lo que respecta a la importancia de que los alumnos *lleven a su vida cotidiana la lengua que aprenden*, existe una gran variedad de respuestas en la que un porcentaje ligeramente superior a la mitad elige la opción de “bueno”.

-En lo relativo a que los alumnos sepan cómo han de *abordar las actividades o tareas*, lo más llamativo quizá sea que las opciones mayoritarias siguen siendo “alto” y “bueno”, las cuales suman un porcentaje ligeramente superior al 90 %.

-En relación con la planificación de *actividades de aula colectivas y cooperativas*, destaca de nuevo la gran variedad de respuestas que hace que ninguna de las opciones se imponga de manera sustancial por encima de las otras, a excepción de la opción “escaso” que es la menos elegida. Cuando nos situamos en la variable asignatura impartida, se observa que son aquellos docentes que imparten la lengua inglesa quienes conceden mayor importancia a este aspecto. Por otro lado, cuando la variable es formación académica, observamos que son aquellos docentes que poseen la condición de solo maestros quienes conceden mayor importancia al uso de este tipo de actividades.

-En cuanto a la importancia de que las *actividades sean significativas*, se observa que los docentes conceden una gran importancia a este hecho, ya que la mayoría de ellos opta por las opciones “bueno” y “alto” casi en su totalidad, por encima del 95 %. Además, si nos situamos en la variable formación académica, observamos que los docentes que poseen la condición de solo maestros y maestro y licenciado se reparten casi a la mitad entre las

opciones “bueno” y “alto”, mientras que cuando su condición es de solo licenciado, la opción mayoritaria, con casi el 90 %, es la opción de “bueno”.

-Por lo que respecta al diseño de *actividades de distinto nivel de complejidad*, lo más destacable es la gran variedad de respuestas, en donde la opción “bueno”, con casi la mitad de los docentes encuestados, es la mayoritaria.

### **Bloque F. Recursos y materiales empleados.**

Las opiniones del profesorado asturiano que imparte docencia en la etapa de Educación de Adultos en relación con el **uso de recursos y materiales** pueden sintetizarse así:

-Respecto al uso del *libro de texto y del diccionario*, se observa que no es uno de los recursos que los docentes valoren usar habitualmente en el aula, de tal manera que existe una gran variedad de respuestas que, si se agrupan en “escaso” y “mediano” sumarían casi un 49 % de los docentes, frente a la suma de “bueno” y “alto” que harían un 41 % de los docentes encuestados. Además, la opción menos elegida es “alto” con un 4,8 %.

-En cuanto a los *recursos TIC*, de nuevo lo más llamativo es la variedad en las respuestas, siendo la opción de “bueno” la mayoritaria con un ligero porcentaje superior al 40 %. Cuando nos situamos en la variable asignatura impartida constatamos que son los docentes que imparten la lengua inglesa los que conceden una mayor importancia a el uso de este recurso con un porcentaje del 90 % en la suma de “bueno” y “alto”, siendo esta última la opción mayoritaria.

-En lo que se refiere al uso de *documentos auténticos*, de nuevo se produce una gran variedad de respuestas, siendo la opción de “bueno” la mayoritaria, ligeramente por debajo de la mitad de los encuestados.

-En cuanto al uso de *materiales y recursos propios*, se repite la variedad de respuestas, aunque la opción mayoritaria se decanta por “alto” seguido de “bueno”, lo que hace pensar que podría ser un recurso muy utilizado por los docentes, casi el 95 % de ellos lo consideran así.

-Por el contrario, cuando nos situamos ante los *materiales y recursos elaborados por los alumnos*, se produce una gran dispersión en las respuestas, estableciendo casi de manera equitativa dos bloques entre “bueno” y “alto”, ligeramente superior a la mitad y otro bloque entre “escaso” y “mediano”, ligeramente inferior a la otra mitad.

-Por lo que respecta a otros *recursos personales en el aula*, lo más llamativo es quizá que la elección mayoritaria es, con un porcentaje ligeramente superior a la mitad de los docentes encuestados, la opción de “escaso”.

-En cuanto a la *decoración y la ambientación en el aula*, de nuevo queda claro que no es uno de los recursos que los docentes valoren tener presente, por ello se establece como elección mayoritaria la opción de “escaso” con un 60 % de los docentes encuestados.

-Podríamos decir casi lo mismo cuando analizamos el uso de los *recursos ambientales del entorno próximo*, ya que de nuevo la mayoría de los docentes optan por la opción de “escaso”. No obstante, cuando nos situamos ante la variable años de experiencia, encontramos grandes diferencias, siendo el período de 6 a 10 años donde se le concede mayor importancia a este recurso, ya que el total de los docentes se sitúan entre “alto” y “bueno”, siendo esta última la opción mayoritaria con un 60 % del profesorado encuestado.

### **Bloque G. Procedimientos de evaluación tenidos en cuenta.**

En cuanto a los **mecanismos de evaluación**, el profesorado asturiano objeto de estudio adopta la siguiente posición:

-Por lo que respecta a la necesidad de establecer una *relación entre los objetivos de cada unidad y los criterios de evaluación*, se observa que la mayoría reconoce su importancia, aunque podríamos pensar que no es un requisito imprescindible, pues sus respuestas se sitúan por igual en las opciones “alto” y “bueno” con un porcentaje ligeramente inferior al 42 % de los encuestados, seguido de la tercera opción “mediano”.

-Sin embargo, cuando hablamos de la importancia de los *indicadores o descriptores del nivel de logro de los alumnos*, se observa una tendencia mayoritaria de docentes a admitir su importancia, eligiendo la opción de “bueno” un porcentaje ligeramente inferior al 60 % y la opción de “alto” un 23 %, lo que hace que casi un 83 % le conceda una importancia relevante. Además, considerando la variable años de experiencia, observamos que son los que menos años de experiencia tienen, es decir, entre 1 y 5 años lo que le conceden la mayor relevancia, ya que el 100 % de ellos se sitúa en las opciones “bueno” y “alto”, con la mitad de los encuestados para cada opción.

-En cuanto a la necesidad de establecer unos *criterios de evaluación mínimos* para que una evaluación pueda considerarse efectiva, observamos que es un aspecto también a tener en cuenta a juicio de los docentes encuestados, ya que un porcentaje ligeramente superior al 95 por ciento se decanta por las opciones “alto” y “bueno”, siendo esta última la mayoritaria con un porcentaje ligeramente inferior al 54 %

-En cuanto a posibilidad de *la evaluación del aprendizaje oral y escrito* del alumnado, los docentes encuestados no se decantan mayoritariamente por ninguna de las opciones y se distribuyen casi con los mismos porcentajes entre las opciones “mediano”, “bueno” y “alto”.

-En relación con el uso de la *prueba escrita o control*, como instrumento fundamental de evaluación, las respuestas siguen en la tendencia antes descrita, no optando por ninguna de las opciones de manera mayoritaria, no obstante, la opción más elegida ha sido

“bueno” con un porcentaje ligeramente inferior al 42 %, seguida de “mediano” y en tercer lugar “alto”, lo que nos haría pensar que no es un recurso prioritario a ojos de los docentes encuestados.

-En cuanto a la *evaluación por observación* de las tareas del aula, lo más relevante es la variedad de respuestas, aunque es la opción de “bueno” la que eligen más de la mitad de los docentes, seguida en segundo lugar de la opción “alto”. La suma de estas dos hace un porcentaje ligeramente superior al 75 %, por lo que podemos creer que se trata de un recurso que tiene relevancia entre los docentes encuestados. Además, si nos situamos en la variable formación académica, observamos que son aquellos docentes que poseen la doble titulación, es decir, licenciado y maestro, los que, de manera mayoritaria, la totalidad de ellos, se decantan por las opciones “bueno” y “alto”, siendo esta última la opción más elegida con un porcentaje ligeramente inferior al 67 %.

-Si nos referimos a la importancia del uso de una *evaluación formativa*, se observa que la mayoría de los docentes lo perciben como un recurso de evaluación importante, ya que las opciones mayoritarias se sitúan en “alto” y “bueno” con un porcentaje de casi el 95 %, siendo la opción “bueno” la que más eligen con un porcentaje ligeramente inferior al 60 %.

-En cuanto a los *mecanismos de autoevaluación o de coevaluación* de los alumnos, de nuevo se produce gran variedad en las respuestas, de manera que casi la mitad de ellos se sitúan entre las opciones de “escaso” y “mediano” y la otra mitad en las opciones de “bueno” y “alto”. Siendo además la elección mayoritaria la de “mediano”, lo que nos hace pensar que no es un recurso que los docentes valoren de manera singular. Además, si nos situamos en la variable formación académica, observamos que son aquellos docentes que poseen la condición de maestro quienes conceden mayor importancia a este aspecto con un porcentaje ligeramente inferior al 43 % en la opción de “bueno”, seguido de un porcentaje ligeramente inferior al 29 % que se decanta por la opción “alto”, lo que hace que su suma se sitúe por encima del 70 % de los encuestados.

-En referencia a la necesidad de establecer *tareas de refuerzo o individualización* para los alumnos, observamos gran variedad en las respuestas, no estableciéndose de manera clara ninguna de las opciones como mayoritaria; aun así, la opción “alto” se establece como la elección más elegida con un porcentaje ligeramente inferior al 42 %. Si nos situamos en la variable situación profesional, se observa que quienes mayor importancia conceden a este apartado son aquellos cuya situación es de funcionario interino, optando por la opción “alto” un porcentaje ligeramente superior al 56 % y un casi un 35 % en la opción de “bueno”, lo que hace que su suma se sitúe ligeramente por encima del 90 % frente a aquellos que tienen la condición de funcionarios definitivos, cuya suma de “alto” y “bueno” es del 70 %.

-En cuanto a la importancia de incluir la *evaluación actitudinal*, observamos que es un recurso a tener en cuenta, ya que la elección mayoritaria, con casi un 60 %, ha optado por

la opción “alto”, seguida de “mediano” con casi un 35 %, lo que hace que su suma agrupe a la mayoría de los docentes encuestados con un 95 % de todos ellos.

## **8.2 Principales conclusiones derivadas del análisis de documentos**

Este es un apartado, junto con la observación, a partir del cual se pueden establecer los matices necesarios a los resultados derivados de la aplicación de los cuestionarios. A este respecto, uno de los puntos de análisis que más nos ha llamado la atención es lo que podríamos denominar “brecha teórico-práctica”. Es decir, los documentos elaborados por la mayoría de los centros analizados cuentan con la lógica justificación teórica y normativa (propias de nuestra comunidad); no obstante, a nuestro entender, se quedan en un plano ideal y alejado de la realidad de la Educación Secundaria de Adultos. Si analizamos el tipo de alumnado que acude de manera casi diaria a clase, observamos que la gran mayoría de ellos proceden de institutos ordinarios donde no han conseguido completar sus estudios con éxito. En este sentido, el currículo del que proceden y con el que, de alguna manera, han fracasado, es el mismo con el que se encuentran ahora, pero con una dificultad añadida: la reducción del tiempo de cuatro cursos académicos a tan solo dos, es decir, cuatro trimestres.

Entendemos la necesidad de establecer unas bases legislativo-normativas y teóricas sólidas, pero creemos que es necesario, además de ello, ajustar esos planteamientos no solo a la realidad socioeducativa genérica en la que se enmarca el centro y que es recogida, como hemos constatado, en el Proyecto Educativo de todos los centros, sino también hacer efectivo el principio de atención a la diversidad y reconocer como principio fundamental la especificidad del alumnado adulto. El reconocimiento de tal especificidad permitiría a los docentes tener claro un punto de partida básico: la diferencia entre los centros de adultos y los institutos ordinarios.

En este sentido y analizando los documentos seleccionados, encontramos, por ejemplo, serias deficiencias cuando se plantean objetivos a nivel comunicativo sin establecer una diferenciación entre las áreas lingüísticas: lengua castellana, inglés y asturiano. Así, según nuestra opinión, en ninguno de los casos se debería plantear un dominio de lengua inglesa en términos comunicativos similar al de la lengua materna. Por el contrario, establecer objetivos interrelacionados y concretados por áreas podría ser una estrategia básica para acercar teoría y práctica.

Queremos también dejar constancia de la contradicción que representa, en este mismo apartado de objetivos, la referencia al fomento y uso de la cultura y lengua propia de nuestra comunidad, siendo que después es fácilmente constatable la poca presencia de la lengua asturiana en los centros de adultos de Asturias. En este sentido, es ilustrativo el hecho de que al comienzo de esta investigación fueran dos centros los únicos que contaban con la oferta de lengua asturiana. La situación actual no parece haber mejorado, aunque destacamos la incorporación de un nuevo centro que lleva un par de años impartiendo esta asignatura.

Un apartado de suma importancia -y que de nuevo es abordado con excesivo celo normativo- es el destinado a las competencias clave. Son recogidas casi de manera literal del currículo en la mayoría de los centros, pero siempre desde un plano abstracto y genérico; es decir, sin hacer efectiva la concreción curricular a nivel de aula. Según nuestra opinión, programar por competencias es algo necesario en cualquier etapa educativa, pero en la educación de adultos se hace absolutamente imprescindible. En efecto, hacer alumnos y alumnas competentes para desenvolverse en la sociedad del siglo XXI implica trabajar competencialmente a través de enfoques metodológicos que fomenten este tipo de aprendizaje. En este sentido, es necesario diseñar tareas competenciales que involucren a más de una competencia al mismo tiempo. En este tipo de aprendizaje competencial, además, la estructuración por asignaturas aisladas deja de tener sentido para promover un aprendizaje interdisciplinar. Del análisis documental se deduce que en la educación de adultos se plantea, teóricamente, una organización en ámbitos, opción que va en la línea de lo deseado, aunque de nuevo observamos que no se hace efectiva esta relación entre las áreas que conforman el ámbito.

Profundizando en nuestro análisis documental, por lo demás, se desprende que quizá sea el punto dedicado a los contenidos donde más claramente se percibe el excesivo rigor normativo. Desde luego, es el apartado más extenso de todos y en él se recogen y se establecen las relaciones que existen entre los contenidos, criterios y estándares de aprendizaje, recogidos, fiel y acriticamente, del currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Según nuestro análisis (y experiencia en el medio), tratar de abordar todos estos aprendizajes en la educación de adultos con un tipo de alumnado específico y con una problemática tan particular y en un período de tiempo tan corto (2 cursos académicos) se nos antoja como algo casi inalcanzable. Antes al contrario, creemos necesario analizar y conocer en profundidad la realidad de cada contexto de la educación de adultos para poder establecer unos objetivos realistas y alcanzables a partir del tratamiento de unos contenidos mínimos e imprescindibles que hagan posible un doble objetivo: a) el dominio de las competencias necesarias para desenvolverse con éxito en la sociedad del siglo XXI, y b) el logro de la titulación mínima y necesaria para poder incorporarse de nuevo al mercado laboral.

En este sentido, el análisis documental nos muestra la existencia de dos planos diferentes: por un lado, nos encontramos con un profesorado competente y bien formado en el plano teórico, consciente y conocedor de diferentes metodologías, con capacidad de acceso a fuentes normativas y, parece, con conocimientos acreditados en cuanto a estilos de enseñanza y aprendizaje o a procedimientos de evaluación; pero, por otro, el análisis documental no muestra una operativización de tales habilidades. Es decir, ese conocimiento teórico del que hablamos no se concreta en propuestas de enseñanza que tomen como referencia un determinado contexto, a nivel de centro y aula, en la educación de adultos. En definitiva, estamos ante una realidad que se debate entre la idealización genérica y la complejidad contextual que representa el mundo de las aptitudes y actitudes de las personas adultas.

Tal disfunción se ve claramente reflejada, entre otros aspectos, en la metodología recogida en los documentos analizados. En efecto, los proyectos estudiados se refieren a la necesidad de adoptar un enfoque comunicativo, de poner en práctica experiencia de aprendizaje cooperativo, de la conveniencia de incorporar al aula el uso de las nuevas tecnologías, de la opción de usar de materiales auténticos para el aprendizaje lingüístico, de la oportunidad de cambiar el tipo de organización espacial y ambiental en el aula, etc. Todo ello, desde nuestro punto de vista, se queda en ese plano teórico del que hablamos reiteradamente, ya que la realidad observada desmiente esas opciones innovadoras. La necesidad -y urgencia-, por otro lado, de priorizar como finalidad de la enseñanza el hecho de la titulación del alumnado (realizada, además, a través de pruebas de evaluación convencionales) hace casi imposible llevar a cabo este tipo de enseñanza preconizada.

### ***8.3 Principales conclusiones derivadas del análisis de la observación de aula***

Las observaciones realizadas confirman lo apuntado ya en el análisis documental, es decir, la existencia de una inequívoca y enorme brecha entre teoría y práctica.

No podemos, en este sentido, dejar de ser críticos y sí poner en evidencia lo observado en el aula. En consecuencia, debemos insistir en el salto que se establece entre la teoría asumida por el profesorado en el cuestionario y en los propios documentos y la realidad observada en el aula, muy distinta en muchos aspectos.

La observación (y nuestros diálogos informales con los docentes), en efecto, ponen en evidencia que el profesorado parece tener claros los modelos de enseñanza, las alternativas metodológicas, los diferentes enfoques, la conveniencia de implementar distintos recursos, etc. Pero las condiciones reales de enseñanza y las particulares características del alumnado de la educación de adultos hacen que sea muy difícil el ajuste a las condiciones cotidianas del aula.

Nos encontramos, en la mayoría de las observaciones, con un escaso número de alumnos y alumnas que acuden habitualmente al aula; alumnos y alumnas que en la mayoría de los casos abandonó los estudios reglados de ESO cuando eran más jóvenes para incorporarse al mundo laboral y que ahora han vuelto a las aulas. O bien, alumnado adulto con responsabilidades laborales y familiares para el que se hace muy difícil conciliar los estudios con su ritmo de vida. Personas adultas que, en definitiva y muy a menudo, tienen que priorizar aspectos relaciones con su vida personal (y la supervivencia social) antes que con los estudios.

Todo ello, sobre todo para el alumnado de más edad, hace que resulte muy complicado entrar en la dinámica de una metodología diferente a la tradicional, a la clase magistral y a la evaluación convencional. En nuestras observaciones, constatamos que, con frecuencia, son los propios alumnos y alumnas quienes demandan un tipo de enseñanza centrada en aspectos que tienen que ver directamente con los requisitos necesarios para titular y con la urgencia de asumir contenidos en base a la memorización. Estos objetivos

prioritarios les hacen percibir como una pérdida de tiempo cualquier planteamiento metodológico que no implique de alguna manera el tratamiento de contenidos que tengan que ver con el examen final.

Todo ello lleva a que pasen a un segundo plano, por ejemplo, aspectos relacionados con la distribución del espacio y sus implicaciones interactivas. Desde luego, de nuestras observaciones se deriva que es prácticamente imposible encontrar un aula que se aleje de una organización de las mesas situadas en filas, unas detrás de otras, mirando a la mesa del profesor o profesora y enfrente de la pizarra. Es decir, no existe organización alguna que no sea la del gran grupo no interactuante y la clase magistral. Dentro del espacio no cabe lugar tampoco para la decoración temática del aula, para la existencia de una biblioteca de aula, para espacios o rincones temáticos, etc. Según nuestra percepción, el anterior tipo de detalles sería percibido por parte del alumnado y, en muchos de los casos, por los propios profesores, como una pérdida de tiempo.

En cuanto a la secuenciación temporal, nuestras observaciones nos permiten afirmar que esta sigue un patrón común en la que no cabe el diálogo plural profesor-alumnos ni alumnos entre sí. De nuevo se percibe como una pérdida de tiempo todo aquello que no tenga que ver con abordar los contenidos curriculares desde el comienzo de las clases y siguiendo una mecánica claramente expositiva. En este sentido se percibe cierto aire de clases tutoriales, en las que alumnado muestra las dudas y el profesorado las aclara sin dar lugar a más *feed-back*.

Hemos de señalar, finalmente, que en nuestro registro de observaciones no se reflejan tareas de activación o motivación hacia los aprendizajes que van a ser abordados. Antes, al contrario, todo se desarrolla en un mismo plano temporal sin diferenciar actividades de desarrollo, resumen, ampliación o recopilación.

## 9. SÍNTESIS DE CONCLUSIONES

El estudio de los datos derivados del cuestionario, del análisis documental y de la observación de aula nos ha permitido establecer unas conclusiones parciales que ahora procedemos a agrupar en una síntesis integradora para mejor comprender la situación real del objeto de investigación, es decir, el modo en que el profesorado lleva a cabo las enseñanzas lingüísticas de Educación Secundaria Obligatoria en los centros de Educación de Personas Adultas en el Principado de Asturias. En este sentido, **nuestro estudio permite establecer, como principio genérico, que una cosa son las valoraciones del profesorado o sus convicciones sentidas y otra es la realidad de la práctica diaria en las aulas.** Tal afirmación se deriva de las siguientes conclusiones:

**1.-El profesorado (lengua castellana, asturiana e inglesa) manifiesta tener un dominio efectivo en la lengua que imparte por lo que hace referencia a la competencia oral, competencia escrita, conocimientos gramaticales, conocimientos socioculturales y conocimientos literarios.**

Tal dominio tiene relación con los años de experiencia docente; de modo que la mayor experiencia se corresponde con el mayor dominio de la lengua oral, escrita y de las estructurales gramaticales. Los docentes de castellano, por otra parte, destacarían en conocimientos socioculturales, mientras que los de inglés lo harían en relación con la competencia literaria.

**2.-Los docentes admiten tener una formación didáctica adecuada para la impartición de su docencia por lo que hace referencia al tratamiento en el aula de la lengua oral, de la lengua escrita, de los aspectos gramaticales, socioculturales y literarios.**

El profesorado de asturiano destaca, sobre todo, por su formación didáctica en el tratamiento de las habilidades lingüísticas básicas (oralidad, escritura y gramática), mientras que el inglés se sitúa bastante por encima en cuanto al conocimiento de metodologías post-comunicativas (perspectiva accional) que implican el uso de la lengua para hacer cosas socialmente relevantes y significativas para el alumnado.

**3.-El profesorado valora la importancia de las actividades de planificación de las enseñanzas impartidas en todos los ámbitos (lengua oral, lengua escrita, aspectos gramaticales, socioculturales y literarios).**

La importancia de reflejar los aspectos orales en la programación se pone de manifiesto, especialmente, por el profesorado con la titulación de maestro; mientras que el profesorado de inglés, considerado globalmente, valora en mayor medida la necesidad de planificar las actividades de tipo gramatical. Se evidencia, finalmente, que el interés del profesorado por la programación desciende con la edad.

**4.-Los profesores de las respectivas lenguas transmiten su conocimiento del marco curricular, aseguran que su programación de aula es coherente con dicho marco y que tienen en cuenta la atención a la diversidad y, en su caso, la posibilidad de plantear adaptaciones curriculares.**

Desde el punto de vista de la importancia concedida a los aspectos relacionados con la diversidad y, en consecuencia, el planteamiento de adaptaciones curriculares, destacan los docentes que tienen la doble titulación de maestros y licenciados, por un lado, y también el sector del profesorado que tiene la condición de interinidad, por otro.

**5.-Desde el punto de vista metodológico el profesorado afirma tener en cuenta las actividades de motivación del alumnado y promover la interacción en el aula y el trabajo colectivo con tareas significativas.**

La variable determinante para sostener estas convicciones didácticas es la relacionada con la condición de maestro; es decir, son los profesores con esta titulación los que afirman en mucha mayor medida su adscripción a metodologías activas y participativas. Además, la importancia del trabajo cooperativo vincula de manera especial al profesorado de lengua inglesa.

**6.-Los profesores de lenguas manifiestan contar con una gran variedad de recursos, tanto tradicionales (libros de texto y diccionarios) como otros más innovadores (TIC, documentos auténticos, materiales propios, recursos ambientales).**

Las nuevas tecnologías son valoradas en mayor medida por los docentes de inglés, mientras que los recursos ambientales (bibliotecas, teatros, instituciones culturales) son poco utilizados, pero cuando se recurre a ellos es el profesorado con más experiencia docente el que preferentemente los considera.

**7.- En cuanto a la evaluación del alumnado, el colectivo docente estudiado afirma su seguidismo a las instrucciones y planteamientos curriculares oficiales, si bien acepta otros procedimientos de evaluación menos usuales.**

Así, se admite la importancia de los indicadores o descriptores del nivel de logro de los alumnos, sobre todo por parte del profesorado con menos experiencia docente. Las pruebas objetivas y la observación en el aula son valoradas casi por igual por el profesorado, siendo los docentes con la titulación de maestro lo que más optan por la segunda opción. La autoevaluación y coevaluación son poco empleadas, excepto en el caso de los maestros que vuelven a destacar en cuanto a la consideración de esta opción. La conveniencia de establecer tareas de refuerzo individualizadas es bien valorada por los docentes, sobre todo por aquellos que ostentan la condición de interinidad.

**8.-El análisis documental (proyectos educativos, concreciones curriculares y programaciones) nos ofrece una panorámica de cumplimiento técnico de tales funciones de planificación didáctica, pero una evidente falta de sentido de la realidad.**

Es decir, los documentos considerados cuentan con una estructura teórica adecuada y se ajustan, técnicamente, a las demandas de la administración educativa, pero apenas tienen en cuenta los elementos contextuales y, desde luego, muy poco la realidad de un alumnado adulto con especiales características en cuanto a posibilidades de asistencia regular a las aulas, necesidades formativas, individualización de las enseñanzas, expectativas, etc. Se evidencia así la existencia de un profesorado competente y con una buena formación teórica, si bien no ajustada a la problemática específica que representa el mundo de la enseñanza de personas adultas.

**9.-La Educación Permanente de Adultos en Asturias, contrariamente a lo que sucede en otras etapas educativas de la educación formal, apenas concede importancia educativa a la enseñanza de la Lengua Asturiana.**

Nuestro estudio, en efecto, pone de manifiesto el incumplimiento de lo preceptuado en el marco jurídico de referencia (Ley de Uso del Asturiano de 1998 y Decreto del Currículo de Educación Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias de 2015) que garantiza la oferta de enseñanza del asturiano en todos los niveles educativos, incluyendo (sic) la Educación Permanente de Adultos. En este sentido, es responsabilidad de las autoridades educativas la subsanación de tal anomalía administrativa.

**10.-La observación de las distintas dinámicas de aula evidencia una práctica de enseñanza claramente tradicional y alejada de las convicciones innovadoras del profesorado de las distintas lenguas.**

En efecto, la disposición espacial, la individualización, el uso casi exclusivo de la lección magistral, el empleo sistemático del encerado, la ausencia de biblioteca de aula y de espacios para otros recursos, etc. transmite la idea de una metodología fuertemente tradicional en las enseñanzas lingüísticas. Tal metodología parece, además, ser asumida por los propios alumnos, más preocupados por la obtención rápida de una titulación que aumente sus posibilidades laborales y profesionales que por adquirir una formación que, logrando lo anterior, contribuya a enriquecer su propia personalidad desde un punto de vista autónomo y creativo.

Estas son, en una muy apretada síntesis, las conclusiones más importantes de nuestra investigación. De ellas, como veremos en el apartado siguiente, se derivan implicaciones educativas y nuevas líneas de estudio para seguir investigando acerca de la Educación Permanente de Adultos en el Principado de Asturias.



## **10. IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Tal como señala la teoría de la educación, hay una evidente relación entre investigación educativa e innovación, de modo que una investigación puede surgir a partir de una innovación llevada a cabo en un contexto educativo y, recíprocamente, de una investigación educativa puede surgir una innovación apoyada en bases científicas sólidas. En nuestro caso, consideramos esta segunda opción para poner de manifiesto que la investigación en educación muestra mucha más entidad cuando tiene carácter aplicado. En este sentido, de la presente investigación se podrían derivar, entre otras, las siguientes implicaciones (innovaciones) para la formación lingüística en los CEPA del Principado de Asturias:

### **1. La necesidad de una formación inicial y continua para el profesorado que tenga en cuenta las características específicas de la educación de adultos.**

Nuestro estudio muestra que son los profesores de adultos con la titulación de maestro los que manifiestan mayor sensibilidad hacia las innovaciones didácticas, sin duda porque en su formación inicial el bloque de conocimientos didácticos es determinante. Pues bien, los grados de Lenguas Modernas deberían incluir dentro de su diseño docente un mínimo número de créditos relacionados con distintos aspectos de la enseñanza de las lenguas respectivas en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, puesto que para un porcentaje importante de los egresados esta puede ser una salida profesional deseable y oportuna.

Al mismo tiempo, y con carácter optativo, tal formación inicial debería ofrecer un conjunto de contenidos relacionado, específicamente, con la realidad de la educación de adultos (aspectos sociológicos, psicológicos, motivacionales, didácticos, etc.). El Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y FP debería incorporar, preceptivamente, tales contenidos dentro del bloque genérico de Aprendizaje-Enseñanza.

### **2. El diseño por parte de la administración educativa asturiana de un proyecto de innovación específico para las enseñanzas lingüísticas en los CEPA del Principado que tenga en cuenta las aportaciones de los docentes.**

El conjunto de CEPAs. del Principado es perfectamente abarcable a tal efecto, dado su reducido número, y permite actuaciones por parte de la Consejería de Educación del Principado de Asturias y del Dpto. de Ciencias de la Educación de la U. de Oviedo para diseñar un proyecto que tenga por objetivo la detección de buenas prácticas y la selección de profesores innovadores para formar parte de grupos de trabajo y discusión que lleven al diseño de concreciones curriculares fuertemente ligadas al contexto, a la elaboración de materiales curriculares (incluyendo a las TIC), a la búsqueda de la colaboración con grupos de alumnos, etc. Los centros participantes en tal innovación deberían de formar parte, paralelamente de la oferta de centros de prácticas para el alumnado que cursa el

Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y FP.

**3. La publicación por parte de la Consejería de Educación del Principado de Asturias de un Decreto Curricular Específico y actualizado para los estudios de la ESO en la Educación Permanente de Adultos** (y más allá de la analizada Resolución de 26 de abril de 2017 que concreta la Educación de adultos en nuestra comunidad).

Tal Decreto debería incorporar, lógicamente, los mismos apartados que el correspondiente Decreto de la ESO convencional (es decir, competencias, objetivos, bloques de contenidos y evaluación), pero añadiendo otro amplio apartado específico en relación con las Orientaciones Metodológicas. En este apartado se deberían incorporar, con profundidad, las estrategias didácticas correspondientes al trabajo en el aula con un alumnado adulto que, habitualmente, presenta unas características sociológicas y una problemática muy definidas y alejadas de las propias de la adolescencia. Dentro de este apartado se podrían plantear, en su caso, alternativas en cuanto a la evaluación, no tanto en cuanto a los criterios y los estándares de aprendizaje, pero sí, quizás, en cuanto a los instrumentos de evaluación.

**4. La generalización de la oferta de la enseñanza de la Lengua Asturiana a toda la red de centros de la Educación Permanente de Adultos del Principado.**

Ya se ha señalado la anomalía que representa el hecho de que las disposiciones normativas (Ley de Uso del Asturiano de 1998 y Decreto del Currículo de la ESO de 2015) no se estén cumpliendo en relación con una oferta educativa que, siendo materia voluntaria para el alumnado, debe ser de presencia obligatoria en todos los CEPA de Asturias. Al margen de tal exigencia administrativa, se impone, pedagógicamente, su dignificación escolar, puesto que, por una parte, el asturiano es la lengua materna para una parte del alumnado y, por otra, la valoración educativa de este patrimonio puede ayudar a generar actitudes interculturales de utilidad para la formación integral de todos los alumnos y alumnas.

**5. La planificación por parte de todos los CEPA asturianos de Proyectos Lingüísticos de Centro (PLC) que fijen los criterios de coordinación entre las áreas de aprendizaje-enseñanza del bloque lingüístico.**

De nuestra investigación se deduce que la variable lengua enseñada (asturiano, castellano, inglés) se relaciona con determinadas prácticas o convicciones positivas por parte del correspondiente profesorado. Así, por ejemplo, los docentes de la lengua autóctona manifiestan dominar mejor el tratamiento de las habilidades lingüísticas, los de inglés parecen más inclinados a valorar el trabajo en grupo y el empleo de la TIC, mientras que los de castellano mostrarían más interés por incorporar a su enseñanza los aspectos socioculturales que toda educación lingüística lleva aparejado. Pues bien, se impone la coordinación de las 3 áreas para contribuir a una formación lingüística integral en la que se compartan aspectos como formulación de objetivos, estrategias didácticas, terminología lingüística, procedimientos de evaluación, etc. La idea es que de la

coordinación se deriven ventajas para el alumnado (lo que se aprende en un área lingüística puede transferirse a otra, las enseñanzas pueden ser paralelas o complementarias, la evaluación planificada para cada ámbito lingüístico y teniendo en cuenta los demás, etc.).

En cuanto a las **líneas de investigación** que se derivan del presente estudio, es preciso subrayar que esta constituye una primera aproximación descriptiva a un ámbito de investigación que, como el relacionado con la formación lingüística en la educación permanente de adultos, está muy poco abordado en nuestra comunidad. Ahora sabemos cuáles son las opiniones y/o convicciones del profesorado y tenemos una percepción que supera la mera intuición en cuanto a lo que acontece realmente en las aulas de los CEPA, pero necesitamos conocer mucho más en profundidad lo que sucede en este ámbito de estudio. En este sentido, planteamos como líneas de investigación futuras las siguientes:

**A. Conocer la visión de los alumnos como fundamentales destinatarios de la formación lingüística en la educación permanente de adultos.**

Se impone, en este sentido, el diseño de un cuestionario específico para el alumnado en el que se recojan aspectos importantes de su visión en relación con la problemática personal y académica que acarrearán las enseñanzas lingüísticas en esta etapa educativa. Ahora bien, con ser importante este instrumento, parece absolutamente necesaria la utilización de otros procedimientos de recogida de datos de carácter cualitativo (técnicas biográfico-narrativas, grupos de discusión y entrevistas en profundidad, sobre todo) para poder conocer cómo el alumnado interpreta su posición y actuación en el ámbito de estudio.

**B. Recabar la opinión de informantes-clave que, como los integrantes de los equipos directivos, actúan ejerciendo el liderazgo pedagógico en el contexto de la investigación.**

Como se sabe, los informantes-clave son personas que por su experiencia en el ámbito de estudio pueden aportar una visión “emic” especialmente interesante para abordar o profundizar en el conocimiento de los fenómenos objeto de estudio. Un profesor de lengua que lleve largos años ejerciendo en un determinado centro es, con toda seguridad, un informante que puede trasladarnos una visión, sin duda subjetiva, de lo que pasa, pero también especialmente rica en cuanto a visiones, matices e interpretaciones. Lo mismo sucede, y quizás en mucha mayor medida, con las personas que integran los equipos directivos (director/a, jefe/a de estudios, secretario/a) y que conocen perfectamente la “micropolítica” educativa del centro. En ambos casos, se podrían recoger sus aportaciones a través de entrevistas grupales recogidas en grabaciones de audio y vídeo para constituir verdaderas etnografías educativas.

**C. Plantear un estudio comparado de la formación lingüística en la educación permanente de adultos a nivel de las comunidades autónomas españolas.**

Es evidente que la realidad sociológica y socioeducativa puede resultar muy divergente cuando se tienen en cuenta los distintos sistemas educativos de las comunidades autónomas españolas (diferencias en cuanto a porcentajes de alumnado de origen inmigrante, titularidad de los centros educativos, inversiones económicas, etc.). Interesa conocer esta realidad y, especialmente, los resultados académicos del alumnado, la identificación de centros innovadores y de buenas prácticas, los cauces de formación continua de los profesores de lenguas en la educación permanente de adultos, etc. En este sentido se necesita poder acceder a fuentes institucionales que ofrezcan datos cuantitativos y porcentajes para, una vez desagregados, poder ser estudiados de forma que se pueda establecer una panorámica comparada de la educación permanente de adultos en España desde una perspectiva general y, específicamente, por lo que hace referencia a la formación lingüística del alumnado.

Las anteriores son líneas de investigación que podríamos abordar en un futuro próximo, sobre todo si podemos contar con un equipo investigador que, en igualdad de condiciones, comparta con nosotros la preocupación por el estado de las enseñanzas lingüísticas en la formación de adultos en el Principado de Asturias.

**FUENTES  
DOCUMENTALES  
Y  
BIBLIOGRÁFICAS**

---



## 11. FUENTES DOCUMENTALES Y BIBLIOGRÁFICAS

- Acin, A. (2013). *La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña.* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Arandia, M. & Alonso, J. (2006). El trabajo de investigación en educación de personas adultas. Madrid: *Red Revista de Psicodidáctica*, 13, 91-104.
- Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa.* Barcelona: Labor.
- Arrosagaray A. M. (2013). *El uso de las TIC en la enseñanza de la pronunciación del inglés a adultos en la modalidad Blended Learning. Aplicación práctica en el nivel C1 del MCER.* (Tesis doctoral). Navarra: Universidad de Navarra.
- Aslanian, C. B. (2001). *Adult students today.* New York: College Board.
- Atienza, J.L., González, X.A., López, G y Pascual, J. (1998). *Necesidades y expectativas de formación de los profesores de lenguas Asturianas.* Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Auerbach, E., Barahona, B., Midy, J., Vaquerano, F. & Zambrano, A. (1996). *Adult ESL/Literacy From the Community to the Community.* Nueva York: Routledge.
- Balley, S. (2011). *Academic Writing.* London: Routledge.
- Bartolomé, P. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista investigación educativa*. 20, 7-36.
- Barton, D., Ivanic, R., Appleby, Y., Hodge, R., Tusting, K. (2007). *Literacy, Lives and Learning.* Nueva York: Routledge.
- Bash, L. (2003). What Serving Adult Learners Can Teach Us: The Entrepreneurial Response, Change: *The Magazine of Higher Learning*, 35(1), 32-37.
- Baztán, A. (2007). Consideración sobre la evaluación de la lengua en personas inmigrantes adultas y adolescentes. *Linred*, 5, 1-14.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida.* Barcelona: Ariel, S.A.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (2ª Edición ed.). Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa.* Barcelona: CEAC.

- Blair, A. McPake, J. & Munn, P. (1995) A New Conceptualisation of Adult Participation in Education. *British Educational Research Journal*, 21 (5).
- Blanco, I. C. (2015). *La enseñanza de la lengua inglesa oral en ciclo superior de educación primaria*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bloomfield, L. (1964). *Language*. New York. Ed. Castellana: *Lenguaje*. Lima: Universidad Nacional de San Marcos.
- Boone, E., Safrit, R. & Jones, J. (2002). *Developing Programs in Adult Education: A Conceptual Programming Model*. Long Grove: Waveland press.
- Buendía, L., Colás, M.P. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Cabello, M<sup>a</sup>. J. (1993). Currículum y profesorado en educación básica de personas adultas. *Cuadernos de Pedagogía*. 212, 69-72.
- Camps, A. (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Camps, A., Milian, M., Guash, O., Pérez, F., Ribas, T., Castelló, M. (2001). Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria, en Camps, A. (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. (pp. 161-180). Barcelona: Graó.
- Center for Adult Learning and Educational Credentials (U.S.). (2001). *Focus on adults: A self-study guide for postsecondary education institutions*. Washington DC: American Council on Education, Center for Adult Learning and Educational Credentials.
- Cerezo, M.L. (2007). *Investigación sobre la relación entre las directrices curriculares relativas a la enseñanza de la lengua inglesa y su aplicación en el aula (1º Bachillerato)*. (Tesis doctoral). Murcia: Universidad de Murcia.
- Chomsky, N. (2003). *Sobre la naturaleza del lenguaje*. Madrid: Cambridge University Press.
- Cohen, L. (2011). *Research methods in Education*. 5th edition. London: Routledge.
- Colom, A.J., Bernabeu, J.L., Sarramona, J. (2005). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Madrid: Ariel.
- Comisión Europea (1993). *Libro Blanco. Crecimiento, Competitividad y Empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (2001). *Comunicación de la Comisión. Hacer realidad un Espacio Europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión Europea.

Comisión Europea (2003). *Europa paso a paso. Cooperación en el ámbito de la enseñanza superior*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (2006). *Comunicación de la Comisión. Aprendizaje de adultos: nunca es demasiado tarde para aprender*. Bruselas: Comisión Europea.

Consejos de la Unión Europea (2002). *Textos relativos a la educación, la formación y la juventud (1998-2001)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Cook, T.D. & Reichardt, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Decreto 63/2001, de 5 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Centros de Educación Básica del Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias, nº 248, de 25 de octubre de 2001, 2532–82.

Decreto 124/2002, de 3 de octubre, por el que se crea la Red de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas y los centros que la integran. Boletín Oficial del Principado de Asturias, nº 3, de 04 de enero de 2014, 37795.

Decreto 17/2007, de 1 de marzo, por el que se crea el Centro de Educación de Personas Adultas Villardeveyo, vinculado al Centro Penitenciario de Villabona. Boletín Oficial del Principado de Asturias, nº 63, de 16 de marzo de 2007, 2532–82.

Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias, nº 162 de julio de 2007, 13835.

Decreto 238/2007, de 31 de agosto, de primera modificación del Decreto 124/2002, de 3 de octubre, por el que se crea la Red de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas y los centros que la integran. Boletín Oficial del Principado de Asturias, nº 214, de 13 de septiembre de 2007, 1579-7252.

Decreto 124/2013, de 27 de diciembre, de segunda modificación del Decreto 124/2002, de 3 de octubre, por el que se crea la Red de Centros Públicos de

Educación de Personas Adultas y los centros que la integran. Boletín Oficial del Principado de Asturias, nº 3 de 4 de enero de 2014.

Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias, nº 150 de 10 de junio de 2015.

Delicado, G., Agudo, E., Ferreira, P. & Cumbreño, B. (2009). Venciendo miedos en la enseñanza de inglés a adultos. Un caso práctico: la ciudad, sus leyendas, y los espacios web. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4, 56-73.

Delors, J. (Coord.) (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión para la educación del siglo XX*. Madrid: UNESCO Santillana.

De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En Dendaluce, I (Coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-77). Madrid: Narcea.

De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales. fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 289-317.

De Vega & Relea, J. (1971). *El hombre y su educación permanente*, Madrid: Escuela Española.

Díaz, C. (1998). Hacia una Dimensión Europea de la Educación. *Revista FERE*, 413, 28-29.

Etxeberría, F. (1996). Política educativa de la Unión Europea: Evolución reciente y perspectivas de futuro. *Revista Española de Pedagogía*, 204, 231-247.

Etxeberría, F. (2000). *Política educativa en la Unión Europea*. Barcelona: Ariel.

Federighi, P. (1993). Gestión social y control de los procesos educativos y sociales. *Revista Educación y Sociedad*, 12, 61-79.

Fernández, M. F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Editorial Arco Libros, S.L.

Flecha, R. (1988). *Dos siglos de Educación de Adultos en España*. Barcelona: Roure.

Flecha, R. (1990). *Educación de personas adultas. Propuestas para los años 90*. Barcelona: Roure.

Fontanella, P. & Sandman, F. (2011). Enseñanza de una lengua extranjera a adultos mayores. *Lenguas Modernas*, 37, 55-62.

- Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Fuertes, M.T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *REDU : Revista de Docencia Universitaria* , 9 (3), 237 - 258.
- García, A., Martín, A.V. & Pérez, M.D (2000). Nuevas tecnologías y formación permanente del profesorado de educación de adultos. *Education in the knowledge society (EKS)* 1, 21-28.
- García, M. (2002). El español como segunda lengua: una necesidad primaria para la alfabetización de los inmigrantes. *Revista de Educación*, 329, 532-542.
- Goñi, A. (2009). *El autoconcepto*. Madrid: Pirámide.
- Guash, O. (2010) en Ruiz Bikandi, U. (coord.). *Lengua Castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. (pp 82). Barcelona: Graó.
- Hernández-Gantes, L. & Blank, W. (2008). *Teaching English Language Learners in Career and Technical Education Programs*. London: Routledge
- Hernández, M. & Villalba, F. (2007). La enseñanza del español con fines laborales para inmigrantes, en *Revista Electrónica de Lingüística*, 5. 1-13.
- Hernández S. R., Fernández C.C. y Baptista L. P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrán, A., Hashimoto, E. & Machado, E. (2005). *Investigar en Educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.
- Hita, G. (2005). Experiencias para la integración de alumnos adultos de procedencia migrante, en *Glosas Didácticas*, 15, 100-113.
- Hoyos, M<sup>a</sup>. (2011). *La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en formación profesional. Situación actual y perspectivas de futuro*. (Tesis doctoral). Valencia: Universidad de Valencia.
- Huertas, E. & Vigier, F.J. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural* , 2, 181-196
- Husen, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Imaz, A. & García, I. (2010). Lengua oral formal y diseño curricular basado en el marco común de referencia europeo: una experiencia para la enseñanza de la

lengua a adultos, en vv.aa: *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*,( pp. 373-380.) Valencia: Universidad de Valencia.

Jabonero, M., López, I., & Nieves, R. (1999). *Formación de adultos*. Madrid: Síntesis.

Janne, H. (1973). Pour une politique communautaire de l'éducation. Informe presentado a la Comisión Europea el 27 de febrero de 1973 (Comisión Europea, Boletín de las Comunidades Europeas, S 10 /1973).

Jespersen, O. & Jones, D. (1949) *A Modern English Grammar on Historical Principles*. Copenhagen: E. Munksgaard.

Johann Seidenstücker, H. S. Ollendorf, Karl Plötz & Johann Meidinger (1986) en Richards, J. & Rodgers, T. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. (pp173-174). Madrid: Cambridge University Press.

Kalmar, T. (2000). *Illegal Alphabets and Adult Biliteracy*. London: Taylor&Francis.

Kempfer, H. (1955). *Adult Education*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Kunh, T. (1985). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Ediciones F.C.E.

Kuhn, T. (1975). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos.

Lather, P. (1962). *Power and Method: Political Activism and Educational Research*. London: Routledge.

Latorre, A., Del Rincon, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92

Legrand, P. (1970). *Introducción a la educación permanente*. París: Unesco.

León, G. & Montero, I. (2011). *Métodos de investigación en Psicología y educación*. Madrid: Mc Graw Hill/ Interamericana de España, S.A.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, nº 238 de 4 de octubre de 1990, 28927-28942.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Enseñanza. Boletín Oficial del Estado, nº 307 de 24 de diciembre de 2002, 45188 – 45220.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, nº 106, 17158-17207.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado nº 295 de 10 de diciembre de 2013.

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado nº 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 – 122953.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education: A user's Guide*. California: Sage Publications, Inc.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage
- Lorenzo, J. (1993). Perspectiva histórica de la educación de adultos y la animación sociocultural. *Revista Complutense de Educación*, 4 (1), 57-74.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas de profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza, en Rodrigo, M; Rodríguez, A. y Marrero, J. (eds). (1992). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. (pp 243-270). Madrid: Visor.
- Martí, M. (2006). *La educación de adultos en Europa*. (Tesis doctoral). Valencia: Universidad de Valencia.
- Martínez, A. (1995). Constructivismo, ¿una vuelta a los principios filosóficos del positivismo? CL & E: *Comunicación, lenguaje y educación*, 28, 5-14
- Martínez de Morentin, J. (2006). *¿Qué es la educación de adultos?* San Sebastián: Centro Unesco de San Sebastián.
- Masterman, M. (1975). La naturaleza del paradigma. En Sandín M.P., *Investigación Educativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. (pp 212-213) Madrid: McGrawHill.
- Mc Millan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª Edición ed.). Madrid: Pearson Educación S.A.
- Medina, A & Domínguez, C. (1989). *Formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Editorial Cincel.
- Medina, O. (2000). Especificidad de la educación de adultos: bases psicopedagógicas y señas de identidad. *Educación XXI*, 3, 91-140.
- Meijer, P., Verloop, N., Beijaard, D. (1998). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15, 59-84.
- Mendoza, A. (2009.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Horsori.
- Merriam, S. (2005). How adult life transitions foster learning and development. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 108, 3-13.

- Merriam, S. & Brockett, R. (1997). *The Profession and Practice of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens, D. (1998). *Métodos de investigación en educación y psicología: integración de la diversidad con enfoques cuantitativos y cualitativos*. Michigan: Publicaciones SAGE.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1996). Libro Blanco sobre la Educación de Adultos: La educación de Adultos. Un libro abierto. Madrid. MEC. [obtenido de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/libro-blanco-educacion-de-adultos/educacion/906>]
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2012). *Estadística de la Educación*. [obtenido de <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/nouniversitaria/profesorado/estadistica/2011-2012-Datos-avance.html> ]
- Mirman, A.M, (2018). *La enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: una perspectiva internacional*. (Tesis doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Molina, M. (2007). Alfabetización de personas adultas extranjeras, en *Revista Electrónica de Lingüística*, 5, 2007-2008.
- Natale, M.L. (2003). *La Edad Adulta: una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea S.A de Ediciones.
- Noguera, M.P. (2011). *Análisis de la enseñanza del español para inmigrantes adultos magrebíes en la provincia de Granada. Elaboración de un método de español básico*. (Tesis doctoral). Granada; Editorial de la Universidad de Granada.
- Noguerol, A. (1998). Investigación y Didáctica de la Lengua y la Literatura, en Mendoza, A. (coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. (pp 61-74). Barcelona: Horsori.
- Notario, G. (2001). Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto, en Camps, A. (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. (181-194) Barcelona: Graó.
- Palmer, H. & Hornby, S. (1920) en Sánchez, A. (2009). La enseñanza de idiomas en los últimos 100 años: métodos y enfoques. Madrid. SGEL revisar que aportaciones
- Paolo, F. (2006). La educación y la formación en Europa tras el 2010. *Revista de Educación*, 339, 801-823

- Parlamento europeo (2000). *Carta de los derechos Fundamentales de la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Patton, R. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.
- Pérez, M. & Coloma, J. (Eds.) (2002). *El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad*. Murcia: ASELE.
- Pérez Serrano, G. (2001): *Aprender a lo largo de la vida, desafío de la sociedad actual*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Puig, L. M. (2005). *La educación de adultos en Europa*. (Tesis doctoral) Valencia: Universidad de Valencia.
- Puig, L. M. de (Dir.) (1994). *Historia de la Unidad Europea*. Madrid: Anaya.
- Pujol, M. (2001). Las repercusiones de la tarea en las producciones de aprendientes adultos de español. *Estudios de Lingüística* (nº extra, 1), 313-336.
- Quintana, J. (1994). La educación permanente en España. *Bordón* 46(4), 345-352.
- Real Decreto 2366/1981, de 4 de septiembre, por el que se crean trece Centros públicos de Educación Permanente de Adultos en las provincias de Alicante, Ciudad Real, Granada, Oviedo, Segovia, Sevilla y Zamora. Boletín Oficial del Estado, nº 253, de 22 de octubre de 1981, 24793 – 24794.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado nº 3, de enero de 2015, 169 – 546.
- RI, C. (2007). Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées. *Cuadernos de filología francesa* 18, 127-143.
- Richards, J.C. (1998). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Theodore, S (1998). *Enfoques y métodos de la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ricoy, M. (2005). La prensa como recurso educativo: complejidad y pertinencia de su uso en la educación de adultos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10 (4), 125-163.
- Rincón, Del et al. (1995). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor Universitaria.
- Ríos, A., García, P. & García, D. (2007). El componente intercultural en la enseñanza de una L2 a inmigrantes. *Revista Electrónica de Lingüística*, 5. 1-19.

- Ríos, F. (2007). Tendencias del aprendizaje permanente en el espacio europeo. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 18, 271-284.
- Ritzer, G., (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rivera, C. & Huerta-Macías, A. (2007). *Adult Biliteracy. Sociocultural and Programmatic Responses*. London: Routledge.
- Rivers, W. (1964). *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago IL: Chicago University Press.
- Rodríguez G. et al., (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malagal: Editorial Aljibe.
- Rodriguez, J. M<sup>a</sup>. (1997). *Bases y estrategias de Formación Permanente del Profesorado*. Huelva: Hergué Editorial.
- Ruiz Bikandi, U. (coord.) (2011). *Lengua Castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Sabán, M. (2009). *Interrelación y diferencia de modelos entre la educación permanente y la enseñanza por competencias en las políticas educativas de la UNESCO y la Unión Europea* (Tesis doctoral). Madrid. Universidad Complutense.
- Sánchez, A. (2009) *La enseñanza de idiomas en los últimos 100 años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Sandín M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGranHill.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO.
- Sanz, F. (2002): *La educación de personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro*. Madrid: UNED.
- Sarramona, J., Vázquez, G., Colom, A.J. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.
- Sarrete C., M<sup>a</sup>. L. & Pérez de Guzmán Puya, M<sup>a</sup>. V. (2005). Educación de personas adultas situación actual y propuestas de futuro. *Revista de Educación*. 336, 41-57.
- Saussure, F. D. (1991). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza.
- Sauveur, L. (1986) en Richards, J. & Rodgers, T. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. (pp 217-231). Madrid: Cambridge University Press.

- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Shulman, L. (2004). *Teaching as Community Property: Essay on Higher Education*. U.S. Stanford: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Sierra, R. (1991). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Titmus, J. (1989). *Lifelong education for adults: an international handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Tójar, J. (2006). *La investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Trujillo, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL. *Revista de Educación*. 343. 71-91
- UNESCO (1991). *La UNESCO en síntesis*. Madrid: Comisión Española de Cooperación con la UNESCO.
- Usher, R. & Bryant, I. (1997). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación*. Madrid: Morata.
- Vallespir, J. & Oliver, M. (2002). *L'Educació de persones adultes en la Legislació Autònoma comparada I en la normativa europea*. Palma (Illes Balears): Universitat de les Illes Balears.
- Valles, S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Van Sant, T.A. (1955). *Educación de adultos*. Nueva York: McGraw-Hill Book Company,
- Veiz, J. & Martínez, E. (2007). Estudio sobre el alcance de la competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras del alumnado que finaliza la ESO, en Mendoza, A.; de Amo, J.; Ruiz, M., Galera, J. (eds.). *Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: perspectivas y orientaciones*. (pp. 213-237.) Barcelona: UAB.
- Weil, G. (1987). Educación permanente y educación escolar, en Avanzini, G. (coordinador) *La pedagogía del siglo XX*. Madrid: Narcea.
- Wolf, A. & Evans, K. (2010). *Improving Literacy at Work*. Nueva York: Taylor&Francis.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: CUP.
- Young, R. (1993). *teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.



# ANEXOS

---



## 12. ANEXOS

### *ANEXO I. Cuestionario para el profesorado de las lenguas en los CEPA de Asturias*

El objetivo de este cuestionario es conocer la opinión sobre las competencias necesarias que el docente pone en juego en la enseñanza en la educación de adultos y más concretamente en la enseñanza de aquellas materias relacionadas con las lenguas. Estas respuestas son muy importantes para determinar qué piensan los profesores sobre este tema.

Las respuestas a las cuestiones son anónimas. Te ruego que seas sincero cuando expreses tu opinión.

1. Área o ámbito geográfico al que pertenece tu CEPA en el Principado de Asturias.

- Oriente costa
- Oriente interior
- Oriente centro
- Avilés
- Gijón
- Oviedo
- Aula-Villardeveyo (Centro Penitenciario de Villabona)
- Noroccidente
- Suroccidente
- Caudal
- Nalón

2. Número de alumnos matriculado en la etapa de **Educación Secundaria para Personas Adultas** en el centro principal al que pertenece. (Tanto el alumnado presencial ESPA, como el matriculado a distancia ESPAD)

- Hasta 10
- De 11 a 20
- De 21 a 40
- Más de 41

**Datos personales**

3. Sexo:

Hombre

Mujer

4. Edad

Hasta 30 años

De 31 a 40 años

De 41 a 50 años

Más de 51 años

5. Lengua materna (especificar)

.....

**Datos profesionales**

6. Formación académica

Profesor de EGB / Maestro. Especialidad:.....

Licenciado/ Graduado. Mención:.....

Otras Especialidad:.....

7. Años de experiencia. (Se contarán los cursos académicos)

Menos de 1 año

De 1 a 5 años

De 6 años a 10 años

Más de 11 años

8. Situación profesional o administrativa.

Funcionario definitivo

Funcionario provisional

Interino

Otros

9. Número de alumnos que recibe clase de tu área en el aula.

- De 1 a 5 alumnos/as
- De 6 a 10 alumnos/as
- De 11 a 20 alumnos/as
- Más de 21 alumnos/as

10. Asignatura impartida en la etapa de Educación Secundaria de Personas Adultas.

- Lengua Castellana
- Inglés
- Lengua Asturiana

11. Formación complementaria relacionada con la enseñanza de las lenguas.

- Otras titulaciones (especificar) 1.....  
2.....  
3.....  
4.....
- Titulación en la lengua cooficial propia de la Comunidad Autónoma (especificar).....

*Rodea con un círculo la opción deseada*

CLAVE DE LA ESCALA:

1=escaso

2=mediano

3=bueno

4=alto

C. FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA PUESTA EN PRÁCTICA EN LAS AULAS

I	<i>Valora tu nivel de dominio efectivo en la lengua que impartes en relación a los siguientes aspectos</i>	ESCALA
12.	A) Competencia oral	1 2 3 4
13.	B) Competencia escrita	1 2 3 4
14.	C) Conocimientos gramaticales	1 2 3 4
15.	D) Conocimientos socioculturales	1 2 3 4
16.	E) Conocimientos literarios	1 2 3 4

II	<i>Valora tu nivel de conocimiento práctico por lo que hace referencia a las siguientes cuestiones</i>	ESCALA
17.	A) Tratamiento didáctico de la lengua oral	1 2 3 4
18.	B) Tratamiento didáctico de la lengua escrita	1 2 3 4
19.	C) Tratamiento didáctico de contenidos gramaticales	1 2 3 4
20.	D) Tratamiento didáctico de contenidos socioculturales	1 2 3 4
21.	E) Tratamiento didáctico de la literatura	1 2 3 4

III	<i>Valora tu nivel de dominio de los siguientes enfoques didácticos generales para la enseñanza de las lenguas</i>	ESCALA
22.	A) Enfoques tradicionales (ejercicios gramaticales, conocimiento de reglas ortográficas, análisis sintáctico y morfológico, traducción, etc.)	1 2 3 4
23.	B) Enfoques funcional-nocional-comunicativos (enseñanza por tareas, por proyectos, práctica simulativa, etc.)	1 2 3 4
24.	C) Perspectiva accional (los alumnos aprenden comunicativamente y hacen cosas socialmente relevantes con la lengua objeto de enseñanza)	1 2 3 4
25.	D) Otros enfoques (señalar cuál).....	1 2 3 4

*Añade, si lo consideras necesario, cualquier comentario en relación con la formación inicial y continua puesta en práctica en las aulas.*

CLAVE DE LA ESCALA: 1= escaso, 2= mediano, 3=bueno, 4=alto
--

## D. LA FUNCIÓN DE PROGRAMACIÓN EN EL AULA

IV	<i>Valora el nivel de importancia que en la programación y en la práctica de aula (esfuerzo, atención, dedicación...) concedes a los siguientes bloques de contenidos en relación con el resto</i>	ESCALA
26.	A) Contenidos de lengua oral	1 2 3 4
27.	B) Contenidos de lengua escrita	1 2 3 4
28.	C) Contenidos gramaticales	1 2 3 4
29.	D) Contenidos literarios	1 2 3 4

V	<i>Valora tu nivel de acuerdo con las siguientes prácticas docentes</i>	ESCALA
30.	A) Al inicio de cada curso actualizo mi conocimiento práctico del currículo oficial del área lingüística impartida.	1 2 3 4
31.	B) Al llegar a un centro reviso la Concreción Curricular y, si lo considero necesario, hago modificaciones en el área lingüística que imparto.	1 2 3 4
32.	C) Las programaciones de aula que diseño plantean competencias, objetivos y contenidos flexibles para dar cuenta de la diversidad de los conocimientos lingüísticos del alumnado.	1 2 3 4
33.	D) En su caso, planteo adaptaciones curriculares para atender a necesidades concretas del aula.	1 2 3 4
34.	E) Mis programaciones incluyen la posibilidad de valorar mi actuación docente y el propio diseño de las mismas.	1 2 3 4

*Añade, si lo consideras necesario, cualquier comentario en relación con la función de programación en el aula*

CLAVE DE LA ESCALA: 1= escaso, 2= mediano, 3=bueno, 4=alto
--

## E. LA METODOLOGÍA EN EL AULA

VI	Valora tu nivel de acuerdo con los siguientes aspectos metodológicos de tu actuación en el aula.	ESCALA
35.	A) Las unidades didácticas que imparto están interrelacionadas entre sí y puedo justificar su finalidad.	1 2 3 4
36.	B) Cada unidad didáctica se inicia con una actividad motivadora e informadora a los alumnos acerca de lo que en ella se va a trabajar	1 2 3 4
37.	C) En el aula actúo de manera básicamente expositiva (presento, explico, atiendo, corrijo, etc.)	1 2 3 4
38.	D) En el aula promuevo básicamente situaciones comunicativas de carácter dialéctico para el aprendizaje lingüístico (interacciones o diálogos colectivos profesor-alumnos y alumnos entre sí).	1 2 3 4
39.	E) En el aula procuro que el protagonismo recaiga básicamente en el alumno (es éste quien busca la información, la organiza y la comunica a los demás).	1 2 3 4
40.	F) Habitualmente promuevo que los alumnos lleven a su vida cotidiana la lengua que aprenden en el aula (en actividades culturales, literarias, recreativas o de ocio, etc.).	1 2 3 4
41.	G) Los alumnos saben cómo han de abordar las actividades o tareas de aula y la finalidad de las mismas.	1 2 3 4
42.	H) Una parte importante de las actividades de aula son colectivas (duales, grupales) y cooperativas.	1 2 3 4
43.	I) Las actividades que propongo tienen carácter significativo (son atractivas e interesantes para los alumnos y se adaptan a su nivel de desarrollo cognitivo).	1 2 3 4
44.	J) Siempre planteo actividades de distinto nivel de complejidad para responder a la diversidad del aula.	1 2 3 4

*Añade, si lo consideras necesario, cualquier comentario en relación con la metodología utilizada en el aula*

CLAVE DE LA ESCALA: 1= escaso, 2= mediano, 3=bueno, 4=alto
--

## F. RECURSOS Y MATERIALES EMPLEADOS

VII	<i>Valora tu nivel de acuerdo con respecto al uso en el aula de los siguientes recursos y materiales por parte de los alumnos</i>	ESCALA
45.	A) Promuevo el empleo del libro de texto y del diccionario como principales materiales de aula.	1 2 3 4
46.	B) Conozco y empleo como recursos básicos aquellos que ofrecen las TIC para las enseñanzas lingüísticas.	1 2 3 4
47.	C) Utilizo documentos auténticos (prensa, internet, canciones, grabaciones de programas de radio y tv, etc.) como principales materiales y recursos en el aula.	1 2 3 4
48.	D) Elaboro, si es necesario, mis propios materiales y recursos.	1 2 3 4
49.	E) Fomento que los alumnos puedan diseñar ocasionalmente materiales y recursos para utilizar individual y colectivamente en sus tareas de aula.	1 2 3 4
50.	F) Siempre que es posible considero la oportunidad de contar con otros recursos personales en el aula (escritores, expertos, cuentacuentos, músicos, etc.)	1 2 3 4
51.	G) Decoro y ambiente el aula para hacer más creíbles las situaciones de comunicación trabajadas en el aula.	1 2 3 4
52.	H) Tengo en cuenta, según la unidad didáctica de que se trate, la posibilidad de utilizar recursos ambientales del entorno próximo (biblioteca municipal, grupo de teatro de la localidad, prensa o emisora de radio o tv. local, etc.).	1 2 3 4

*Añade, si lo consideras necesario, cualquier comentario en relación con los recursos y materiales que empleas en tus clases de lengua*

CLAVE DE LA ESCALA: 1= escaso, 2= mediano, 3=bueno, 4=alto
--

## G. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN TENIDOS EN CUENTA

VIII	<i>Valora tu nivel de acuerdo en relación a los mecanismos de evaluación seguidos en el aula.</i>	ESCALA
53.	A) Tengo en cuenta, rigurosamente, los objetivos de cada unidad para fijar los criterios de evaluación.	1 2 3 4
54.	B) Fijo, de acuerdo con los anteriores, los indicadores o descriptores del nivel de logro de los alumnos.	1 2 3 4
55.	C) Señalo los criterios de evaluación mínimos para que una evaluación pueda considerarse positiva.	1 2 3 4
56.	D) En mis clases de lengua evalúo y valoro tanto el aprendizaje oral de los alumnos como el escrito.	1 2 3 4
57.	E) El instrumento fundamental de evaluación que utilizo es la prueba escrita (control).	1 2 3 4
58.	F) El instrumento fundamental de evaluación que utilizo es la observación participante (seguimiento diario de las actividades de los alumnos en el aula) con hoja de registro individualizada.	1 2 3 4
59.	G) En todo caso llevo a la práctica una evaluación formativa, de modo que los alumnos sean razonadamente conscientes de sus errores.	1 2 3 4
60.	H) Habitualmente planteo mecanismos de autoevaluación o de coevaluación de los alumnos.	1 2 3 4
61.	I) Como consecuencia de la evaluación negativa, planteo tareas de refuerzo o individualización para los alumnos.	1 2 3 4
62.	J) Aparte de habilidades lingüísticas concretas, también evalúo las actitudes de los alumnos, su progreso a lo largo del tiempo, su nivel de implicación, etc.	1 2 3 4

*Añade, si lo consideras necesario, cualquier comentario en relación con los procedimientos de evaluación seguidos*

*Si tienes experiencia como profesor de lengua (castellana, asturiana, extranjera) en la ESO convencional (IES), plantea, según tu criterio, las diferencias más notables que has encontrado en tu práctica con el alumnado del CEPA (aspectos de motivación del alumnado, empleo de recursos, nivel de exigencia, metodología, procedimientos de evaluación, etc.)*

**ANEXO II. Protocolo de Observación de aula.**

TÉCNICA: OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE	
NOMBRE DEL CENTRO:	
FECHA	CURSO OBSERVADO
<b>PATRONES DE ANÁLISIS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personas que están en el grupo</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción de lo que está sucediendo</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de interacción del grupo con el profesor</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existencia de comportamientos que son anómalos o repetitivos</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de actividades que se emplean en el aula <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orales</li> <li>▪ Escritas</li> <li>▪ Otras</li> <li>▪ Cuáles predominan</li> </ul> </li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de recursos que se emplean en las actividades</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qué materiales: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Libro</li> <li>▪ Recursos auténticos, etc.</li> </ul> </li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de agrupamientos: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprendizaje cooperativo</li> <li>▪ Individual</li> <li>▪ Gran grupo</li> <li>▪ Otros</li> </ul> </li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de conversaciones se dan en el aula</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de lenguajes verbales o no verbales que utilizan para comunicarse</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de estatus y roles que aparecen en la interacción alumno-profesor y alumno-alumno</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenido de las conversaciones</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas que son comunes y cuáles poco frecuentes</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de relatos o anécdotas que intercambian</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de estructuras que tienen sus conversaciones</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos con los que cuentan</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo se asigna y emplea el espacio y los objetos físicos</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensaciones y sentimientos que se detectan en los contextos del grupo</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empleo y distribución del tiempo</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de reglas, normas o costumbres rigen en la organización de la clase</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de relación del grupo (profesorado) con otros grupos, organizaciones o instituciones</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Significados que atribuyen los participantes a su conducta</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otras informaciones</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto de la sesión</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámica de la clase</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentario e interpretación:</li> </ul>	

### **ANEXO III. Focalización temática del análisis documental**

<b>Centro</b>
<b>Aula</b>

#### **DOCUMENTOS OFICIALES**

<b>1. PROYECTO EDUCATIVO (PE)</b>
Análisis de las diferencias en función del ámbito: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Urbano</li> <li>▪ Semiurbano</li> <li>▪ Rural.</li> </ul>
Señas de identidad del centro: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Objetivos de centro</li> <li>▪ Objetivos de etapa (adecuados o relacionados al contexto sociocultural del centro).</li> </ul>
Estructura organizativa del centro.
Cómo se contempla la enseñanza de las áreas: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Castellano</li> <li>▪ Inglés</li> <li>▪ Asturiano.</li> </ul>

<b>2. CONCRECIÓN CURRICULAR / PROGRAMACIÓN DOCENTE</b>
Competencias o capacidades generales de cada lengua.
Objetivos del ámbito y comparación en función del área
Diferencias de contenidos en las áreas <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Castellano</li> <li>▪ Inglés</li> <li>▪ Asturiano</li> </ul>
Diferentes planteamientos metodológicos generales
Diferencias en cuanto a recursos y materiales según las distintas áreas
Procedimientos de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instrumentos</li> <li>▪ Criterios de evaluación</li> <li>▪ Indicadores de logro</li> <li>▪ Estándares de aprendizajes</li> </ul>

#### **AMBITOS DEL PROFESORADO**

<b>1. PROGRAMACIÓN DE AULA</b>
Análisis de las diferencias metodológicas en función del área impartida
Objetivos de las tareas
Estructura de las tareas
Organización de los grupos.
Procedimientos de evaluación.

## ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS.

### 1. Figuras

Figura 1. Extraído de Supervisión 21. Revista de Educación e Inspección.....	14
Figura 2. Centros Educativos de Personas Adultas en Asturias. Gráfico extraído de la página de la Consejería de Educación del Principado de Asturias.....	39
Figura 3. Esquema de interrelación de teorías.....	89

### 2. Gráficos

Gráfico 1 Distribución porcentual de la muestra según el género de los participantes.....	112
Gráfico 2 Distribución porcentual de la muestra según la edad de los participantes.....	112
Gráfico 3 Distribución porcentual de la muestra según la formación académica de los participantes en el estudio.....	113
Gráfico 4 Ámbito en dónde se ubica el centro educativo en donde imparte docencia las personas integrantes de la muestra de estudio.....	114
Gráfico 5 Asignaturas en las que imparte docencia la muestra de estudio.....	115
Gráfico 6 Años de experiencia docente en el sistema educativo de las personas que integran la muestra de estudio.....	116
Gráfico 7 Situación profesional de las personas que integran la muestra de estudio.....	117
Gráfico 8 Competencia oral.....	120
Gráfico 9 Competencia oral en la variable años de experiencia.....	121
Gráfico 10 Competencia escrita.....	122
Gráfico 11 Competencia escrita en la variable años de experiencia.....	123
Gráfico 12 Conocimientos gramaticales.....	123
Gráfico 13 Conocimientos gramaticales en la variable años de experiencia.....	124
Gráfico 14 Conocimientos socioculturales.....	125

Gráfico 15	Conocimientos socioculturales en la variable asignatura impartida.....	126
Gráfico 16	Conocimientos literarios.....	126
Gráfico 17	Conocimientos literarios en la variable asignatura impartida.....	127
Gráfico 18	Conocimientos literarios en la variable situación profesional.....	128
Gráfico 19	Tratamiento didáctico lenguaje oral.....	129
Gráfico 20	Tratamiento didáctico lenguaje escrito.....	130
Gráfico 21	Tratamiento didáctico contenidos gramaticales.....	131
Gráfico 22	Tratamiento didáctico contenidos gramaticales en la variable asignatura impartida.....	132
Gráfico 23	Tratamiento didáctico contenidos socioculturales.....	132
Gráfico 24	Tratamiento didáctico contenidos literarios.....	133
Gráfico 25	Enfoques didácticos tradicionales.....	134
Gráfico 26	Enfoques didácticos funcional-nocional-comunicativo.....	135
Gráfico 27	Enfoques didácticos perspectiva accional.....	136
Gráfico 28	Enfoques didácticos perspectiva accional en la variable asignatura impartida.....	137
Gráfico 29	Importancia en la programación a los contenidos del lenguaje oral.....	138
Gráfico 30	Importancia en la programación a los contenidos del lenguaje oral en la variable formación académica.....	139
Gráfico 31	Importancia en la programación de los contenidos en la lengua escrita..	140
Gráfico 32	Importancia en la programación de los contenidos gramaticales.....	141
Gráfico 33	Importancia en la programación de los contenidos gramaticales en la variable asignatura impartida.....	142
Gráfico 34	Importancia en la programación de los contenidos gramaticales en la variable según edad.....	143
Gráfico 35	Importancia en la programación de los contenidos gramaticales en la variable formación académica.....	144
Gráfico 36	Importancia en la programación de los contenidos literarios.....	144

Gráfico 37	Importancia en la programación de los contenidos literarios en la variable según asignatura impartida.....	145
Gráfico 38	Importancia en la programación de los contenidos literarios en la variable según edad.....	146
Gráfico 39	Importancia del currículo del área.....	147
Gráfico 40	Importancia de la coherencia en la programación del área.....	148
Gráfico 41	Importancia de la atención a la diversidad en la programación del área.....	149
Gráfico 42	Importancia de establecer adaptaciones curriculares.....	150
Gráfico 43	Importancia de establecer adaptaciones curriculares en la variable situación profesional.....	151
Gráfico 44	Importancia de establecer adaptaciones curriculares en la variable situación formación académica.....	152
Gráfico 45	Importancia de establecer medidas de autoevaluación.....	152
Gráfico 46	Importancia de establecer medidas de autoevaluación en la variable situación profesional.....	153
Gráfico 47	Aspectos metodológicos: unidades didácticas interrelacionadas.....	154
Gráfico 48	Aspectos metodológicos: actividades motivadoras en las unidades didácticas.....	155
Gráfico 49	Aspectos metodológicos: actividades motivadoras en las unidades didácticas en la variable formación académica.....	156
Gráfico 50	Aspectos metodológicos: actuación expositiva.....	156
Gráfico 51	Aspectos metodológicos: situaciones comunicativas.....	157
Gráfico 52	Aspectos metodológicos: situaciones comunicativas en relación con la variable formación académica.....	158
Gráfico 53	Aspectos metodológicos: protagonismo del alumno.....	159
Gráfico 54	Aspectos metodológicos: protagonismo del alumno en relación con la variable formación académica.....	160
Gráfico 55	Aspectos metodológicos: importancia de la lengua cotidiana en el aula.....	160
Gráfico 56	Aspectos metodológicos: la importancia de abordar las actividades.....	161

Gráfico 57	Aspectos metodológicos: la importancia de las actividades colectivas.	162
Gráfico 58	Aspectos metodológicos: la importancia de las actividades colectivas en la variable asignatura impartida.....	163
Gráfico 59	Aspectos metodológicos: la importancia de las actividades colectivas en la variable formación académica.....	164
Gráfico 60	Aspectos metodológicos: la importancia de incluir actividades significativas.....	164
Gráfico 61	Aspectos metodológicos: la importancia de incluir actividades significativas en la variable años de experiencia.....	165
Gráfico 62	Aspectos metodológicos: la importancia de incluir actividades significativas en la variable formación académica.....	166
Gráfico 63	Aspectos metodológicos: la importancia de incluir actividades de diferente nivel.....	166
Gráfico 64	Recursos: uso del libro de texto y diccionario.....	167
Gráfico 65	Recursos: uso de las Tic.....	168
Gráfico 66	Recursos: uso de las Tic en la variable asignatura impartida.....	169
Gráfico 67	Recursos: uso de documentos auténticos.....	169
Gráfico 68	Recursos: uso de materiales propios.....	170
Gráfico 69	Recursos: uso de materiales de los alumnos.....	171
Gráfico 70	Recursos: otros.....	172
Gráfico 71	Recursos: ambientación y decoración del aula.....	173
Gráfico 72	Recursos: uso del entorno.....	174
Gráfico 73	Recursos: uso del entorno en la variable años de experiencia.....	175
Gráfico 74	Importancia en la evaluación de los objetivos y los criterios de evaluación.....	176
Gráfico 75	Importancia en la evaluación de los indicadores de logro.....	177
Gráfico 76	Importancia en la evaluación de los indicadores de logro en la variable años de experiencia.....	178
Gráfico 77	Importancia en la evaluación de los criterios mínimos.....	178
Gráfico 78	Importancia de la evaluación oral y escrita.....	179

Gráfico 79	Instrumento de evaluación: la prueba escrita.....	180
Gráfico 80	Instrumento de evaluación: evaluación por observación participante...	181
Gráfico 81	Instrumento de evaluación: evaluación por observación en la variable formación académica.....	182
Gráfico 82	Instrumento de evaluación: evaluación formativa.....	183
Gráfico 83	Instrumento de evaluación: autoevaluación y coevaluación.....	184
Gráfico 84	Instrumento de evaluación: autoevaluación y coevaluación en la variable formación académica.....	185
Gráfico 85	Instrumento de evaluación: tareas de refuerzo.....	186
Gráfico 86	Instrumento de evaluación: tareas de refuerzo en la variable situación profesional.....	187
Gráfico 87	Instrumento de evaluación: evaluación actitudinal.....	187

### 3. Tablas.

Tabla 1.	La educación de adultos en Europa.....	23
Tabla 2.	Síntesis de las características de los paradigmas de investigación.....	81
Tabla 3.	Estrategias básicas de integración metodológica.....	85
Tabla 4.	Síntesis de planteamientos metodológicos de la investigación.....	86
Tabla 5.	Bloques de contenido.....	94
Tabla 6.	Cruce entre bloques de contenido y ámbitos.....	96
Tabla 7.	Bloques. Ámbitos. Variables. Justificación. Indicadores.....	98
Tabla 8.	Número de docentes en la Educación de Adultos.....	107
Tabla 9.	Número de docentes mujeres (EPA).....	108
Tabla 10.	Número de docentes hombres (EPA).....	108
Tabla 11.	Centros participantes en el estudio y nº de profesores por centro.....	109
Tabla 12.	Asignatura en la etapa de Educación Secundaria de Personas Adultas.....	116
Tabla 13.	Niveles y asignaturas. Cuadro extraído del Proyecto Educativo de Centro.....	220

Tabla 14. Niveles y asignaturas. Cuadro extraído del Proyecto Educativo de Centro.....	223
Tabla 15. Niveles y asignaturas. Cuadro extraído del Proyecto Educativo del Centro.....	227
Tabla 16. Niveles y asignaturas. Cuadro extraído del Proyecto Educativo del Centro.....	231
Tabla 17. Unidades didácticas. Cuadro extraído del Proyecto Educativo del Centro....	231