

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO



ADAPTACIÓN ANDRAGÓGICA DE ESTRATEGIAS EN LA ENSEÑANZA DEL  
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA  
CON ACENTUACIÓN EN ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA  
**LETICIA MORALES GONZÁLEZ**

**DIRECTORA: DRA. ELIZABETH ALVARADO MARTÍNEZ**  
**CO-DIRECTORA: DRA. ABIGAIL CARRETERO HERNÁNDEZ**

AGOSTO 2023



## ACTA DE APROBACIÓN DE TESIS DE DOCTORADO

(De acuerdo al RGSP aprobado el 12 de junio de 2012 Arts. 77, 79, 80,104, 115, 116, 121,122, 126, 131, 136, 139)

Tesis

### ADAPTACIÓN ANDRAGÓGICA DE ESTRATEGIAS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Comité de evaluación

Dra. Elizabeth Alvarado Martínez  
*Directora*

---

Dra. Abigail Carretero Hernández  
*Co-directora*

---

Dr. Andrés Sepúlveda Rodríguez  
*Lector*

---

Dr. Dan Isaí Serrato Salazar  
*Lector*

---

Dr. Francisco Javier Treviño Rodríguez  
*Lector*

---

Dra. Jessica Mariela Rodríguez Hernández  
*Lectora*

---

San Nicolás de los Garza, N.L., agosto de 2023  
*Alere Flammam Veritatis*

**DR. FELIPE ABUNDIS DE LEÓN**  
SECRETARIO DEL ÁREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

## **Dedicatoria**

Dedico esta tesis a mis hijas Gabriela y Areli, la fuente de amor incondicional que me ha llevado a alcanzar estrellas que se veían tan lejanas.

A la memoria de mis padres: Gloria Tomasa González Pérez y Feliciano Morales Cruz.

A mi Padre Eterno.

A Raphaël y a Jules, mis amados nietos, por darme un lugar en su corazón a pesar de tanta lejanía y a David, por ser un excelente padre para ellos.

A César y Sergio.

A mis hermanos.

A mis amigas.

## **Agradecimientos**

Gracias a la Dra. Elizabeth Alvarado Martínez, por su guía en el campo de la investigación educativa, por su siempre trato amable y apoyo incondicional, que en cualquier etapa académica se agradece.

Gracias a la Dra. Abigail Carretero Hernández, por su tiempo y el interés en esta tesis, por su presencia constante, su apoyo y sus palabras de aliento para continuar cuando las condiciones de pandemia se tornaron más difíciles.

Gracias a la Dra. Perla Alicia Bueno-Reyna por su contribución invaluable a la realización de este proyecto, mi reconocimiento y admiración por su vocación de servicio.

Gracias a la Dra. Rocío de la Paz Zamora, por creer, por motivar.

Gracias a la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

Gracias al Dr. Andrés Sepúlveda Rodríguez, al Mtro. Ricardo Antonio Abundiz Salas y a todos los profesores que han contribuido a mi crecimiento académico.

Gracias a la sociedad mexicana, que con sus aportaciones hicieron posible el apoyo financiero para mi formación, por medio del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), deseando que este trabajo sea de beneficio para los adultos que tienen la necesidad y/o el deseo de aprender un nuevo idioma y con la esperanza de contribuir a la construcción de una cultura de paz, en la que la inclusión sea posible para todos.

## Resumen

En un centro de idiomas asisten a clases de inglés, adultos de edades de 40 años o más, que con frecuencia enfrentan mayores obstáculos en el aprendizaje del idioma que la mayoría de sus compañeros que son más jóvenes. Estudios destacan las diferencias a nivel cognitivo, que se acentúan al incrementarse la edad (Merriam et al., 2007) y que a menudo no son atendidas por el docente. El objetivo de investigación es optimizar la práctica de los docentes de inglés, orientada a atender a adultos de edades de 40 años o más, mediante la implementación de estrategias de enseñanza adaptadas a las características de aprendizaje del alumno adulto, basadas en las teorías Andragógica y Adaptativa. El estudio es de enfoque cualitativo, consta de dos etapas: en la primera se realizó una evaluación del contexto y la existencia de la problemática, con la etnografía digital como estrategia de investigación, técnica de observación periférica y como instrumentos notas de campo. Se hizo una prueba piloto de la primera etapa del estudio, encontrándose modificaciones de la problemática con probable influencia con el cambio de clases presenciales a virtuales. En la primera etapa de la indagación central se confirmó la existencia de la problemática. La segunda etapa inició con la impartición de un curso teórico-reflexivo dirigido a la docente del grupo en estudio, los resultados indicaron que desarrolló conocimientos y habilidades para la atención de estudiantes adultos. El siguiente paso fue explorar en los procesos y significados que se generaron a partir de la implementación de estrategias de enseñanza propuestas por la andragogía y la educación adaptativa. Los resultados sugieren que la aplicación de estrategias de enseñanza propuestas por la andragogía y la Educación Adaptativa fueron de beneficio para los aprendientes del inglés de 40 años y más de edad, así como para otros grupos etarios en el aula.

**Palabras clave:** enseñanza de inglés a adultos, estrategias de enseñanza, Andragogía, Educación Adaptativa.

## Índice

<b>Dedicatoria.....</b>	<b>i</b>
<b>Agradecimientos .....</b>	<b>ii</b>
<b>Resumen.....</b>	<b>iii</b>
<b>Índice.....</b>	<b>iv</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Planteamiento del Problema.....</b>	<b>6</b>
1.1 Antecedentes.....	6
1.2 Definición del problema.....	10
1.3 Justificación.....	16
1.4 Objetivos de investigación .....	21
1.5 Preguntas de investigación .....	22
1.6 Hipótesis y supuestos.....	23
<b>2. Marco Teórico.....</b>	<b>24</b>
2.1 Panorama actual de la educación de adultos en el marco del Aprendizaje a lo Largo de la Vida .....	24
2.1.2 La educación de adultos .....	25
2.2 Andragogía, una teoría de aprendizaje de adultos .....	27
2.3 Factores que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera .....	41
2.3.1 Edad y desarrollo cognitivo .....	42
2.3.2 El factor emocional en el aprendizaje de una lengua extranjera.....	44
2.3.3 El docente, el papel de sus expectativas y creencias.....	46

2.4 La Educación Adaptativa una propuesta de inclusión .....	48
2.4.1 La actitud del docente como competencia para la aplicación de medidas inclusivas .....	50
2.4.2 Adaptación de estrategias de enseñanza desde la perspectiva de la EA .....	51
2.5 El enfoque Comunicativo de Enseñanza de Lenguas .....	60
2.6 Los paradigmas constructivistas como base común de la Teoría Andragógica, la Educación Adaptativa y el Enfoque Comunicativo en enseñanza de idiomas .....	63
2.7 Didáctica del inglés e implementación de estrategias de enseñanza .....	72
2.7.1 Estrategias didácticas .....	76
2.7.2 Enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas y estrategias de enseñanza....	79
2.7.3 Aspectos a considerar en la planeación de una clase con enfoque andragógico y de atención a la diversidad del alumnado .....	84
2.7.4 La secuencia de la lección .....	95
<b>3. Método .....</b>	<b>101</b>
3.1 Tipo de investigación .....	102
3.2 Diseño de la investigación.....	110
3.2.1 Estrategias de indagación .....	122
3.2.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	130
3.3 Población y muestra.....	136
3.3.1 Muestra .....	137
3.3.2 Estudio central .....	138
3.4 Las estrategias de validación .....	140
<b>4. Resultados .....</b>	<b>146</b>

4.1 Estudio piloto.....	146
4.1.2 Conclusiones del estudio piloto .....	175
4.2 Estudio central .....	176
4.2.1 Resultados de la primera etapa del estudio.....	178
4.2.2 Conclusiones de la primera etapa de investigación .....	183
4.2.2 Resultados de la segunda etapa del estudio, impartición del curso <i>Principios para facilitar el aprendizaje de adultos</i> .....	184
4.2.3 Resultados de la segunda parte del estudio, adaptación andragógica de estrategias de enseñanza.....	197
<b>5. Interpretación y discusión de resultados .....</b>	<b>225</b>
<b>6. Conclusiones generales .....</b>	<b>239</b>
6.1 Aportaciones del estudio a la temática desarrollada .....	239
6.2 Aportaciones del estudio a la metodología de la investigación .....	242
6.3 Aportaciones del estudio a la enseñanza del inglés como lengua extranjera .....	245
6.4 Limitantes del estudio y perspectivas sobre investigación a futuro.....	247
<b>Referencias.....</b>	<b>249</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>266</b>
Anexo 1. Autorización para realizar observaciones en ambiente virtual relacionadas a la investigación titulada Adaptación andragógica de estrategias de enseñanza del inglés como lengua extranjera .....	266
Anexo 2. Formato de hoja de observaciones .....	267
Anexo 3. Curso teórico-práctico <i>6 Principios para facilitar el aprendizaje de adultos</i> .....	268



Anexo 4. Gráficas de opiniones y percepciones captadas de alumnos participantes en .....	278
Anexo 5. Narrativa de final de curso de dos estudiantes de 40 años y más. ....	284

### **Índice de Tablas**

Tabla 1 <i>Características del Enfoque Comunicativo de Enseñanza de Lenguas.</i> .....	80
Tabla 2 <i>Características del Enfoque Comunicativo de Enseñanza de Lenguas.</i> .....	81
Tabla 3 <i>Funciones y actividades del docente propuestas por la Teoría Andragógica y la Educación Adaptativa.</i> .....	89
Tabla 4 <i>Algunos recursos didácticos de enfoque constructivista.</i> ....	98
Tabla 5 <i>Organización metodológica de la investigación.</i> .....	115
Tabla 6 <i>Precisión del nivel de conocimiento alcanzado en la investigación.</i> .....	120
Tabla 7 <i>Técnicas e instrumentos de recolección de datos.</i> .....	135
Tabla 8 <i>Métodos para preservar el criterio de credibilidad, de acuerdo con Guba (1981).</i> .....	141
Tabla 9 <i>Algunas características de los estudiantes que integraron el grupo en estudio.</i> .....	128
Tabla 10 <i>Tabla de análisis del modelo andragógico y sus 6 principios, con énfasis en la motivación.</i> .....	190
Tabla 11 <i>Preferencias de los alumnos acerca de las estrategias de enseñanza implementadas en clase.</i> .....	214

## Índice de figuras

Figura 1 <i>Mapa conceptual de la propuesta de aplicación de la Andragogía y la EA a la enseñanza del inglés.</i> .....	83
Figura 2 <i>Modelo de diseño de la lección.</i> .....	100
Figura 3 <i>Explicación de la docente en el pizarrón.</i> .....	200
Figura 4 <i>Actividades en clase preferidas por los alumnos.</i> .....	278
Figura 5 <i>Actividades que el alumno consideró que contribuyeron en su aprendizaje del idioma.</i> .....	278
Figura 6 <i>Actividades que los alumnos estimaron que se adaptaron a su forma de aprender.</i> .....	279
Figura 7 <i>Percepciones de los alumnos acerca del tiempo para relizar las actividades.</i>	279
Figura 8 <i>Actividades en las que los alumnos tuvieron mayor dificultad.</i> .....	280
Figura 9 <i>Sensaciones experimentadas por los alumnos cuando enfrentan problemas en las actividades de clase.</i> .....	280
Figura 10 <i>Forma de resolver dudas de la clase de los alumnos.</i> .....	281
Figura 11 <i>Preferencias de los alumnos en la manera de exponer el contenido.</i> .....	281
Figura 12 <i>Actividades que los alumnos desearían que se incluyeran en la clase.</i> .....	282
Figura 13 <i>Percepciones de los alumnos acerca del ambiente de la clase.</i> .....	282
Figura 14 <i>Apreciación de los alumnos sobre el área física.</i> .....	283

## **Introducción**

En el contexto internacional de hoy el aprendizaje de la lengua inglesa ha tomado relevancia debido a que se encuentra vinculada al logro académico y laboral. El dominio de este idioma es requerido para alcanzar niveles educativos más altos, dado que la información de innovación tecnológica y científica se genera principalmente en este idioma (Secretaría de Educación Pública, 2017; Nizkodubov & Denisov, 2015). En México, además del aspecto educativo, las personas estudian inglés por una estrecha relación comercial de este país con naciones angloparlantes y por cercanía cultural con hablantes del inglés (Borjian, 2015).

En otra vertiente, el mundo enfrenta el reto de un envejecimiento de la población en casi todas las naciones. Se estima que para el año 2050 de cada seis personas en el mundo, una tendrá más de 65 años. Esto se traduce en nuevas necesidades de educación, servicios médicos y de diferente índole, para lo que las naciones no están preparadas (Naciones Unidas, 2019). Así, las condiciones de la sociedad actual se conjugan y han influido para que se presente una tendencia en el incremento de personas que demandan educación formal después de los 25 años (Caruth, 2014).

En este contexto una universidad pública en México imparte cursos de inglés, a los que asisten en su mayoría estudiantes adolescentes y adultos jóvenes. Además, acuden adultos de más edad, provenientes de la población general, quienes, en cada ciclo escolar, son un grupo minoritario. Se observó que los alumnos de 40 años o más de edad inician motivados el aprendizaje del idioma inglés, pero al progresar el curso estos alumnos requieren de más tiempo que sus compañeros de menor edad para realizar las actividades de clase. En muchos casos es notoria su frustración y cómo su motivación empieza a declinar, lo que lleva a algunos a abandonar el curso.

Harmer (2003) destaca la importancia de la motivación para superar los obstáculos que llegan a presentarse en el aprendizaje de una segunda lengua.

Por parte de los docentes de inglés de este plantel se percibió que sus recursos didácticos están enfocados a la mayoría, que son los estudiantes más jóvenes, quedando de lado las diferencias de aprendizaje que presentan los estudiantes de 40 años o más de edad. Merriam et al. (2007) y Harmer (2003) mencionan variantes de tipo cognitivo relacionadas con la edad. En el campo de enseñanza de idiomas también es reconocido que existe una relación entre el aprendizaje de una lengua extranjera y la edad (Muñoz & Singleton, 2011). Se presume que podía haber un vacío de información por parte de los docentes acerca de las características de los adultos en situación de aprendizaje.

Se hizo una búsqueda de trabajos de investigación relacionados con este tema, encontrando que en diferentes partes del mundo se busca dar contestación a los estudiantes adultos que requieren aprender inglés para responder a los requerimientos de tipo económico y social del mundo de hoy. En el plano internacional las indagaciones se orientan a encontrar nuevas formas que apoyen a los estudiantes adultos para eliminar barreras en el aprendizaje del inglés por medio de implementar los recursos didácticos ya existentes, adecuándolos a las características y necesidades de los estudiantes adultos (Kuklewicz & King, 2018; Pontón & Fernández, 2014; Hussain, 2015). Se encontraron otros trabajos que reportaron el uso de recursos didácticos orientados andragógicamente (Rismiyanto, Saleh, Mujiyanto, & Warsono, 2018; Deveci, 2007).

Con base en los planteamientos anteriores, para la atención de la problemática que plantea esta investigación se sugirió la implementación de estrategias de enseñanza orientadas por la Teoría Andragógica y la Educación Adaptativa con el objeto de optimizar la práctica del docente del área de enseñanza del inglés enfocada al apoyo de los estudiantes de 40 años o más de edad para que obtengan las metas esperadas en la competencia de la lengua inglesa en cada unidad de aprendizaje. Knowles (1980) identificó seis principios que definen el aprendizaje adulto, como parte de la teoría andragógica, estos son: 1) el adulto se informa acerca del aprendizaje que emprende, 2) posee un autoconcepto de autonomía y dirección en su aprendizaje, 3) utiliza su experiencia para aprender, 4) asume una buena disposición hacia el aprendizaje. 5) busca aplicar sus nuevos conocimientos, 6) la motivación que le mueve a aprender es básicamente de tipo intrínseca. Morales (2018) expone cómo estos principios ya se han probado en investigaciones en el área de enseñanza de lenguas.

Se proyectó que la Andragogía aportaría al docente recursos de valor en la atención del segmento poblacional señalado. Se analizó la relación motivación-ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera y la importancia de prestar atención a las características del estudiante y las diferencias a nivel cognitivo en las diferentes etapas de la vida. La Educación Adaptativa (EA), como modelo pedagógico, permite acceder a un método para hacer adecuaciones de los recursos de enseñanza, pertinentes a las características individuales de los alumnos de 40 años o más de edad, con lo que se proyectó mejorar los resultados de los alumnos en aspectos de tipo aptitudinal y actitudinal. La EA busca atender la diversidad existente en todo salón de clases, por lo que se consideró que el total del alumnado sería beneficiado con el conjunto de acciones que propone este enfoque (Núñez et al., 2014). Esta investigación buscó coadyuvar con el compromiso social de

fomentar el aprendizaje de adultos y de educación a lo largo de la vida en los planteles de educación pública (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015).

Es necesario mencionar que a inicios del 2020, los contagios por Covid-19 provocaron que las clases presenciales quedaran prohibidas y pasaron a llevarse en plataformas digitales. Buscando la continuidad del proyecto, la investigación se abordó desde la perspectiva cualitativa. Se realizó un estudio piloto con la finalidad de explorar de qué manera se presentaba la problemática que dio origen al presente estudio, en ese momento, en la condición de clases virtuales y para realizar los ajustes necesarios para la obtención de información de valor para el estudio central. Como estrategia de investigación se optó por la etnografía digital, la observación periférica como técnica y notas de campo y narraciones como instrumentos en la recogida de datos. Los resultados sugirieron que hubo una variación en la problemática, influida por el cambio en el contexto en que se llevaban las clases.

En el diseño del estudio central estuvo presente la incertidumbre, ya que no se sabía cómo continuarían las clases, en la modalidad en línea o presenciales. El estudio se dividió en dos etapas, en la primera el objetivo fue analizar nuevamente el contexto de la investigación mediante la etnografía digital como estrategia de investigación y la observación periférica como técnica. En esta etapa la modalidad de las clases cambió a híbridas, algunos alumnos comenzaron a asistir a clases presenciales mientras el resto permaneció en clases en línea. Los resultados sugirieron que la problemática estaba presente. En la segunda etapa, el objetivo fue explicar de qué manera el docente de inglés genera procesos dirigidos a atender las necesidades de aprendizaje de los

estudiantes adultos de 40 años o más de edad, atendiendo sus características individuales y de aprendizaje, mediante la adaptación de estrategias de enseñanza acordes a su individualidad, con base en la Andragogía y en EA. En esta segunda etapa, se empleó la etnografía digital como estrategia de investigación, con observación participativa como técnica y notas de campo, narraciones y entrevistas como instrumentos de recolección de datos.

Con base en los datos obtenidos, los alumnos de 40 años y más de edad consideraron elementos de trascendencia en su aprendizaje, el despliegue de una variedad de estrategias de enseñanza por parte de la docente, las cuales fueron diseñadas de acuerdo con la propuesta de la andragogía y de la educación adaptativa y la confianza que la docente comenzó a generar en ellos con su trato amable desde que inició el curso, así como la disposición que siempre mostró para resolver sus dudas. La profesora consideró que la difusión de la andragogía y de la EA entre los docentes de inglés del plantel en donde se realizó el estudio, así como de los profesores de inglés en etapa de formación, sería de beneficio para atender a todos los estudiantes que participan en el proceso de aprendizaje del inglés, de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje. Por lo que con lo expresado por los actores del fenómeno en estudio y lo observado, se estimó que las estrategias de enseñanza orientadas andragógicamente y adaptativamente contribuyeron a optimizar la práctica de la docente para apoyar el aprendizaje de los estudiantes de 40 años y más de edad y que los estudiantes en otras etapas de la vida también se beneficiaron de la variedad de formas de enseñar el contenido y la confianza que ella ofreció para resolver las dudas.

# 1. Planteamiento del Problema

## 1.1 Antecedentes

Con base en la revisión de reportes de investigaciones relacionadas con la enseñanza de inglés a adultos se encontró un estado del arte con ciertas directrices:

En el mundo existe conciencia acerca de la necesidad que tienen los adultos de hoy de aprender el idioma inglés (Kuklewicz & King, 2018; Cozma, 2015; Pontón & Fernández, 2014). De acuerdo con Borjian (2015), en México las razones que impulsan a las personas a aprender inglés son complejas. Por un lado, el aprendizaje del inglés se encuentra ligado a la obtención de un empleo mejor remunerado como resultado de la presión que ejerce la economía globalizada. Por otro lado, existe una motivación intrínseca para adquirir este conocimiento debido a la cercanía cultural con hablantes de la lengua inglesa, agregando a los adultos que estudian un idioma extranjero para lograr algunos objetivos educativos en otra institución, como lo declaran Nizkodubov y Denisov (2015).

En el ámbito internacional las investigaciones reportan lo siguiente: En Indonesia, Rismiyanto et al. (2018) encontraron que al aplicar una metodología de enseñanza con orientación andragógica (MEOA), en las clases de inglés hubo una mejora en el aprendizaje de estudiantes hombres adultos. En este trabajo se muestra cómo la teoría andragógica promovida por Knowles (1980), continúa siendo altamente útil en diferentes áreas del conocimiento en donde se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje. Los principios andragógicos son aplicables a la enseñanza



de lenguas, tal como lo expresan algunos trabajos realizados en este campo: Caraballo, 2007; Delicado et al., 2009; Mena et al., 2016; López y Loria, 2016.

En Polonia, Kuklewicz y King (2018) informaron que el número de adultos mayores de 50 años, que estudian una segunda lengua, se ha incrementado. No así las investigaciones en el área, que tengan el propósito de entender los problemas que enfrenta este grupo etario. Por ejemplo, las presunciones acerca de que es demasiado tarde para que ellos aprendan una segunda lengua y la propensión de este grupo a tener problemas con la memoria, entre otros. Recomiendan hacer ajustes didácticos para atender sus características de aprendizaje y profundizar en el estudio de la problemática que enfrentan los adultos en el área de aprendizaje de idiomas. Afirman que existen docentes que influidos por la Teoría del Periodo Crítico (TPC) consideran que los aprendientes de un idioma a mayor edad pierden la posibilidad de llegar a ser competentes en la lengua meta. Por lo que la investigación y la difusión de los hallazgos en esta temática, entre los docentes de inglés, ayudarían a descartar ideas preconcebidas que constituyen una barrera más para este tipo de estudiantes.

En Pakistán, Hussain (2015) buscó disminuir la tasa de abandono escolar de alumnos adultos en las clases de inglés como segunda lengua. Probó el uso de materiales auténticos como medio para mejorar la capacidad de atención de estos estudiantes. Los hallazgos en esta investigación sugieren la conveniencia de seleccionar y adecuar las estrategias de enseñanza a las necesidades de los aprendientes.

En España, Pontón y Fernández (2014) exploraron acerca de la eficacia de la enseñanza adaptativa para mejorar el aprendizaje de inglés de personas adultas, con base en que la instrucción adaptativa brinda los principios para atender las características individuales de los alumnos. Algunas de ellas son la edad, origen, nivel de conocimiento del inglés, intereses, expectativas y deseos, entre otros. Con la adaptación de los recursos didácticos disponibles se da respuesta a las necesidades particulares de aprendizaje de los alumnos. La educación adaptativa brinda una metodología para hacer los ajustes necesarios, constituyéndose como un recurso para atender la diversidad del alumnado, propio de un aula de clases. De acuerdo con los resultados, se observó que los cambios más significativos se obtuvieron en las variables aptitudinales. Se estima que este estudio arroja luz sobre un método ya existente, creado para dar respuesta a las necesidades de la diversidad del alumnado, lo que se encuentra altamente coincidente con la problemática aquí planteada.

El estudio de Wallace (2012) en España tuvo por objeto determinar cuáles son las estrategias de aprendizaje que los adultos utilizan cuando están aprendiendo inglés con fines comunicativos orientado a negocios y que están inmersos en el ámbito empresarial. Tomó como referencia el modelo Oxford. Los resultados indicaron que los participantes usaron estrategias de tipo social, cognitivo y metacognitivo en el aprendizaje del inglés y que omiten el uso de las estrategias de memoria, afectivas y las de compensación. En este estudio se aprecia la importancia que posee la interacción social para el estudiante adulto.

En Turquía, Deveci (2007) indagó acerca de las orientaciones de tipo andragógico o pedagógico que poseen los estudiantes adultos del inglés como lengua extranjera, con el fin de atender la ansiedad que presentan los adultos cuando se encuentran en situación de aprendizaje de una lengua extranjera. Se observó que los profesores se enfocan más en el aspecto pedagógico que en el andragógico. Las calificaciones andragógicas fueron estadísticamente más significativas que las calificaciones pedagógicas.

En suma, se observa que en el plano internacional existe una búsqueda para encontrar métodos que ayuden a los estudiantes adultos a superar los obstáculos que enfrentan en el aprendizaje de una lengua extranjera. Existe una tendencia a adaptar estrategias de enseñanza del inglés ya existentes a las necesidades de estos estudiantes. Se advierte que cada vez más, para hacer las adaptaciones dirigidas a este segmento de población estudiantil, los docentes se interesan en el conocimiento de las características de aprendizaje de cada alumno, así como de otros aspectos personales.

En el ámbito nacional y local no se encontraron trabajos de investigaciones en materia de enseñanza de inglés a adultos. Posiblemente porque existen coincidencias con la afirmación de Kuklewicz y King (2018) en relación con que las diferencias que presentan los adultos en situación de aprendizaje continúan siendo ignoradas por el campo de investigación de aprendizaje de una lengua adicional a la materna. Por lo que se deduce que esto puede ocurrir también en el campo de la práctica educativa.

## 1.2 Definición del problema

En un centro de enseñanza de idiomas, perteneciente a una universidad pública en México, las clases están abiertas a la población general. Acuden en mayor número adolescentes y adultos jóvenes inscritos en esta universidad. Además, asisten adultos de más edad, algunos de 40 años o más, quienes están ya inmersos en el ámbito laboral, los cuales constituyen un grupo minoritario.

En las clases de inglés se ha observado que los alumnos de 40 años o más de edad inician motivados. Pero, al avanzar en el curso, se percibe que requieren de mayor tiempo para realizar las actividades de clase en comparación con sus compañeros más jóvenes. Es notorio que por esta causa experimentan frustración. Gradualmente su motivación inicial empieza a decaer, llegando en ocasiones a abandonar los cursos. Es oportuno señalar que con un nivel adecuado de motivación se pueden superar los obstáculos que se presentan en el a veces complicado proceso de aprender una lengua (Harmer, 2003).

Respecto a los docentes, se advierte que principalmente enfocan sus estrategias de enseñanza a la mayoría, que son los alumnos más jóvenes. Por lo que las diferencias cognitivas y de otra índole, relacionadas con la edad de los adultos mayores de 40 años no son atendidas de manera óptima. Lo que podría estar relacionado con una falta de conocimientos de los docentes acerca de lo que define a los adultos más allá del promedio de edad escolar, que asisten a clases de inglés. Knowles (1980) estableció que existen características fundamentales encontradas en mayor o menor grado en los adultos en situación de aprendizaje.

En otra vertiente, Kuklewicz y King (2018) reportaron que instructores de lenguas, influidos por la Hipótesis del Periodo Crítico (HPC), consideran que los mejores resultados en el aprendizaje de una segunda lengua se obtienen a menor edad. Esto puede ser causa de ideas negativas, preconcebidas por parte de los docentes hacia los estudiantes de adultos de mayor edad, lo que podría aplicarse a los estudiantes de 40 años o más de edad y dar por hecho una incapacidad de los adultos de más edad de aprender inglés. Pudiendo tener relación también con la falta de integración grupal que llegan a manifestar los estudiantes de este centro de este segmento de edad, convirtiéndose en un aspecto más que puede incidir en su aprendizaje. Se destaca que las investigaciones en torno a la HPC continúan, debido a que existe controversia acerca de los métodos que se utilizaron para llegar a esta hipótesis y dudas en cuanto a su aplicabilidad en ciertos casos, entre otras razones (Muñoz & Singleton, 2011). Si bien el aprendizaje de otro idioma es un proceso difícil, en el siglo pasado se aportaron las bases científicas que apoyan que los adultos de más edad tienen la capacidad de aprenderlo.

Se estima que las expectativas de falta de competencia que el docente construye en torno a los alumnos adultos pueden generar procesos de exclusión. Jiménez et al., (2009) afirman que los grupos vulnerables dentro del aula pueden sufrir procesos de exclusión en los que son impedidos, de diferentes maneras, de tener acceso a contenidos dirigidos a todos los participantes en el proceso educativo. Blanco (2005) sostiene que no significa que se deba hacer una división de educación especial. Más bien, que los alumnos sean atendidos desde la perspectiva de la inclusión, respaldada por una política de Estado. Así, la diversidad característica del aula puede ser atendida por la

escuela de manera adecuada. Este enfoque en la atención a la diversidad coincide ampliamente con los objetivos que se persiguen con esta investigación.

Se aprecia que en este plantel existe una necesidad de dar difusión, entre los docentes, de información fundamentada acerca de las características observadas en los adultos en situación de aprendizaje. Por lo que la información condensada por la teoría andragógica podría ser de alta utilidad. Además, se sugiere la conveniencia de que se interesen en probar un método para la adecuación de estrategias de enseñanza del inglés, orientadas a la atención de adultos, segmento de la población de este plantel que se percibe con mayor vulnerabilidad. Se presume que un sistema organizado para la adaptación de recursos didácticos acordes a las características del alumnado optimizaría la práctica docente, apoyando el aprendizaje de todos los estudiantes. Blanco (2005) afirma que para que existan docentes que sean capaces de educar para la diversidad existente en las aulas se deben implementar cambios en su formación, preparándose con conocimientos teóricos y prácticos que les permitan desplegar una variedad de estrategias didácticas para atender adecuadamente la diversidad en aspectos sociales, culturales e individuales y de esta forma promover su inclusión.

Se piensa que los conocimientos condensados por la *andragogía* servirán inicialmente para fomentar un cambio de visión en los docentes y pasar de una apreciación de los estudiantes adultos dependientes hacia una nueva valoración en el que los estudiantes de 40 años o más, con el proceso debido, pueden llegar a ser autónomos en su aprendizaje y capaces de alcanzar los objetivos académicos. La aplicación de la teoría andragógica ayudaría a derribar prejuicios por parte de los

docentes, derivados de su formación y del desconocimiento de las características del alumno adulto. Se espera que con la comprensión de características que comparten los adultos en situación de aprendizaje se evitarían procesos de exclusión promovidos de manera involuntaria por parte del docente, hacia un segmento dentro del aula que llega a ser más vulnerable por poseer características diferentes basadas en la edad.

Organismos internacionales como el Instituto de la UNESCO para la Educación a lo Largo de Toda la Vida (2010), la Organización para el Crecimiento y Desarrollo Económico (OCDE, 2018) fomentan en sus planteamientos referentes a la educación, el derecho de todo ser humano a la educación a lo largo de la vida, en cualquier condición y en toda etapa de la vida. Para llevar a la práctica esta declaración, indican que los planteles educativos requieren adaptar los recursos didácticos para hacer accesibles los contenidos de acuerdo con la condición de cada estudiante. Con base en lo anterior y con los trabajos de investigación encontrados, se propone la *Educación Adaptativa* (EA) que de acuerdo con Fernández (1993), tiene como finalidad adecuar los recursos didácticos atendiendo las características particulares de aprendizaje de la diversidad del alumnado, además de promover su inclusión en el aula. Esta labor es compleja, ya que es necesario que el docente de inglés se sienta motivado a hacerlo. Se piensa que esto es posible sólo cuando el docente es consciente de la problemática que enfrentan los estudiantes de un idioma a mayor edad y además cuenta con los recursos para atender dicha problemática, motivo por el cual fue indispensable impartir el curso *Principios para facilitar el aprendizaje de adultos* a la docente que participó en la implementación de estrategias de aprendizaje en el presente estudio.

La EA ha sido seleccionada como parte de la propuesta para atender el problema aquí planteado, con base en el trabajo realizado por Pontón y Fernández (2014) quienes probaron el método de adaptación de estrategias de la EA para dar respuesta a las diferentes características que presentan los alumnos en proceso de aprendizaje del idioma inglés, entre las que se encuentran: la edad, los diferentes grados de dominio del inglés e intereses de tipo personal que los llevaron a estudiar el idioma. Contrastaron dos modelos, uno que llamaron *tradicional*, en el que no se tomaron en cuenta las características personales para el diseño de las estrategias de enseñanza y otro denominado *adaptativo* que es un modelo pedagógico con recomendaciones específicas para adecuar las estrategias de enseñanza a las características del estudiante. Los registros mostraron que hubo cambios significativos en aspectos actitudinales y aptitudinales. En los actitudinales, se observó que adoptando el modelo adaptativo hubo una mejora en áreas como: la motivación y la actitud de los alumnos, en las tareas y en las labores de clase. En el área aptitudinal, al aplicar el método adaptativo, mejoró la comprensión de la lengua, la expresión escrita y la oral.

De acuerdo con Fernández (1993) la meta para la EA es que se obtenga un ajuste eficaz de estrategias de enseñanza, acorde a las diferencias individuales del alumnado, al mismo tiempo que se logra que todo aquel que participa en el proceso educativo consiga los objetivos de aprendizaje. La elección de la EA se estimó como parte de la solución de la problemática que se planteó en esta investigación. Esta consideración obedece a la coincidencias que se encontraron en las metas que se alcanzaron al aplicar los principios de la EA y el objetivo que se deseaba alcanzar con este trabajo de indagación. La aplicación de esta visión involucra a todo el plantel, pero en este caso, dadas las características del problema, se enfocó principalmente en los docentes y en promover en



ellos un cambio de actitud hacia la diversidad, por medio de fomentar el desarrollo de habilidades específicas en los docentes, que se traduzcan en conductas específicas en el aula (Arteaga & García, 2008).

Esta investigación, que se efectuó bajo el paradigma cualitativo, se divide en dos etapas. En la primera se buscó corroborar la existencia de la problemática que dio origen a esta investigación y para analizar el contexto en el cual se desarrolló, dadas las cambiantes circunstancias provocadas por la pandemia por Covid 19. En la segunda, el objetivo fue probar diferentes estrategias de enseñanza adaptadas para la atención de los adultos de 40 años y más de edad, que participa en el estudio, que al mismo tiempo favorecieran a la totalidad del grupo. Por lo que esta etapa inició con la impartición del curso teórico reflexivo *Principios para facilitar el aprendizaje de adultos* a la docente del grupo en estudio. Por lo que, el curso persiguió el desarrollo de una visión inclusiva de la docente y a tener una mayor comprensión de la problemática que presentan los alumnos del plantel de 40 años o más en el aprendizaje del inglés. Esta comprensión se sustentó en fundamentos teóricos que explican por qué estos alumnos son diferentes en cuanto a sus características de aprendizaje y en particular en el aprendizaje de una segunda lengua (Steinberg, 1993; Lightbown & Spada, 2006; Knowles, 1980; Merriam et al., 2007). También se expusieron los principios de la Teoría Andragógica y la Teoría Adaptativa y se mostró cómo estos modelos pueden aplicarse en el diseño de estrategias de enseñanza para dar respuesta a los requerimientos individuales y de aprendizaje de los estudiantes adultos. El paso siguiente, fue la implementación de estrategias de enseñanza en el grupo por parte de la docente. Durante la implementación de las estrategias se recabaron evidencias en torno a las percepciones, procesos y significados que se generan en los

participantes en el estudio como resultado de las acciones descritas. También, acerca de cómo se percibían mejoras en las habilidades de leer, escribir, escuchar y hablar, con la adaptación de las estrategias de enseñanza a las características de los alumnos de 40 años y más y de otros de diferentes edades.

El enfoque cualitativo se estimó idóneo para explorar el fenómeno en estudio, ya que utiliza formas de explorar que permiten profundizar en una realidad del área educativa, en la que se hayan involucrados elementos de carácter subjetivo, como son emociones, creencias, percepciones, que de acuerdo con Krashen y Tracy (1998) y Wu (2010) pueden incidir en el aprendizaje de una segunda lengua. En coincidencia con Guzmán y Saucedo (2015), en este estudio se considera a los participantes en el estudio como personas que son entidades de análisis por sí mismas, no como conjunto de individuos para recaudar datos acerca de procesos educativos para respaldar modificaciones curriculares.

### **1.3 Justificación**

Una preocupación constante de la ciencia ha sido mejorar las condiciones de vida del ser humano, lo que ha impulsado grandes avances en el campo de la medicina, que se reflejan en el aumento en la esperanza de vida de los humanos. Pero, por otra parte, esto representa nuevos retos para la sociedad actual, que deberá proveer a más personas de mayor edad de servicios de salud, empleo y educación, entre otras atenciones (García, 2007).

El envejecimiento de la población está siendo considerado por casi todas las naciones del mundo como uno de los desafíos del presente siglo. Las proyecciones para el 2050 apuntan a que,

de cada seis personas en el mundo, una tendrá más de 65 años. En cuanto al número de personas de 80 años o más, se triplicará y pasará a ser de 143 millones en el 2019 a 426 millones en el 2050 (Naciones Unidas, 2019). Actualmente las personas de más edad paulatinamente se han ido adaptando a las nuevas condiciones, generadas por los cambios sociales, económicos y demográficos. En esta adaptación se ha creado la necesidad de adquirir nuevos saberes y de acrecentar los que ya se tenían, con el fin de mejorar su vida y su entorno. Pero la respuesta a sus necesidades de formación educativa ha sido insuficiente, por lo que siguen en la búsqueda de espacios para continuar su desarrollo y transmitir sus experiencias (García, 2007).

Bruner (2000) afirma que en la sociedad actual los cambios suceden a una gran velocidad, lo que requiere que los diferentes campos de aprendizaje delinear diferentes formas de hacer más accesible el conocimiento. Razón por la que en este trabajo se busca enriquecer los recursos de los docentes para que con una base científica se facilite el aprendizaje del inglés a los alumnos de más edad en la institución citada, adaptando los recursos didácticos de acuerdo con las diferentes características que los adultos poseen. Se tiene presente que en la educación de adultos está comprendida una amplia gama de seres humanos que se encuentran en la categoría de adultos. Todos ellos con el propósito común de desarrollar sus capacidades mediante el acceso a la formación en los ámbitos educativos formales y no formales (Arandia & Alonso, 2002). En este estudio se buscó acentuar la atención en los adultos de 40 años o más, debido a que en ellos se observa de forma más notoria la problemática que en este trabajo se ha planteado. Wlodkowski (2008) afirma que entre los 40 y 50 años se empieza a dar un mayor deterioro físico, se presume que este aspecto pudiera relacionarse con este hecho.

En el contexto nacional e internacional el aprendizaje de la lengua inglesa toma relevancia porque está estrechamente relacionado al logro escolar y laboral, lo que se comprende mejor si se toma en cuenta que en la sociedad de hoy la educación para el desarrollo de las sociedades juega un papel fundamental. Los países que están a la vanguardia en investigación son de habla inglesa (Secretaría de Educación Pública, 2017). Al mismo tiempo se observa que la sociedad actual ha favorecido una tendencia que va al alza en la población estudiantil de personas adultas de más de 25 años que demandan formación educativa formal (Caruth, 2014). Los escenarios del panorama global actual también se reflejan en México.

En los últimos años, el sistema educativo público mexicano ha fomentado el aprendizaje de este idioma, siendo en la actualidad de carácter obligatorio (Borjian, 2015). Pero las presentes generaciones de adultos no gozaron de ese beneficio. En general, México aún no ha podido atender las necesidades educativas, de millones de personas adultas, de esta forma se les niega la oportunidad de que mejoren en lo individual y en lo colectivo (Ramírez & Víctor, 2010). Como una respuesta a la diversidad, los centros educativos requieren diferenciar los currículos y formas de enseñar de acuerdo con las características de los estudiantes (Hirnas, 2008). Es la razón por la cual se propone que los recursos didácticos sean acordes a los estudiantes de este plantel, poniendo especial atención a los que se perciben con mayor riesgo de ser excluidos del proceso de aprendizaje. Arteaga y García (2008) afirman que para la atención de la diversidad en el aula, es necesario que se fomente un cambio de actitud de los docentes, lo que se logra con instrucción que promueve una visión en la que las diferencias son una oportunidad de aprendizaje y no un obstáculo.

Es reconocido que de acuerdo con las diferentes etapas de la vida las necesidades de los aprendientes varían. Los adultos aprenden de diferente manera que en la etapa de adolescencia o de la niñez (Knowles, 1980). Ligadas a la edad las habilidades cognitivas varían y esto se observa en la concepción e interpretación que el individuo hace del mundo (Merriam et al., 2007). Lezama (2001) sustentó que a mayor edad el tiempo de procesamiento de la información aumenta. Muñoz y Singleton (2011) afirman que existe una innegable relación entre edad y el éxito obtenido en el aprendizaje de una lengua adicional. Debido a la serie de aspectos que interactúan en torno a esta relación aprendizaje del inglés-etapa de vida, las investigaciones científicas al respecto deben ser abordadas de manera multidimensional.

Con base en lo expuesto se consideró relevante centrar la presente investigación en probar una metodología orientada a solventar las diferencias en las características de aprendizaje que presentan los alumnos adultos de 40 años o más de edad, que se encuentran en proceso de aprendizaje de la lengua inglesa. Para ello se propuso un sistema de adecuación de estrategias en la enseñanza de inglés, acordes a las características que presenta cada adulto en este rango de edad. Dichas adaptaciones se basaron en la teoría andragógica y en la Educación Adaptativa (EA). Esta propuesta se hizo de acuerdo con las experiencias exitosas reportadas en investigaciones recientes en el campo de enseñanza de idiomas Kuklewicz y King (2018); Hussain (2015); Pontón y Fernández (2014).

En la misma vertiente, se estima que para guiar dichas adaptaciones la Teoría Andragógica es esencial debido a la información que aporta acerca de las características de aprendizaje de los

adultos, contenida en sus seis principios (necesidad de saber del adulto, autoconcepto de ser autónomo, utilizar las experiencias previas, disposición para aprender, inclinación al aprendizaje, motivación intrínseca para aprender) que condensan características ampliamente observadas, en mayor o menor grado, en adultos en situación de aprendizaje en diferentes áreas del conocimiento (Knowles, Holton, & Swanson, 2005). Se asume que la difusión de esta información entre los docentes ayuda en primera instancia a que adquieran una visión más clara y objetiva acerca de características que comparten los estudiantes adultos. Mientras que con la EA, como modelo didáctico plantea una serie de acciones específicas, que el docente puede implementar en el salón de clases.

La andragogía también ofrece recomendaciones valiosas para propiciar una atmósfera adecuada para el aprendizaje adulto (Knowles, 1980). Los estudiantes más jóvenes se benefician también con el cuidado del ambiente de clase y la diversificación de estrategias de enseñanza por parte del docente. Estudios recientes muestran que la teoría andragógica sigue siendo un punto de referencia en investigaciones que involucran el proceso enseñanza-aprendizaje de adultos (Henschke, 2016; Sánchez, 2015). Con estas acciones se aspira a coadyuvar en el cumplimiento del compromiso social, establecido por la UNESCO con las instituciones educativas públicas, de fomentar la educación a lo largo de la vida (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015). Aspin y Chapman (2012) resumen los objetivos del aprendizaje a lo largo de la vida enfocado a tres aspectos: 1) para el logro del progreso económico y el desarrollo, 2) para el desarrollo personal y la realización de los individuos, 3) para propiciar la inclusión social y la comprensión, así como el impulso de actividades democráticas.

## 1.4 Objetivos de investigación

### *Objetivo general*

- Optimizar la práctica del docente del área de enseñanza del inglés de un centro de idiomas mediante la aplicación del modelo andragógico y del modelo adaptativo, para apoyar a los aprendientes del inglés de 40 años o más de edad para que obtengan las metas esperadas en cada unidad de aprendizaje.

### *Objetivos específicos*

#### *Primera etapa del estudio*

- Determinar en un medio virtual de qué manera se presenta la problemática planteada en la investigación *Adaptación andragógica de estrategias en la enseñanza de inglés como lengua extranjera*.

#### *Segunda etapa del estudio*

- Detectar de qué forma la difusión de los principios de la Teoría Andragógica y de la Educación Adaptativa, entre los docentes de inglés, promueven un cambio de visión y de práctica dirigida a los estudiantes de inglés de 40 años o más de edad.
- Valorar de qué manera el docente de inglés adapta nuevas estrategias de enseñanza a las necesidades de los alumnos de 40 años o más de edad.

- Describir de qué manera el aprendiente de 40 años o más de edad percibe las estrategias que el docente aplica para adaptar, a las necesidades del estudiante, sus estrategias de enseñanza.
- Analizar cómo estudiantes de inglés de 40 años o más de edad desarrollan aptitudes en las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir el idioma inglés, cuando los docentes aplican la metodología adaptativa con orientación andragógica.

### 1.5 Preguntas de investigación

¿De qué manera se modifica la problemática planteada en la investigación *Adaptación andragógica de estrategias en la enseñanza de inglés como lengua extranjera* al cambiar de clases presenciales a clases virtuales?

¿De qué forma la difusión de los principios de la Teoría Andragógica y de la Educación Adaptativa, entre los docentes de inglés, promueven un cambio de visión y de práctica dirigida a los estudiantes de inglés de 40 años o más de edad?

¿Cómo el docente de inglés adapta nuevas estrategias de enseñanza a las necesidades de los alumnos de 40 años o más de edad?

¿De qué manera el aprendiente de 40 años o más de edad percibe las estrategias que el docente aplica para adaptar, a las necesidades del estudiante, sus estrategias de enseñanza?

¿Cómo los estudiantes de inglés de 40 años o más de edad desarrollan aptitudes en las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir el idioma inglés, cuando los docentes aplican la metodología adaptativa con orientación andragógica?



## 1.6 Hipótesis y supuestos

- La problemática planteada en la investigación *Adaptación andragógica de estrategias en la enseñanza de inglés como lengua extranjera* implica cambios en el contexto y un ajuste metodológico al cambiar de clases presenciales a clases virtuales.
- La difusión de la Teoría Andragógica y de la Teoría Adaptativa, entre los docentes de inglés del plantel, promueve un cambio de visión y una actitud de empatía, respeto y colaboración hacia la diversidad existente en el aula y en particular hacia los estudiantes de inglés de 40 años o más de edad.
- El docente de inglés, al aplicar las recomendaciones de la Teoría Andragógica y del modelo didáctico adaptativo, brinda un apoyo acorde a las necesidades de los alumnos de 40 años o más de edad.
- Con las acciones que el docente emprende para apoyar al aprendiente de 40 años o más de edad, el estudiante alcanza las metas esperadas en cada unidad de aprendizaje, lo que aumenta la percepción de logro y las posibilidades de mantenerse en el proceso educativo.
  - Los estudiantes de inglés de 40 años o más de edad desarrollan aptitudes en las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir el idioma inglés, cuando los docentes atienden sus necesidades particulares y de aprendizaje.

## **2. Marco Teórico**

En todo hecho educativo debe tomarse en cuenta la complejidad y la diversidad de los factores que intervienen en el proceso enseñanza y de aprendizaje, conforme a cada situación particular (González & Hernández, 2014). El campo de la educación para adultos refleja en gran medida, el contexto social en el cual se desarrolla la problemática que se plantea en este trabajo. Las políticas públicas educativas impulsadas por organismos internacionales bajo el concepto de Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV) promueven la inclusión de toda persona, pero en la práctica se generan mecanismos de exclusión.

### **2.1 Panorama actual de la educación de adultos en el marco del Aprendizaje a lo Largo de la Vida**

El aprendizaje permanente se considera que es tan antiguo como el ser humano y anterior al concepto de educación (Manzoor, 2014). La denominación Educación Permanente (EP) fue utilizada en Europa para referirse al aprendizaje que puede adquirirse, de manera formal, en distintas instituciones educativas y en diferentes niveles. También, incluye el aprendizaje que se adquiere de manera informal. Este planteamiento se basa en la convicción de que el ser humano tiene la capacidad de desarrollar autonomía en el aprendizaje y de buscar aprender durante toda su vida (Leicester & Parker, 2001). Simultáneamente, se usaron otros términos para referirse al mismo concepto, tal es el caso de denominaciones como: Educación Continua y Educación a lo Largo de la Vida (ELV) (Chapman & Chapman, 2012).

Se pueden distinguir algunos aspectos que explican por qué organismos internacionales muestran un amplio interés en el ALV, por ejemplo: es un derecho universal para cualquier ser humano y como tal debe garantizarse el acceso a él y a los beneficios individuales y colectivos que genera este aprendizaje. Los beneficios se manifiestan a nivel individual, por ejemplo, en el desarrollo de la personalidad; en lo social, en el progreso de las condiciones de vida de la población, etcétera. Para esto, el ALV precisa de involucrar una amplia gama de sectores de la sociedad (Vargas, 2015). Se considera que sólo los países europeos, Estados Unidos de América y algunos asiáticos han logrado la implementación del concepto ALV dirigido al desarrollo sostenible (Bhattacharya y Deb, 2016). En México, la modernización de la educación, orientada con las directrices establecidas por las organizaciones internacionales, está enfocada, principalmente, al logro de metas en términos de eficiencia, calidad y atender el rezago en la alfabetización (Castro, 2017). No así a la promoción del ALV que cubra las necesidades de la población que requiere seguir preparándose profesionalmente en las etapas de la vida no tradicionales. Con este trabajo se aspira a solventar esta carencia en el centro de enseñanza de idiomas en el que se llevó a cabo la presente investigación.

### **2.1.2 La educación de adultos**

El campo de la investigación sobre la Educación de Adultos (EA) involucra un área de estudio muy amplio. Dependiendo el enfoque de dichas teorías, la EA puede observarse como: a) una prerrogativa que se otorga por generosidad, b) como un derecho de la población adulta con necesidad de formación (García, 2001). Hay que tener en cuenta que las diferentes concepciones

se encuentran vinculadas con un contexto histórico y social particular. El presente se caracteriza por los vertiginosos cambios en múltiples esferas, a nivel social y tecnológico, los cuales, a su vez, generan transformaciones en el campo educativo (Leicester & Parker, 2001). En economías desarrolladas, en las que ha sido resuelto el acceso de la población a la educación, la EA se orienta hacia la cualificación para el trabajo y la adquisición de habilidades en el área profesional. En países donde la lucha aún es por abatir el analfabetismo se orienta a la educación continua (Prestes & Diniz, 2015). La concepción de esta investigación se relaciona con la profunda creencia de que la educación para los adultos es un derecho, así como el acceso a todo contenido académico que se promueva en las aulas.

Se asume que es un compromiso del docente estar informado acerca de que existe un funcionamiento deficiente en las normativas de educación en México. Se argumenta que en este país la gobernanza se utiliza para asegurar la continuidad de un grupo de poder, más que impulsar cambios que sean de verdadera utilidad para la sociedad (Domínguez, 2019). La afirmación anterior tiene repercusiones importantes en la práctica docente porque las políticas educativas impulsadas por los gobiernos pueden tener un objetivo diferente al de mejorar la calidad educativa. Aunque en las políticas públicas se impulsa ampliamente el ALV, que en su concepción actual involucra la formación en la etapa de la adultez, en la práctica esto no es una realidad, por lo que se considera que es en los docentes en quienes recae la labor de incentivar a los adultos, mayores de 40 años, a mantenerse en el proceso de aprender inglés. Esto incluye la adquisición de bases teóricas y habilidades que enriquezcan los recursos didácticos con los que el docente cuenta para dicha tarea. De acuerdo con Merriam et al. (2007), la teoría andragógica sigue siendo el punto de

referencia en la educación de adultos. Se estima que es un recurso de alta utilidad para los docentes que atienden estudiantes adultos, en especial aquellos ya no tan jóvenes.

## **2.2 Andragogía, una teoría de aprendizaje de adultos**

El término andragogía fue utilizado por el profesor de gramática alemán, Alexander Kapp, en 1833, más tarde por el científico alemán Eugene Rosenstock en 1921, el maestro alemán Franz Poggeler lo utilizó en 1957 y se difundió el término en Alemania, Australia, Yugoslavia y los Países Bajos. En América, Eduard Lindeman en 1926 y 1927 (Knowles, 1989). Cerca de la década de los setenta, Knowles (1980) retoma el término andragogía para denominar una teoría de aprendizaje de adultos. Expone que el modelo andragógico tiene como tarea brindar procedimientos y recursos a los alumnos adultos para que, por sí mismos, adquieran conocimiento y habilidades. De acuerdo con las características cognitivas de los alumnos adultos, es conveniente adoptar formas de enseñanza en las que el estudiante sea protagonista de su propio aprendizaje. Con esta visión centrada en el estudiante, la tarea principal del docente es diseñar y dirigir el proceso para facilitar la adquisición de competencias por los mismos estudiantes.

En concordancia con Carr (2002), quien expone que tener presentes las bases filosóficas de la teoría que sostiene una investigación permite adoptar una postura más crítica sobre esta, a continuación, se describen brevemente las influencias filosóficas y teorías educativas que dan sustento a la andragogía como un modelo de aprendizaje de adultos que permite entender las creencias y valores vinculados a esta teoría. En la cual se basa, principalmente, en el marco explicativo de la presente investigación.

Knowles (1989) expresó su firme creencia en que los seres humanos son esencialmente buenos, poseen una capacidad innata para aprender, para autorrealizarse y un potencial casi ilimitado. Explicó, en torno a la andragogía, que ésta se fundamenta en el humanismo, el pragmatismo, el pensamiento de John Dewey y la experiencia como medio para el aprendizaje, en Eduard Lindeman y la relación inherente entre aprender y vivir, en Carl Rogers, en Abraham Maslow y en el pensamiento de Pablo Freire.

Dewey cuestionó la relación existente entre lo teórico y lo práctico, consideró que la experiencia es la que restablece los dos polos entre ambas (Sánchez, 2015). De acuerdo con Bowen y Hobson (2001), Dewey es reconocido como uno de los más importantes ideólogos de la educación moderna, tomó como punto de partida algunos planteamientos del pensamiento de Rousseau (citado en Bowen & Hobson, 2001) quien propuso, por primera vez, una educación centrada en el estudiante en lugar de la forma tradicional que daba la mayor importancia a lo que se enseña, es decir, a la materia. Esto tiene por consecuencia que la asignatura y el docente dejan de tener el rol protagónico y el docente deja de ser la máxima autoridad en el aula. El nuevo orden coloca las necesidades y los intereses del estudiante en un primer lugar. Para Rousseau, el niño posee todo el potencial en su ser interior para desplegar el nivel educativo deseado. Entonces, la función del docente es cuidar que esa capacidad natural se desarrolle sin influencias externas. Rousseau expuso por primera vez la necesidad de estudiar las diferentes etapas del desarrollo en la infancia así como la importancia de enseñarlo acorde a cada uno de los periodos de maduración del infante, es decir, a sus capacidades reales (Bowen & Hobson, 2001). Siglos más tarde, Dewey propone el aprendizaje por experiencia mediante la resolución de problemas, afirma que, de este

modo, se logra aprender la libertad, los valores y la participación como una forma de vida, se establece el compromiso con otros, procurar el bien común se convierte en un objetivo así como parte del desarrollo del individuo. Entonces, es posible el ejercicio de los derechos humanos y la razón en condiciones de igualdad (Sánchez-Domenech & Rubia-Avi, 2017).

Lindeman (citado en Sánchez, 2015) fue otra de las influencias de la Teoría Andragógica, sostiene que quienes quieren mejorarse a sí mismos y desean alcanzar la felicidad a través de la sabiduría, luchan por la satisfacción de sus necesidades. La educación de adultos es un medio para alcanzar ese tipo de felicidad y a la vez es un esfuerzo para el autodomínio. Considera que ese es el camino hacia un nivel más alto de la autorrealización humana. Rogers (citado en Sánchez, 2015), plantea que dentro del ser humano existen los suficientes elementos para la autocomprensión, para modificar actitudes básicas de autoconcepto y que la autorrealización sea el sustrato de toda motivación. Es pertinente mencionar que, de acuerdo con Fullan (2006), toda propuesta de cambio educativo involucra la motivación; la mejora no es posible si no motiva a las personas a realizar el esfuerzo individual y colectivo necesario para obtener resultados.

La obra *Motivación y Personalidad* de Maslow (citado en Knowles, 1989) aportó un entendimiento profundo de la trascendencia que posee la disposición para aprender, en relación con las jerarquías de las necesidades humanas. Declara que la realización sólo puede ser de la persona adulta y que, con más probabilidad, se encuentra en las personas que han satisfecho sus necesidades básicas. Rogers y Maslow (citados en Sánchez, 2015) promotores de la psicología humanista, entienden al ser humano como un organismo vivo que se encuentra en constante desarrollo, holístico y autodirigido. Posee una gran capacidad para desarrollar su potencial y la

educación es el medio para poder alcanzarlo. Knowles (1989) señaló que Paolo Freire le mostró con la *Pedagogía del oprimido*, la importancia que tiene la concientización dentro del proceso de aprendizaje. Freire, para facilitar el aprendizaje, utiliza el método de planteamiento de problemas en oposición a lo que llamó educación “bancaria”. Recomienda la horizontalidad entre educador y educando mediante el diálogo (Sánchez, 2015). Knowles (1980), a lo largo de su trabajo como investigador y facilitador del aprendizaje de adultos, tuvo diversas influencias por lo que él mismo define la andragogía como un modelo ecléctico en el que caben distintas teorías y principios.

De acuerdo con Merriam, Caffarella y Baumgartner (2007), a partir de la definición de las etapas del desarrollo cognitivo del infante, resultado de las investigaciones de Piaget, es que se han podido comprender las características cognitivas de los adultos. Piaget (citado en Rangel, 2015) reconoció la trascendencia del trabajo de Rousseau. En la segunda mitad del siglo XX, las exigencias del contexto mundial habían determinado la necesidad de establecer las distintas características de aprendizaje existentes entre niños y adultos. Las críticas hacia su trabajo han argumentado que Knowles se enfocó en el estudiante y depositó una confianza excesiva en la psicología humanística en detrimento de la atención de elementos históricos, sociales y culturales (Merriam et al., 2007). Ya en la última revisión de la teoría andragógica, Knowles, Holton y Swanson (2005) señalan que es conveniente tener presente los siguientes elementos de atención:

- 1) Las metas y propósitos del aprendizaje, el crecimiento individual, institucional y social.
- 2) Las diferencias individuales y situacionales, y las diferencias en la materia.



3) Los seis principios básicos en la andragogía; son importantes porque arrojan información sobre las características observadas en los adultos que estudian en diferentes campos del conocimiento. Estos principios son: el requerimiento del estudiante adulto de ser informado, la idea que tiene de sí mismo, el papel de sus experiencias, la disposición para el aprendizaje, la manera de orientar su aprendizaje y la motivación principalmente de tipo intrínseco.

Para los fines de la presente investigación, la teoría andragógica posee las características que la hacen idónea para que los docentes se inicien en el campo del aprendizaje de los adultos y con este conocimiento proporcionen un apoyo conveniente a los alumnos adultos que así lo requieran. Además, esta teoría ya ha sido probada en el campo de la enseñanza de lenguas. De acuerdo con Morales (2018), a continuación se hace una descripción de los principios andragógicos propuestos por Knowles, Holton y Swanson (2005), así como su vinculación con los reportes de investigaciones en la enseñanza del inglés.

*1. Necesidad de saber del aprendiente.* El adulto realiza un balance de lo que aprenderá, qué, cómo y por qué, de las ventajas y desventajas. Los facilitadores, al proveer experiencias, brindan apoyo para que el alumno se ubique por él mismo en su realidad actual y en lo que desea conseguir si logra las metas del aprendizaje emprendido. Por lo que se sugiere que el docente establezca una comunicación continua con los estudiantes, para reconocer cuáles son sus necesidades de aprendizaje. Delicado et al. (2009) proponen crear contextos en la enseñanza del inglés que le sean familiares al alumno. Partir de lo particular a lo general.

2. *Su autoconcepto*. Los aprendientes adultos se perciben, a sí mismos, responsables de su vida y de sus acciones. Es una necesidad psicológica ser tratados como seres con capacidad de autodirección, aun cuando en sus inicios puedan ser dependientes. Se estima que este principio brinda una clara orientación al docente de idiomas en el trato a los alumnos adultos. Knowles, Holton y Swanson (2001) afirman que “el método habitual para huir de los conflictos psicológicos es huir de la situación, lo que probablemente explica en parte el gran índice de deserción en la educación voluntaria para adultos” (p. 70). De ahí la necesidad como docente de interpretar pertinentemente al estudiante adulto. Vera et al. (2013) afirman que cuando esto sucede, se puede brindar un entorno de aprendizaje que favorezca la transición entre una postura dependiente a la de un adulto capaz de autodirigirse. Sin embargo, son los alumnos quienes deben adaptarse al perfil de enseñanza y evaluación del docente.

3. *Sus experiencias*. En la educación de adultos es importante poner atención a las características, experiencias y forma de pensar individuales, para así poder detectar y evitar preconcepciones derivadas de estas experiencias que pudieran interferir en su aprendizaje. Existen vivencias favorables a su aprendizaje y otras que no, ninguna puede menospreciarse porque todas representan lo que ellos son. Los conocimientos previos del estudiante han de tomarse en cuenta para orientar los recursos didácticos del docente. Delicado et al. (2009) afirman que ayudar a desechar prejuicios y miedos del aprendiente adulto con respecto a su desempeño en el aprendizaje de la lengua, es necesario para que éstos no se transformen en un obstáculo para alcanzar las metas esperadas.

4. *Disposición para aprender.* En virtud de que los adultos ya han hecho conciencia de su necesidad de saber, basada en el análisis, muestran una amplia disposición hacia el aprendizaje. Sin embargo, el apoyo del docente al iniciar este proceso es invaluable. Se estima que un estudiante puede ser independiente en un campo de conocimiento, pero no en el que recién se ha iniciado. El apoyo requerido puede ser de diferente naturaleza, algunos requerirán de tipo académico mientras que otros de tipo emocional. De acuerdo con Rueda y Wilburn (2014), es conveniente indagar el desarrollo psicoevolutivo del alumno para ser guiado, conforme a su condición, hacia el aprendizaje de una segunda lengua. Proveer actividades que sean significativas y progresivas es de gran ayuda.

5. *Orientación del aprendizaje.* Los adultos se inclinan a orientar su aprendizaje para solucionar problemas en su entorno, por lo que hace que sus nuevos conocimientos produzcan frutos conforme los va adquiriendo. Se afirma que el adulto está saturado de responsabilidades, así que cuando destina tiempo para aprender requiere detectar que es capaz de alcanzar la meta y que los conocimientos adquiridos son útiles en su vida. En este sentido, el docente de inglés puede alimentar dicho deseo en el adulto, guiando su aprendizaje con actitudes y estrategias adecuadas a su forma de aprender “si se busca la participación y la sostenibilidad del interés” (Sánchez, 2015, p. 160).

6. *Motivación para aprender.* Que el adulto reflexione por qué, cómo y para qué emprende el aprendizaje le da un sentido de ejercer su libertad de elección, lo que es altamente motivante. Esto puede tener una relación directa con la motivación interna que caracteriza a los adultos cuando inician un proceso de aprendizaje. También puede sumarse a esto una motivación externa

proveniente, por ejemplo, de una mejor remuneración laboral. De acuerdo con Mena et al. (2016), la andragogía también señala que el papel del docente debe entenderse como facilitador del aprendizaje. El cual establece una relación horizontal con el aprendiente, de adulto-adulto, en un trato de reciprocidad, comparte la responsabilidad y el compromiso de obtener resultados exitosos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por lo que se asume que si los docentes de inglés, en el plantel anteriormente referido, se interesan en reflexionar e integrar a su práctica educativa los principios andragógicos, podrían disminuir el número de aprendientes, de 40 años o más, que llegan a considerarse no aptos para este tipo de instrucción. Los docentes contarían con los conocimientos para dar apoyo desde que los adultos inician el proceso de aprendizaje y no cuando ya presentan problemas.

En la actualidad han surgido nuevas propuestas para facilitar el aprendizaje en todas las edades, tal es el caso de la neurociencia. Las exploraciones con el uso de la tecnología han permitido afirmar que los procesos de aprendizaje moldean el cerebro. Sofisticados estudios en adultos, como la emisión de positrones y la resonancia magnética funcional, permiten ubicar zonas del cerebro que son activadas cuando el aprendiente realiza diferentes actividades de aprendizaje. La neuropsicología pedagógica actualmente se ocupa también de la educación de adultos (Barrera, 2009).

Uno de los fines de este trabajo es visibilizar a los estudiantes de 40 años o más de edad, como un segmento con características diferentes de aprendizaje en comparación con personas en otras etapas de la vida. La teoría andragógica aporta los elementos necesarios y convenientes para dicha labor tal como lo muestran las investigaciones basadas en esa teoría, sin descartar que en

etapas posteriores se explore con nuevas. Por tanto, los educadores que se desenvuelven en el área de enseñanza de adultos requieren estar preparados. Anteriormente, los docentes de adultos se consideraron como aquellos que aplicaban medidas remediales para atender a los desventajados estudiantes adultos. Pero, paulatinamente se ha observado un cambio en el rol que desempeñan en el ámbito social y educativo, comienzan a ser vistos como agentes de cambio que promueven el desarrollo del potencial de los estudiantes adultos (Knowles, 1980). Aunque también es importante señalar que no en todos los contextos se ha dado este cambio, existen autores como Longworth (2005) que ponen de manifiesto que la educación a lo largo de la vida para la mayoría de los profesores es un concepto lejano.

Knowles (1980) plantea que un facilitador del aprendizaje de adultos asume diferentes funciones y tareas específicas que resume en los siguientes puntos:

- 1) **Función diagnóstica:** ayudar a los estudiantes a diagnosticar sus necesidades para un aprendizaje particular en una situación dada.
- 2) **Función de planificación:** planear con los aprendientes una secuencia de experiencias que les producirá el deseo de aprender.
- 3) **Función motivacional:** crear las condiciones bajo las cuales los estudiantes quieran aprender.
- 4) **Función metodológica:** seleccionar los mejores métodos y técnicas para producir el aprendizaje deseado.
- 5) **La función de recursos:** proveer los recursos humanos y materiales necesarios.

- 6) **La función evaluativa:** ayudar a los aprendientes a medir los resultados de las experiencias de aprendizaje.

A nivel directivo de una institución educativa, que brinde educación para adultos, indica que las funciones requeridas son:

- 1) **Función diagnóstica:** evaluar las necesidades individuales, institucionales y sociales relevantes para la educación de adultos.
- 2) **Función organizacional:** establecer y manejar una estructura organizacional para una operación y desarrollo efectivo de un programa.
- 3) **Función de planificación:** formular los objetivos para encontrar las necesidades de los estudiantes y diseñar un programa de actividades que ayuden a lograr dichos objetivos.
- 4) **Función administrativa:** instituir y supervisar los procedimientos requeridos para la operación efectiva de un programa, incluyendo, reclutar y entrenar líderes y docentes, gestión de instalaciones, procesos administrativos, reclutar estudiantes, financiación e interpretación.
- 5) **Función evaluativa:** evaluar la efectividad del programa.

A nivel de un liderazgo profesional se conforma un pequeño grupo de educadores de adultos de carrera, quienes son los responsables de desarrollar conocimiento nuevo, preparar materiales, inventar nuevas técnicas y proveer liderazgo para las organizaciones coordinadoras.

## **El autoconcepto de ser adulto**

El concepto que el estudiante tiene de sí mismo como un adulto capaz de hacerse responsable de su propio aprendizaje, así como la responsabilidad que asume de otros quehaceres en distintos ámbitos de su vida, orientan a cuidar de diferentes áreas en las que se desarrolla el aprendizaje de los adultos, como son:

### **a) El cuidado del clima de aprendizaje**

*Físico.* Cuidar el clima en el cual se desarrolla el aprendizaje, que sea un ambiente físico en el que los estudiantes adultos se sientan cómodos. Emplear muebles y equipo de acuerdo con su condición física, por ejemplo, tener en cuenta las diferentes capacidades de agudeza visual y promover un ambiente de informalidad.

*Psicológico.* Cuidar el clima psicológico es de suma importancia. Implica crear un ambiente en el que los estudiantes adultos se sientan aceptados, respetados y apoyados, actitud de mutualidad entre docentes y estudiantes en la tarea de indagadores, promover la libertad de expresión sin temor a medidas punitivas o al ridículo. Las personas adultas tienden a sentirse mejor en una atmósfera informal y amigable, en donde son llamados por su nombre y valorados como personas únicas, a diferencia de un ambiente tradicional en el que impera la formalidad, los alumnos se mueven casi en el anonimato y se hace una marcada diferenciación jerárquica. Muchos adultos asocian los salones de clases con asientos ordenados en filas y la regulación infantil, en cambio encuentran más pertinentes las relaciones de adultez en mesas redondas con asientos alrededor.

*La conducta del docente.* La conducta del docente es uno de los factores que influye en el clima de aprendizaje en el aula. Ellos comunican de múltiples formas si su actitud es de interés y respeto por los estudiantes o si los considera como entes receptores de su conocimiento. Los docentes que se toman el tiempo para conocer a los estudiantes de forma individual y les llaman por su nombre, especialmente por el nombre no por el apellido, transmiten esas actitudes de interés y respeto. La conducta que más comunica estas actitudes es cuando el docente escucha con atención la participación en clase de los estudiantes y lo que ellos desean expresar.

*Ambiente de adultos.* El clima de adultez puede ser extendido más allá del salón de clase y aplicado para toda la institución educativa, ya que es apropiado para el aprendizaje en general. Y si la institución concuerda con esta visión, esto se refleja en sus políticas, decoración, arquitectura, procedimientos, estilo de liderazgo y relaciones humanas. Las personas pueden sentirse más atraídas a estudiar en una institución en donde las personas son tratadas como tales y no como objetos, si se fomenta un sentido de bienestar en los individuos y si los adultos son vistos como seres humanos con capacidad de autodirección, más que como seres dependientes.

#### **b) Detección de necesidades**

El autoconcepto de ser adulto y su autodirección entra en conflicto con la educación tradicional, que dice al alumno lo que debe estudiar, y puede emprender el camino del aprendizaje que le es señalado si se aplican fuertes medidas punitivas. En cambio, se sentirán fuertemente motivados cuando consideren necesario lo que se aprende. La andragogía enfatiza el involucramiento del adulto en el diagnóstico de necesidades de aprendizaje, el cual consta de tres



momentos: 1) la construcción del modelo en el que el estudiante establece lo que es apropiado para desarrollar las competencias que se requieren para alcanzar las metas de aprendizaje, combinando las expectativas del docente, la institución, la sociedad y el aprendiente; 2) proveer experiencias de diagnóstico en las que el aprendiente pueda evaluar su nivel de competencias, tomando de referencia el modelo seleccionado e implementando actividades variadas, por ejemplo, el sociodrama, métodos de laboratorio o juegos computarizados, que le permitan actuar y brindar una realimentación que les dé sustento para evaluar sus propias debilidades y fortalezas; 3) ayudar al aprendiente a medir los huecos entre sus competencias presentes y las que se esperan de acuerdo al modelo, esto provoca un sentimiento de insatisfacción debido a la distancia que hay entre el lugar en donde están y en donde les gustaría estar, pero permite ubicar la dirección del crecimiento deseado. La experiencia de insatisfacción autoinducida tiene una estrecha relación con el estímulo de motivación para el aprendizaje.

### **c) El proceso de planeación**

Se ha observado un mayor compromiso de los aprendientes que se involucran en la planeación de las actividades de aprendizaje. Por lo que un elemento base en la tecnología andragógica es el involucramiento del estudiante en la planeación de su propio aprendizaje con la colaboración del docente como guía de los procedimientos. Cuando el número de estudiantes es pequeño, es posible involucrar directamente a los estudiantes en la planeación, pero cuando excede más allá de los 30 alumnos, entonces es conveniente la creación de comités, equipos u otras formas en las que los estudiantes adultos sientan que están participando por representatividad.

Knowles (1980) expone que es de suma importancia lograr trasladar el diagnóstico de necesidades a objetivos específicos de aprendizaje, diseñar y conducir los recursos adecuados para lograr estos objetivos y evaluar en qué medida éstos se han logrado. En la andragogía la realización de estas tareas es compartida por docente y estudiantes.

#### **d) Conducir la experiencia de aprendizaje**

En la práctica pedagógica tradicional es el docente quien asume la responsabilidad total del proceso enseñanza-aprendizaje mientras que el estudiante asume un rol pasivo. En la andragogía, la responsabilidad de este proceso es asumido por ambos, docente y estudiante, con una actitud de cooperación, en congruencia con el autoconcepto y autodirección del estudiante adulto. Se asume que el docente por sí mismo no puede lograr que un estudiante aprenda, pero sí puede apoyar a otro para que aprenda. Una situación de aprendizaje andragógica implica compartir en reuniones de pequeños grupos la responsabilidad de ayudar a otros a aprender.

#### **e) Evaluación del aprendizaje**

En la perspectiva andragógica, el respeto por el autoconcepto de autodirección del adulto se expresa en el tiempo que el docente dedica a que los adultos obtengan evidencia por sí mismos de los avances en el logro de los objetivos. En esta etapa, también debe ser evaluada la pertinencia del programa en función de que facilite o inhiba el aprendizaje. La evaluación es, como en otras fases, una tarea compartida por docente y alumno. En la práctica educativa, con este cambio se tiende a pensar más en el *rediagnóstico* de las necesidades, por lo que se sugiere que el mismo procedimiento que se sigue en el diagnóstico de necesidades sea utilizado para evaluar en qué

medida se está logrando el aprendizaje. Esta forma de autoevaluación y *rediagnóstico* implica una tarea exhaustiva para los docentes de adultos, quienes deben mostrar, con el ejemplo, una actitud abierta a la realimentación por parte de los alumnos y promover un ambiente de cooperación y apoyo mutuo.

### **2.3 Factores que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera**

El aprendizaje de una lengua es una tarea con un alto grado de complejidad. Si se toma en cuenta que se deben adquirir conocimientos acerca del idioma en sí, que implica el dominio de vocabulario, gramática, pronunciación, entre otros. La adquisición de las diferentes habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir deberá ser probada constantemente en la práctica para lograr una comunicación efectiva con los hablantes de la lengua aprendida. Sin que llegue a darse por concluido el proceso de aprendizaje, como sucede con la propia lengua materna en la que siempre es posible enriquecer el lenguaje (Marco ELE, 2008). Tener presente que existen factores que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera, los cuales hacen más compleja la labor de la práctica docente, permite al docente anticipar obstáculos. A continuación, se describen algunos de estos elementos:

**Factores lingüísticos**, entre ellos se encuentra el ambiente en que se estudia una lengua adicional a la materna. Se denomina *segunda lengua* si se estudia en un país en donde la lengua que se desea aprender es la lengua nativa de los habitantes o se llama *lengua extranjera* si se estudia en un país en donde el idioma que se aprende no es la lengua nativa de los habitantes, como es el

caso de quienes estudian inglés en México. Es conveniente tener clara esta diferencia, ya que influye en la elección de rutas didácticas por parte del enseñante (Brown, 2007).

**Proceso de aprendizaje**, implica conocimientos por parte del docente acerca de los procesos cognitivos del alumno involucrados en este aprendizaje, las estrategias que utiliza y la memoria, entre otros. *Variables instruccionales* como: los materiales que se usan en clase, el estilo de enseñanza del docente, el enfoque metodológico, las horas de clase. *Las características del estudiante*, nivel educativo, aspectos socioeconómicos, experiencias y creencias, la edad del estudiante, la etapa de vida en que se encuentra al involucrarse en el proceso de aprendizaje, la variación de desarrollo afectivo de acuerdo con la edad, los propósitos que le llevaron a aprender, entre otros (Brown, 2007).

De acuerdo con los fines de este trabajo, es conveniente precisar algunas características del estudiante como la variación de las características cognitivas ligadas a la edad.

### **2.3.1 Edad y desarrollo cognitivo**

En el crecimiento del ser humano ocurren cambios en los procesos de pensamiento, a esta transformación se le denomina “desarrollo cognitivo”. Éste se observa en la concepción del mundo que el individuo construye, y varía de acuerdo con la edad. Algunas diferencias que pueden observarse entre niños y adultos es que los últimos pueden utilizar sus experiencias para construir su aprendizaje (Merriam et al., 2007). Los niños, en etapas tempranas, aprenden principalmente jugando (Harmer, 2003). Las etapas del desarrollo cognitivo, etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de operaciones concretas y etapa de las operaciones formales, se elaboraron

a partir de infantes. Sin embargo, han sido la base para entender el desarrollo cognitivo de los adultos. Se afirma que se da un importante cambio entre la etapa de operaciones concretas a la etapa de operaciones formales. En este trayecto se desarrolla el pensamiento abstracto que es utilizado ampliamente por los adultos en proceso de aprendizaje (Merriam et al., 2007).

En relación con las características cognitivas y aprendizaje de una segunda lengua se hace la observación de que los adultos tienden a sobreanalizar. Esto les quita espontaneidad en la práctica de la lengua meta. Se sugiere que esto puede estar relacionado con la hipótesis de la lateralización de los hemisferios cerebrales, la cual afirma que conforme el ser humano madura, el hemisferio izquierdo (en los diestros), que controla las funciones analíticas e intelectuales, va siendo más dominante que el hemisferio derecho (Brown, 2007). En la práctica comunicativa de la lengua meta, el excesivo análisis de lo que se comunica puede disminuir la espontaneidad en la interacción con otros y evitar la comunicación. Lightbown y Spada (2006) afirman que los adultos, desde que inician el aprendizaje de una segunda lengua, demandan un mayor dominio, al no lograrlo se sienten avergonzados y pueden interpretarlo como falta de aptitud.

Respecto a la memoria, Steinberg (1993) afirma que es esencial para el aprendizaje de una lengua y que con la edad ésta declina. Brown (2007) recomienda dotar de actividades contextualizadas que fomenten el aprendizaje significativo. La explicación puede hallarse en el trabajo de Ausubel (citado en Muñoz, 2010) quien sostiene que los adultos ya han desarrollado una gran cantidad de aprendizaje significativo, basado en su conocimiento previo y la memorización es empleada para propósitos de menor complejidad. Con respecto al procesamiento de la

información, Lezama (2001) informó que con el incremento de la edad es mayor el tiempo requerido para esta tarea.

Los puntos anteriores respaldan la necesidad de que los docentes del plantel citado enfoquen al estudiantes adulto de 40 años o más de edad, como persona que posee características de tipo cognitivo que le distinguen de individuos en otras etapas de la vida.

### **2.3.2 El factor emocional en el aprendizaje de una lengua extranjera**

En los procesos educativos de enseñanza y de aprendizaje hay relaciones complejas que no pueden ser evaluados de manera aislada sino considerando sus interrelaciones dinámicas (González y Hernández, 2014). Es así como se considera que en la investigación de enseñanza de inglés, es conveniente tener en cuenta la importancia de los procesos internos del estudiante, que incluyen los aspectos de tipo emocional (Dirks, 2008). Se estima pertinente abordar dos factores emocionales, reconocidos en el área de enseñanza de idiomas, que pueden incidir de manera importante en el aprendizaje de un idioma: la motivación y la ansiedad. Ambos pueden relacionarse con la problemática observada en los alumnos del grupo de estudio de esta investigación.

**La relación motivación y ansiedad en el proceso de aprendizaje.** En el contexto del aprendizaje de una segunda lengua, Gardner (1985) define la motivación como un esfuerzo combinado del deseo de conseguir el objetivo de aprender una lengua, más actitudes de una buena disposición hacia su aprendizaje. Alguien motivado dirige su energía y activación para conseguir algo, mientras que alguien desmotivado no presenta el ímpetu para dirigir sus acciones hacia una meta. Estar motivado es estar movido a hacer algo (Ryan & Deci, 2000). La motivación se valora

como uno de los factores más importantes en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, sin la suficiente motivación los estudiantes difícilmente logran mantenerse en el largo desarrollo de este aprendizaje (Liu & Chen, 2015). En especial la motivación intrínseca puede conducir al aprendiente a ejercer un amplio dominio de un nuevo idioma (González & Rodríguez, 2017).

Por otra parte, la ansiedad, cuyo origen del término proviene del latín *angere* que significa atormentar, puede impactar de forma negativa en el proceso de aprendizaje. Por lo que se estima relevante que tanto estudiantes como docentes sean apoyados en el adiestramiento de su manejo, pues la ansiedad es considerada la emoción que caracteriza nuestro tiempo (Bigdeli, 2010). Se afirma que existe una relación inversa entre motivación y ansiedad. Cuando los estudiantes están menos motivados tienden a experimentar un grado mayor de ansiedad durante su proceso de aprendizaje (Liu & Chen, 2015). Los alumnos experimentan una sensación de aprensión y tensión en la práctica de un idioma en las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir. Se estima que un tercio de los estudiantes que aprenden un idioma extranjero observan algún tipo de ansiedad relacionada a este aprendizaje. La ansiedad grave durante el proceso de aprendizaje de un idioma puede afectar de manera adversa la autoestima, la autoconfianza de los estudiantes y obstaculizar decisivamente el aprendizaje de una lengua extranjera (Wu, 2010). Al tomar en cuenta la relación inversa que guardan estos dos elementos, se considera necesario que el docente del plantel citado cambie la visión hacia los estudiantes adultos, pues se piensa que esto contribuye a un mejor entendimiento de las características de los estudiantes adultos.

### **2.3.3 El docente, el papel de sus expectativas y creencias**

La importancia del papel que juegan las expectativas de los docentes es reconocida en el campo de la enseñanza de idiomas (Kuklewicz & King, 2018). Se afirma que todo docente elabora proyecciones educativas y de aprendizaje con respecto a los estudiantes. Si ellos consideran que los alumnos tienen la capacidad de cumplir con los objetivos de aprendizaje, entonces los proveen de los recursos adecuados y les brinda el apoyo necesario, dando como resultado una mayor posibilidad de logro académico. Sin embargo, cuando existen segmentos de estudiantes en el aula, que el docente percibe con menor capacidad de aprendizaje, puede dar tareas que retengan en menor grado la capacidad intelectual de los alumnos, por lo tanto, disminuir las oportunidades de que estos interactúen colaborativamente con otros estudiantes, reduciendo de esta manera las posibilidades de aprendizaje (Rubie-Davies, 2009). Estas afirmaciones podrían ser una explicación acerca del por qué algunos alumnos adultos que forman parte del estudio expresan sentirse excluidos del ambiente del salón de clase.

Las expectativas de los docentes pueden transmitirse de manera inconsciente, otorgando una atención diferenciada, enseñar conforme a la etiqueta de alumnos “capaces o incapaces”, “inteligentes o no inteligentes”. Estas perspectivas en los docentes pueden manifestarse, por ejemplo, en: prestar más atención a los alumnos que estima más capaces, darles más tiempo para contestar antes de dar oportunidad a otros, otorgarles lugares en las primeras filas, sonreírles más o crear un ambiente más cálido para ellos. Todo esto puede afectar la motivación y la autoestima de los alumnos que no son favorecidos por el profesor lo que contribuye a la realización de una



profecía autocumplida respecto al logro académico de los estudiantes (Tsiplakides & Keramida, 2010).

Se infiere que las expectativas de los docentes guardan una estrecha relación con sus creencias. Iftikhar, Muhammad y Raha (2001) afirman que las creencias pueden explicar en gran medida el comportamiento de los docentes ya que estas guían su práctica docente. Todos los docentes poseen creencias sobre aspectos pedagógicos y tratar de cambiarlos puede significar invadir su individualidad, por lo que es común encontrar resistencia al cambio. Es mediante un proceso de reflexión que pueden darse cuenta de una práctica deficiente, basada en creencias infundadas. Trabajar en ello para que adopten otras convicciones que les conduzcan a buscar nuevas formas de enseñar, lo que sería de gran beneficio en la práctica de enseñanza de idiomas de adultos. Kuklewicz y King (2018) afirman que, docentes de enseñanza de lenguas, influidos por la *Teoría de Periodo Crítico* llegan a considerar que los adultos de mayor edad no son aptos para adquirir las habilidades propias para el dominio de una segunda lengua. Se estima que el fenómeno observado ha dado lugar a que esta investigación tenga una relación directa con las creencias que los docentes tienen acerca de los alumnos adultos de más de 40 años del plantel citado, quienes dicen no sentirse incorporados por el docente al ambiente de la clase (Morales, 2018). A continuación se expone una alternativa para fomentar la inclusión en el proceso educativo de este segmento estudiantil.

## **2.4 La Educación Adaptativa una propuesta de inclusión**

La educación de adultos se caracteriza por la diversidad, esta diversidad coincide en un punto: el deseo de desarrollar sus habilidades académicas en los espacios formales y no formales, para superar la exclusión (Arandia & Alonso, 2002). La sociedad debe proveer los medios para satisfacer sus necesidades educativas, valorar el significado que estas tienen para cada persona, de acuerdo con la realidad histórica (Mills, 1959). Por lo que en este trabajo de investigación se busca atender a la diversidad del alumnado, mediante la optimización de la práctica docente del docente de inglés, atendiendo la individualidad del alumno y poniendo especial atención en los estudiantes de edades de 40 años o más del plantel citado, quienes se identifican vulnerables al ser excluidos durante el proceso de aprendizaje del inglés, esto debido a características de tipo físico, social y cognitivo. Se tiene presente que las dinámicas de transformación de la sociedad actual generan barreras que impiden o restringen el acceso de los individuos o grupos sociales a derechos que se consideran indispensables para la vida y un mínimo de bienestar como es la educación. En el campo educativo la exclusión se relaciona con aspectos como la pobreza. Aunque, en América Latina, no sólo existe la posibilidad de sufrir procesos de exclusión por factores económicos, existe un riesgo mayor de sufrir algún otro tipo de exclusión en comparación con los países desarrollados (Ramos, 2012). Específicamente, se ha reportado que personas adultas que se encuentran en proceso de aprendizaje llegan a experimentar procesos de exclusión y de desigualdad social (Arandia & Alonso, 2002).

La *Educación Adaptativa* como propuesta de inclusión se difunde en 1977 con Glaser (citado en Arteaga & García, 2008), quien utiliza el término Educación Adaptativa (EA) por primera vez. Las bases teóricas de la EA se encuentran en la pedagogía diferencial, sus principios han sido difundidos de manera más amplia bajo la denominación de *Educación Inclusiva*. En ambas denominaciones se encuentra una propuesta de aprendizaje que observa de manera flexible las aptitudes individuales y el ajuste educativo. La EA plantea que las diferencias entre los estudiantes se relacionan principalmente con el grado de conocimientos previos en conjunto con otros factores de tipo autorregulatorio y no en la capacidad de procesamiento de la información.

En la enseñanza de idiomas, la edad se identifica como un elemento que puede incidir en el aprendizaje de un idioma (Steinberg, 1993). Pudiendo relacionarse con el estudio de Lezama, (2001) que encontró que a mayor edad disminuye la velocidad de procesamiento de la información. Se estima que el enfoque de la EA aporta las bases teóricas para implementar un cambio en las estrategias que utiliza el docente de inglés del plantel citado, partiendo de un cambio de actitud hacia los estudiantes adultos de inglés de 40 años o más de edad. El cambio de actitud estará basado en el conocimiento que los docentes adquieren acerca de los estudiantes adultos, tanto a nivel general, como de sus características individuales, dejando de enfocarse exclusivamente en la capacidad de procesamiento de la información. La EA plantea que “los problemas de rendimiento se deben al desajuste entre los procedimientos educativos utilizados y las características de los estudiantes” (Arteaga & García, 2008, p. 255).

### **2.4.1 La actitud del docente como competencia para la aplicación de medidas inclusivas**

La educación inclusiva promueve la atención a la diversidad del alumnado, dando la atención a toda persona que se involucra en un proceso educativo desde su condición, adaptando los recursos educativos a su individualidad (Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2013). Actualmente, diferentes contextos educativos requieren de la implementación de los principios de un modelo inclusivo. Entre los factores que se han identificado como críticos para lograr experiencias de éxito se encuentra la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa. La inclusión educativa se concibe como los procesos que tienen como finalidad eliminar o minimizar los obstáculos que impiden que el aprendizaje sea accesible a todo aquel que participa del proceso educativo. Posee diferentes dimensiones: en la de cultura, promueve en la comunidad escolar, valores y creencias orientados a que todos accedan al aprendizaje, en la dimensión política, se observa la inclusión como el marco que orienta las acciones de la escuela para responder a la diversidad, en la dimensión práctica, las actividades escolares promueven la participación de todos en concordancia con las directrices de las dimensiones de cultura y política (Arteaga & García, 2008).

El concepto de actitud se entiende como “un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos” (Granada et al., 2013, p. 51). La actitud de la comunidad educativa, así como la del profesor es importante, se compone por:

- 1) Dimensión cognoscitiva, en ella se integran percepciones, creencias y la información que se posee sobre algo.
- 2) Dimensión afectiva, involucra sentimientos a favor o en contra.
- 3) Dimensión conductual, se refiere a la forma de reaccionar ante algo.

Un reto para los docentes es que todos los estudiantes, desde sus características propias, obtengan las metas esperadas en cada ciclo escolar. La responsabilidad de la adaptación de la enseñanza a los diversos puntos de partida, que implica la diversidad del alumnado, es de la administración de los centros educativos. Pero, son los docentes quienes buscan implementar medidas que den respuesta a la diversidad. Es entonces necesario indagar si el docente se encuentra preparado para dar esta atención. Se ha señalado que la calidad de la enseñanza se relaciona con la *experiencia y formación* de los docentes y que en la actualidad se está dando mayor importancia a su perfil social y actitudinal más que a su forma de transmitir los conocimientos (Arteaga & García, 2008).

#### **2.4.2 Adaptación de estrategias de enseñanza desde la perspectiva de la EA**

La EA plantea que si la experiencia educativa se ajusta a las necesidades de los estudiantes los resultados son cualitativamente mejores. Promueve que la comunidad educativa se involucre para crear un ambiente de confianza y de respeto a las diferencias, aplicando estrategias de adaptación al medio a través del enfoque colaborativo (Núñez et al., 2014). La educación adaptada a la diversidad del alumnado tiene como base que, cuando se proporciona a los estudiantes experiencias

de aprendizaje que toman en cuenta su competencia inicial de estudiante y son acordes a sus necesidades de aprendizaje, el estudiante obtiene mejores resultados. Adaptar consiste en que el centro educativo desarrolle el contenido de los programas para atender los requerimientos de aprendizaje diversos, los cuales el profesor aplica, tomando la decisión de realizar los ajustes necesarios y los procedimientos que se requieren de acuerdo con las características de los alumnos (Wang, 2001).

De acuerdo con Arteaga y García (2008) la EA aspira a fomentar una visión que acepte las diferencias como elemento que contribuye a enriquecer el aprendizaje de quienes participan en el proceso y no como factor que interfiere debido a que lo que se detecta como diferente queda marginado o segregado. Se identifican siete elementos que se relacionan entre sí para que una estrategia funcione, estos son:

- 1) Poseer un marco teórico que dé sustento y guíe la manera en que el problema se aborda.
- 2) El fomento de la diversidad desde una perspectiva que considera las diferencias como oportunidad más que desventaja y que mira las diferencias como parte de la realidad a la que es necesario entender para dar la atención pertinente. Impulsar el involucramiento de la escuela como parte de la capacidad de dar respuesta a la diversidad. La comunidad educativa requiere propiciar un ambiente en el que en la mutua colaboración provea un entorno en el que los miembros se sientan seguros y aceptados.
- 3) La formación de los profesores con fines de incrementar sus recursos enfocados a la atención de la diversidad.

- 4) Trabajo cooperativo entre docentes experimentados en el campo educativo, así como con especialistas en el campo psicopedagógico.
- 5) Realizar un diagnóstico del contexto escolar en el que se observan los elementos que promueven, pero también los que dificultan el proceso educativo.
- 6) Mantener la búsqueda de múltiples recursos y estrategias efectivas.
- 7) Apoyo de la dirección y de la administración del centro educativo por medio de una actitud flexible a los cambios que se requieren para atender las necesidades de cada entorno educativo específico.

Entre las tareas del docente se cuenta: la selección, adaptación y preparación de materiales y recursos en general para la atención de las diferentes necesidades que presentan los estudiantes, con base en sus fortalezas y sus puntos vulnerables. La atención conjunta está encaminada a atender los aspectos educativos y al mismo tiempo las diferencias que presentan los estudiantes a nivel cognitivo, afectivo, social y físico, entre otras dimensiones (Núñez et al., 2014). Es por lo que se estima que el conocimiento de los docentes acerca de los principios de la Teoría Andragógica contribuye al mejor entendimiento de los estudiantes adultos.

La visión inclusiva, que engloba a la EA, representa un reto para los docentes, ya que se requiere que posean un cierto perfil, el cual puede ser formado. Entre sus características se encuentra: la disposición para emprender nuevas formas de enseñar, reflexionar sobre su práctica y de trabajo colaborativo con otros docentes y con el resto del personal educativo, además de que debe ser capaz de establecer un diálogo con la comunidad. Es indispensable su interés por conocer a sus alumnos y de dar el apoyo que precisan para que de acuerdo con ello se apliquen las estrategias

didácticas adecuadas. La evaluación de la actividad escolar tiene como referencia el punto de partida de cada estudiante y no basándose en la comparación con otros (Barbosa, 2016). Además, adquirir conocimientos teóricos y prácticos que les permitan atender adecuadamente a la diversidad en aspectos sociales, culturales e individuales (Blanco, 2005).

Arteaga y García (2008) afirman que las estrategias educativas se enfocan en las necesidades de aprendizaje de los alumnos y en el dominio de los objetivos de las unidades de aprendizaje del plan de estudio. El ciclo inicia con:

1. La determinación de los objetivos de la unidad de aprendizaje, conocimiento y grado de interés del alumno con respecto a estos objetivos.
2. Selección de métodos o mediación requerida por los estudiantes.
3. Se establece si los alumnos dominan los objetivos programados para la unidad con la evaluación de los objetivos programados para dicha unidad. A partir de esto, se toman nuevas decisiones, antes de pasar al siguiente objetivo.

Las capacidades deseables en un docente que se involucra en un programa adaptativo de acuerdo con Arteaga y García (2008, p. 257) son:

- Motivar, animar y reforzar a los alumnos para que se impliquen en el aprendizaje.
- Ayudar a los alumnos que piden o necesitan ayuda.
- Diagnosticar las dificultades de aprendizaje.
- Enseñar nuevos contenidos o reforzar contenidos anteriores.



- Corregir las actividades terminadas.
- Dar información al alumno sobre cómo ha realizado las tareas y cómo progresar.
- Decidir y proporcionar nuevas actividades de refuerzo o ampliación.
- Supervisar y registrar el progreso individual y grupal de los alumnos.
- Determinar los recursos más adecuados para la consecución de los objetivos.
- Evaluar la consecución de los objetivos de la unidad y tomar las medidas oportunas.

Entre las estrategias que se aconsejan están: el trabajo en grupos heterogéneos, el empleo de una metodología basada en el aprendizaje por problemas o por proyectos y el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Con el fin de promover la autonomía y participación del estudiante durante todo el proceso de su aprendizaje y no solamente al final. Es importante subrayar que el logro de estos objetivos está vinculado a la motivación de los estudiantes y a su desarrollo en la capacidad de implementar estrategias de aprendizaje (Núñez et al., 2014).

De acuerdo con Arteaga y García (2008), el modelo de profesor que promueve la educación adaptativa con la convicción de mejorar su práctica se enfoca en cuatro competencias específicas que se exponen a continuación.

1. *Mantener una actitud de afinidad y aceptación con la diversidad existente en el aula*, es decir, disposición para buscar soluciones acordes a los estudiantes. El profesor es el

mediador entre la instrucción y el aprendizaje, planea, diseña, desarrolla la intervención y la evalúa.

2. *Planificar tomando en cuenta las diferencias de los estudiantes.* Esto es, determinar el grado de aptitud que tiene un estudiante para un área específica de conocimiento. Además, prever aspectos en los que los estudiantes pueden encontrar mayor dificultad, lo cual requiere de la experiencia de los profesores. En la implementación de recursos diferentes, cada unidad de instrucción debe contemplar y especificar claramente los siguientes puntos:
  - a) Organizar los objetivos concretos de la unidad, los contenidos son ordenados con una secuencia lógica de acuerdo con el área del conocimiento. Identificar aquellos que tienen un papel fundamental para el desarrollo del aprendizaje.
  - b) Detectar los conocimientos previos del estudiante antes de iniciar la unidad. Si se percibe bajo dominio se deberá proveer actividades específicas siendo flexibles en el tiempo de su realización.
  - c) Evaluar inicialmente los conocimientos previos en términos de dominio de los objetivos a cumplir en cada unidad, puntualizando claramente los criterios de evaluación que serán la guía para la realización de las actividades a desempeñar.
  - d) Tomar en cuenta el tipo de estrategias cognitivas que utiliza el alumno, para proveer de actividades necesarias que permitan la práctica con el fin de determinar las actividades que cada alumno realizará.
  - e) Dotar de un número suficiente de actividades variadas de aprendizaje, que permitan la práctica y el ejercicio, presentadas de lo simple a lo complejo. En este inciso se estima

de conveniente tomar en cuenta las sugerencias de Ritter, Nerb, Lehtinen y O'Shea (2007) al exponer la importancia del orden en los materiales de aprendizaje, algunas son:

- a) Considerar el alcance y el contexto de lo que se está enseñando.
  - b) Comenzar con elementos comprensibles pero pequeños para aprender.
  - c) Informar sobre el panorama general y apoyar la motivación de los estudiantes.
  - d) Tener en cuenta la cantidad de novedad y la cantidad a aprender, sin que el estudiante se sienta abrumado, esto podría desmotivarlo.
  - e) Cuidar el tiempo de práctica requerido para aprender un tema o habilidad.
  - f) Para transferir el conocimiento, dar la oportunidad de elección de actividades a los estudiantes.
  - g) Evaluar de manera frecuente y continua, informar al alumno de su desempeño. Sobre los resultados de la evaluación se toman decisiones en torno a la siguiente etapa. Es necesario realizar una ficha de seguimiento con toda la información referente al alumno y los recursos de enseñanza que han sido implementados.
3. *Logro de objetivos a través de la mediación educativa*, teniendo en cuenta que el principal objetivo de la EA es que todo estudiante logre los objetivos de aprendizaje y sean altamente desarrolladas sus capacidades personales, sin que su punto de partida sea un limitante. Los profesores requieren tomar decisiones acerca de quiénes necesitan más ayuda y de la manera en que ésta será dada. Por lo que se requiere una actividad dinámica del docente durante el tiempo de clase, detectar las diferencias para dar respuestas que se ajusten a las

características particulares del estudiante. Se subraya que la interacción docente-alumno se basa en el aprendizaje, la cooperación y el respeto. La planificación aumenta antes de dirigir la instrucción, durante la instrucción se realiza la supervisión y evaluación de las actividades de aprendizaje.

4. *La evaluación formativa* aporta información que permite realizar ajustes en las estrategias adaptativas con la finalidad de mejorar el aprendizaje. Se encuentra necesario evaluar principalmente los logros obtenidos por medio de la adaptación de diferentes estrategias educativas, además de la evaluación del estudiante en cada unidad. También, se analizan los obstáculos que hayan impedido una aplicación adecuada de estrategias, teniendo presente que las experiencias de éxito en el aprendizaje dependen más de un ajuste adecuado del ambiente educativo que de las diferencias en capacidades de los estudiantes.

López (2011) advierte que se han identificado algunas barreras que frenan el avance en la aplicación del enfoque inclusivo, cuya denominación comprende a la Educación Adaptativa:

- 1) Contradicciones en aspectos normativos relacionados a personas y culturas diferentes, por un lado, se impulsa su inclusión y por otra se les excluye.

- 2) Las etiquetas que clasifican a alumnos como “normales” y “especiales”, con la creencia de que estos últimos requieren ser atendidos siendo separado de los “normales”. Lo que puede llevar a generar prácticas de exclusión y de segregación.

- 3) Barreras didácticas, entre las que se cuenta la competitividad que frena el trabajo colaborativo, el currículum basado en enfoques y en el libro de texto, la organización escolar del espacio y el tiempo.

4) La falta de capacitación del profesorado para la atención de la diversidad. Se deberá pasar a una preparación en donde el profesor mantenga una práctica informada, basada en sus propias investigaciones (López, 2011).

En suma, los procesos descritos en el enfoque adaptativo coinciden con las bases propuestas por Ausubel (citado en Tünnermann, 2011), para producir el aprendizaje significativo, estas son:

- a) Presentar materiales de enseñanza de forma estructurada, lógica y con un orden conceptual, b)
- Organización didáctica acorde a los conocimientos previos del alumno y su estilo de aprendizaje,
- c) Fomentar la motivación de los alumnos.

Se tiene la expectativa de que el enfoque adaptativo, orientado por la andragogía y aunado a diferentes métodos de enseñanza del inglés reafirme lo expresado en Richards y Rodgers (2001), en el sentido de que las teorías de aprendizaje, las cuales guardan una relación estrecha con las teorías de enseñanza, asociadas con un método (de enseñanza de una lengua) a nivel de enfoque pueden enfatizar una o las diferentes dimensiones. Pontón y Fernández (2014) reportaron en España que, con la aplicación de la EA en combinación con los métodos de enseñanza de inglés adaptados a los adultos, se obtuvieron resultados favorables en aspectos actitudinales y aptitudinales. Es de interés en esta investigación mencionar que en el plantel en donde se realiza el estudio, el método que comúnmente se utiliza está bajo el enfoque de Enseñanza Comunicativa de Lenguas de Bases Constructivistas, del que a continuación se hace una breve reseña.

## **2.5 El enfoque Comunicativo de Enseñanza de Lenguas**

La marcada evolución de la lingüística se produce con la introducción de la corriente estructuralista. A partir de la sociedad industrial estadounidense posterior a la Primera Guerra Mundial, en el momento en que el modelo económico de Keynes estaba en proceso de consolidación. Las competencias requeridas para el trabajo de producción en línea de las plantas automotrices consistían en la realización de tareas repetitivas que podían llegar a tener grados de especialización. La teoría conductista de Skinner fundamentó el desarrollo de competencias mecanicistas, basadas en la investigación científica apoyada por las universidades. En el campo de la lingüística, el estructuralismo lingüístico y las teorías conductistas sirvieron para atender la demanda de mejora en la enseñanza de lenguas extranjeras, en las décadas de los cincuenta a los sesenta (Vez, 2011). Cabe señalar que los antecedentes de la corriente estructuralista datan de la década de los veinte y treinta del siglo XX, a partir de las aportaciones del lingüista Ferdinand de Saussure, quien influyó ampliamente no sólo en el campo de la lingüística, también en el área de la sociología y la antropología (Duche & Blatz, 2018).

El estructuralismo en el campo de la lingüística traza las directrices, específicamente en el campo de la enseñanza de lenguas. En la escuela estructural de lingüistas, aplicaron rigurosamente la ciencia a la observación del lenguaje humano. Su objetivo fue describir las diferentes lenguas e identificar las características estructurales del lenguaje (Brown, 2007). El estructuralismo guardó una cercanía con el positivismo al apoyar la concepción de que el mundo tiene un orden inmanente, pero este no es real sin la mente humana, que establece el orden binario diferencial del mundo

basada en su carácter ordenado y sistemático (Duche & Blatz, 2018). Esta percepción mecanicista y mentalista en la didáctica de lenguas extranjeras se vería reflejada en objetivos de enseñanza trazados de manera lineal, partiendo de lo más simple a lo más complejo y en contenidos que involucraron una tendencia mentalista que supone que la competencia lingüística se relaciona con una transferencia del conocimiento consciente (Vez, 2011).

La trascendencia de la lingüística estructural radica en el drástico cambio que se produjo en la manera de observar la Gramática, de una forma meramente prescriptiva, cuya única finalidad era establecer las normas para hablar y escribir de forma correcta, a otra visión de la Gramática en su función descriptiva, que ayudaría a descubrir la función del habla, marcada por el uso individual que cada persona hace de ella, aspecto que abre un amplio panorama en el estudio de la lingüística (Montenegro, 2016). La teoría generativista de Noam Chomsky mostró que el lenguaje humano no puede ser estudiado únicamente como producto del estímulo y respuesta (Brown, 2007). A partir de 1965 este modelo inicia una etapa en la didáctica de lenguas extranjeras enfocada en la semántica, con base en que se percibe que la gramática en normativa es insuficiente si no se complementa con las formas de uso. Estas dos concepciones en el estudio de la lingüística, la estructuralista y la generativista son pilares indiscutibles en las cuales se basa el estudio de la didáctica de lenguas extranjeras (Vez, 2011). En los diferentes enfoques de enseñanza y aprendizaje de idiomas confluyen las distintas posturas teóricas acerca de la naturaleza del lenguaje.

La Enseñanza Comunicativa del Lenguaje (ECL), es un enfoque que se originó a finales de la década de 1960. Se había detectado la necesidad de crear una nueva forma de enseñar inglés. La

nueva propuesta debería tomar en cuenta el potencial comunicativo del lenguaje. También, que las expresiones mediadas por el uso del lenguaje estuvieran dotadas de significado y de las intenciones de quienes las crean. Chomsky (citado en Richards & Rodgers, 2001) demostró que el enfoque estructuralista del lenguaje no explicaba cómo los individuos crean expresiones originales. En Gran Bretaña, otros lingüistas destacados expresaron acerca del aprendizaje de idiomas, la necesidad de enfocarse en la eficiencia comunicativa, en lugar de que el aprendizaje de una lengua se convirtiera en una exhibición de estructuras gramaticales. Sus propuestas tuvieron como base investigaciones en el campo de la sociolingüística y nuevas visiones filosóficas.

En suma, el enfoque de Enseñanza Comunicativa de Lenguas (ECL) busca alcanzar una competencia comunicativa, dando importancia tanto al aspecto funcional del lenguaje como al estructural. Para lograr la competencia, la ECL plantea que se requiere proporcionar actividades que fomenten el desarrollo de cuatro habilidades, que son: escuchar, leer, escribir y hablar. En la evolución didáctica que ha tenido este enfoque, toma en cuenta otras dimensiones, como son: 1) La capacidad gramatical y léxica, 2) Comprensión del contexto social, 3) Interpretación de los elementos de mensaje individuales y cómo se representa el significado, y por último 4) Las estrategias de afrontamiento empleadas para iniciar, terminar, mantener, reparar y redirigir la comunicación. Algunos principios sobre las condiciones necesarias para promover el aprendizaje de segunda lengua que se derivan de la práctica de la ECL: 1) Principio de comunicación, actividades que implican comunicación real promueven el aprendizaje, 2) Principio de tarea, actividades en las que el lenguaje se utiliza para llevar a cabo tareas significativas que promueven el aprendizaje, 3) Principio de significación, lenguaje que es significativo para el alumno apoya el



proceso de aprendizaje. Desde el enfoque de la ECL, estos principios contienen el tipo de actividades que estimulan los procesos cognitivos (Richards & Rodgers, 2001). Las bases teóricas de la ECL, sus principios y el tipo de actividades muestran que es compatible con el paradigma constructivista, como puede observarse en la siguiente exposición.

## **2.6 Los paradigmas constructivistas como base común de la Teoría Andragógica, la Educación Adaptativa y el Enfoque Comunicativo en enseñanza de idiomas**

Con el objetivo de dar una atención adecuada a los estudiantes adultos de más de 40 años, se ha planteado optimizar la labor docente. La Teoría Andragógica ha sido en primera instancia el sustento teórico de la presente investigación. Con base en que este modelo tiene la finalidad de brindar recursos didácticos y de tipo afectivo acordes al aprendizaje de los estudiantes en etapa de adultez. El enfoque andragógico posee una visión centrada en el estudiante. La tarea del docente es diseñar y dirigir el proceso para facilitar la adquisición de competencias por los mismos alumnos. De acuerdo con su descripción y su propuesta, ya señaladas de forma más detallada en puntos anteriores, la andragogía es de bases constructivistas, lo que también ha sido declarado por su principal promotor, Knowles (1980).

Se estima que, al tomar recursos teóricos y prácticos del enfoque de Educación Adaptativa, el presente estudio se orienta hacia una visión inclusiva de los estudiantes adultos, ya que reconoce que la diversidad es propia del aula. Rechaza que los estudiantes que se detectan susceptibles de ser excluidos del proceso de aprendizaje sean separados. En cambio, propone, como la andragogía, detectar las necesidades individuales del alumno para adaptar las estrategias de enseñanza a sus

requerimientos. La Teoría Adaptativa, como se explica en el apartado anterior, ofrece los procedimientos para adecuar dichas estrategias. Con base en estas especificaciones, se especula que ambas teorías, la Andragógica y la Adaptativa pueden tener una función de complementariedad, ampliando así las posibilidades de dar una mejor respuesta a los estudiantes adultos. Es así como se evalúa que esta posibilidad es factible debido a que los principios de estas dos teorías encuentran su fundamentación en el paradigma constructivista.

En la elección de las teorías que guían las acciones para la optimización docente propuesta en este estudio, se tomó en cuenta que en la actualidad es el enfoque comunicativo de bases constructivistas, el método más utilizado en la enseñanza de idiomas (Corrales, 2009) y que es también el que oficialmente se utiliza en el plantel citado en este estudio. De acuerdo con lo expuesto, se encuentra conveniente abordar de forma sintética el origen, desarrollo y características del paradigma constructivista, así como señalar los modelos, que, dentro de este enfoque, son de mayor empleo en la investigación educativa.

#### *El paradigma constructivista*

Las dos concepciones del mundo son por una parte, la organicista y por otra la mecanicista. La visión organicista plantea que la autoorganización es una característica inherente del organismo, que es más evidente en la actividad de la mente humana. En esta visión es posible enmarcar el constructivismo que se derivó de los estudios de Piaget (citado en Prawart, 1996), quien es considerado el pilar del constructivismo cognitivo basado en esquemas. Cabe señalar que hay diferentes versiones de constructivismo, una perspectiva diferente a la citada es el constructivismo social, considerado por algunos, como una ruptura con la tradición modernista en filosofía y en

psicología. Basados en las ideas de Vigotzky (citado en Serrano & Pons, 2011), los teóricos socioculturales fueron de los primeros en adoptar los principios del pensamiento posmoderno, al sostener la noción de que el conocimiento es una construcción social.

El constructivismo para responder a la pregunta epistemológica de cómo conoce el sujeto sostiene que las personas desde que nacen están involucradas de manera activa en la construcción de una comprensión personal del mundo, teniendo como punto de partida su propia experiencia. A nivel cognitivo, implica un nivel de asimilación y acomodación del conocimiento nuevo al ya existente, de acuerdo con diferentes corrientes del constructivismo, en una interacción constante con el ambiente social y cultural (Corrales, 2009). Los planteamientos constructivistas encuentran su origen en diferentes momentos histórico-filosóficos. En épocas más recientes se considera que Descartes es el iniciador del constructivismo moderno, al proponer una separación entre el mundo material y el del pensamiento. De esta forma, el hombre, con el pensamiento puede hacer proyectos, teorías y plantear verdades y propiedades de las cosas y el pensamiento no es considerado un ente pasivo.

Araya (2007) sostiene que al final de un recorrido histórico-filosófico es posible mencionar cuatro principios en los que se basa el constructivismo, estos son:

1. La interacción del hombre con el medio.
2. El conocimiento previo como base de la construcción del conocimiento nuevo.
3. El sentido del mundo a partir de la propia experiencia.
4. Adaptación entre conocimiento y realidad.

Hernández (2008) puntualiza otras características compartidas por los constructivismos, estas son:

- Una explicación epistemológica alternativa a la conductista respecto al proceso de generación del conocimiento.
- Sostienen que el conocimiento no es el reflejo de la realidad, es una construcción que estima la relatividad que encierra la realidad.
- El conocimiento tampoco es una condición innata que es propia de la genética del individuo.

También pueden identificarse diferencias fundamentales entre el paradigma cognitivo y el constructivismo social en relación con la pregunta de ¿cómo se construye? El constructivismo cognitivo responde que por medio de mecanismos reguladores y los modelos constructivistas de tipo social no atribuyen la reconstrucción a dichos mecanismos, sino que es el elemento social el que determina las directrices de cómo se construye. En la pregunta ¿quién construye? En todo tipo de constructivismo se acepta que es el sujeto dinámico que interactúa con el medio. Está limitado parcialmente por sus características biológicas y su entorno y estas restricciones de carácter interno y externo modifican sus conocimientos. Pero, en esta unicidad conceptual existe una diversidad de carácter epistémico en torno al constructor, cada uno de ellos da lugar a un modelo de constructivismo. Serrano y Pons (2011) distinguen los siguientes: a) el radical, b) el cognitivo, c) el sociocultural y d) el social.

Aunque existen otros autores, como Prawart (1996) que identifica seis modelos diferentes. No es la intención de esta exposición ahondar en las características de cada uno de ellos, lo que se busca es mostrar las bases teóricas de carácter constructivista en las que la Teoría Andragógica, la Educación Adaptativa y la enseñanza de idiomas de enfoque comunicativo encuentran un fundamento común, por lo que se exponen los constructivismos que han sido de mayor relevancia en la investigación educativa.

En la explicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje se identifican tres formas de enfoque constructivista predominantes: el constructivismo cognitivo, el constructivismo social y el vinculado al constructivismo social. Los tres presentan al mismo nivel: el contenido curricular, la conducta en la instrucción por parte del profesor y la actividad de los alumnos en torno al aprendizaje, como elementos que requieren ser interpretados en la comprensión de los fenómenos que se suscitan en el salón de clases (Serrano & Pons, 2008). A continuación, se exponen tres perspectivas de acuerdo con Serrano y Pons (2011):

a. *Constructivismo cognitivo.*

Basado en la teoría piagetiana que concibe la construcción del conocimiento como un proceso individual que se lleva a cabo en la mente, en la que además se almacenan las representaciones del mundo. El aprendizaje tiene lugar cuando se relaciona la información nueva con el conocimiento previo, lo que da oportunidad a la revisión, modificación, reestructuración y diferenciación de los esquemas. En esta visión otros individuos son considerados como generadores de contradicciones que retan

al individuo a superarlas. Estas bases constructivistas al ser retomadas por la psicología norteamericana propiciaron el desapego conductista en la explicación de los procesos del pensamiento, reorientando los estudios al respecto desde la concepción del procesamiento de la información. Esta nueva visión sostiene que la mente procesa la información en forma de símbolos, que introduce al sistema, la codifica y almacena una parte que podrá ser recuperada más tarde. De este proceso se derivan los principios de *organización y significatividad* que son básicos en la teoría constructivista y que han sido mencionados en la exposición de los principios de la EA.

Los modelos de constructivismo que se exponen a continuación tratan de integrar los conceptos del constructivismo con la psicología cognitiva en sus tres vertientes: teoría de la información, del flujo de la información y el del procesamiento de la información, apoyándose en modelos de procesamiento serial. En otro, se vinculan con los modelos de procesamiento distribuido en paralelo (PDP), que se basa en la conexión neuronal en los procesos cognitivos (conexionismo), exponen que en el conocimiento declarativo y el procedimental se codifican como elementos elaborados, distribuidos en diferentes neuronas cerebrales que se conectan entre sí de forma seriada y de manera simultánea en un extenso conjunto de redes.

b. *Constructivismo sociocultural.*

Lev. S Vygotsky (citado en Hernández, 2008) coloca en un lugar central el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP). Sostiene que en la adquisición del conocimiento se da en primer lugar a nivel intermental y después a nivel intrapsicológico, de acuerdo con una ley llamada de la doble función. De acuerdo con estos preceptos, la función social posee un papel determinante en la construcción del conocimiento. Aunque no explica los mecanismos de internalización, el origen social del aspecto intrapsicológico en la construcción del conocimiento no establece una paradoja con la concepción de la construcción individual. Se argumenta que no existe contradicción con base en que en la transmisión cultural opera un modelo direccional en el que, quienes participan en ella tienen un papel activo y participan en la transformación de los mensajes recibidos. Por lo que, en un ambiente estructurado, el entorno social direcciona la internalización en la construcción del conocimiento. Así, el proceso de construcción presenta tres características:

1. Subjetividad- intersubjetividad como unidad.
2. Relaciones asimétricas con mediación semiótica (mediada por símbolos).
3. Co-construcción de la intersubjetividad lograda por códigos, simbología y significatividad del entorno compartidos.

c. *Constructivismo Social.*

El modelo constructivista social sostiene que la realidad es una construcción social y es por medio de las interacciones, que la persona establece socialmente, construye

el conocimiento. Desde esta perspectiva, el aspecto psicológico no es propiamente interno, sino una expresión del factor social. Estas afirmaciones son sustentadas por Luckman y Berger (citados en Serrano & Pons, 2011) quienes representan el construccionismo social apoyado por los teóricos del pensamiento austriaco. Explican que el individuo es un ente social, producto de sus interacciones sociales pero, además, del contexto. Así, el conocimiento es el resultado de la historia, el ambiente y la experiencia del sujeto. Su individualidad queda influida por las relaciones sociales que propician la construcción de redes simbólicas de construcción intersubjetiva que dan lugar a un contexto. En este contexto, con el uso de estructuras lingüísticas elabora discursos y se crean significados como producto de este proceso que no puede darse de forma aislada o ser resultado de la acción interna de una sola mente. La andragogía enfatiza, como una de las fortalezas del aprendiente adulto, el valor de la amplia gama de experiencias que los estudiantes en esta etapa de la vida han acumulado. También, la importancia de cuidar todo tipo de interacciones en el aula.

De acuerdo con las características observadas en los diferentes paradigmas constructivistas, es el individuo quien de manera activa construye la realidad a partir de instrumentos psicológicos, las características culturales y las personales. Los procesos descritos en la construcción del conocimiento tienen implicaciones en la concepción del mundo del individuo. La actividad humana en esta construcción se plantea no necesariamente sujeta a un orden sistemático, de representaciones mentales y jerarquías preestablecidas (Cubero, 2005). Así, el constructivismo ha



sentado las bases teóricas para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea acorde a los requerimientos del mundo de hoy. Prawart (1996) aprecia que las bases que Vygotsky aportó para el desarrollo del paradigma constructivista sociocultural fueron clave en la transición al estado posmoderno. Pensadores como Lyotard (1987), Harvey (1990) y Maffesoli (2017) sostienen que en las últimas décadas del siglo XX se dieron una serie de cambios en la organización social, en el campo filosófico, en la cultura y en las artes.

Respecto al cambio educativo Hargreaves (2003) expresa que “las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas” (p. 287). Basado en las experiencias de numerosos profesores, Hargreaves (2003) previene acerca de que, si las estructuras que han operado antiguamente permanecen inamovibles, la acción aislada de los docente como respuesta a los cambios altamente complejos y acelerados del mundo actual, pueden llevar a una mayor sobrecarga para los profesores. Además, a estados psicológicos indeseables, a la repercusión de su salud y la disminución de su energía, ante las crecientes exigencias educativas de la posmodernidad. Condiciones que pueden impactar la vida de los profesores y su labor docente. Estas afirmaciones respaldan la importancia de que los docentes trabajen de manera colaborativa, como lo plantea la EA y la Teoría Andragógica.

Es en esta colaboración, dentro de un marco constructivista sociocultural en el que el presente trabajo se enfoca para encontrar las estrategias de enseñanza que el profesor implementa en la labor de fungir como “(...) organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento” (Díaz & Hernández, 2005, p. 3), en un proceso específico de adultos de 40 años o

más de edad que aprenden inglés. De acuerdo con el objetivo que se persigue, se considera necesario acotar qué son las estrategias de enseñanza y de qué manera apoyan al aprendiz en su labor.

## **2.7 Didáctica del inglés e implementación de estrategias de enseñanza**

La palabra *didáctica* posee dos vocablos como raíces: *docere* que significa enseñar y *discere* que significa aprender. El término *didáctica* ha evolucionado, en la actualidad no existe una sola definición. Una de ellas la describe como la disciplina que fundamenta la actividad de enseñanza orientada a desarrollar el aprendizaje formativo de los estudiantes en múltiples contextos. La *didáctica* es considerada por algunos, como parte de la pedagogía aplicada, para otros, es una disciplina independiente. Su finalidad es resolver los problemas que se derivan del proceso de enseñanza-aprendizaje. Busca la mejora en los ambientes educativos formales y no formales, mediante la modificación de acciones en la práctica educativa. Elabora teorías y modelos propios para explicar y dar respuesta a las necesidades que surgen de su objeto de estudio (Medina & Mata, 2009).

Se considera que en el siglo XVII la publicación de la obra de Comenio titulada *Didáctica Magna* determina el inicio del pensamiento de la pedagogía moderna y conforma la Didáctica como disciplina (Granata et al., 2000). Desde sus inicios se perfila una didáctica de bases normativas encaminadas a optimizar los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, que concibió al aprendiente como un ente autónomo, responsable de la elaboración de su propio conocimiento. En siglos posteriores, la didáctica adquiere dimensiones de carácter instrumental y su estudio se dirige

a la aplicación de técnicas, sin que exista una valoración previa del entorno que estime los factores sociales, económicos, políticos e históricos.

En el siglo XX, Piaget (citado en Merriam et al., 2007), aporta los elementos de la teoría cognitiva como base de la idea del individuo como constructor de su conocimiento. Pero, aún disociado de las características de su ambiente. Con los aportes de Vigotzky (citado en García, 2018) la didáctica comienza a orientarse hacia una aplicación contextualizada, que toma en cuenta que quienes se involucran en un proceso de aprendizaje interactúan en ambientes en que los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos pueden incidir y llegar a determinar el aprendizaje. Estas aportaciones, en las que ha influido también el pensamiento de otros importantes estudiosos de la materia, han guiado la didáctica hacia el estudio y la práctica de una didáctica situada (Díaz, 2006; García, 2018), es decir, que toma en cuenta las características de la materia y de los factores que intervienen en cada contexto educativo.

La didáctica expresa sus avances por medio de cada *didáctica específica*. Debido a que la enseñanza y el aprendizaje en cada área del conocimiento (la química, las matemáticas y la lengua, por mencionar algunas) involucra su propia problemática, procesos metodológicos, materiales y planteamientos teóricos que condicionan los objetivos de aprendizaje. Por lo que, una didáctica específica toma sus bases teóricas de un área de conocimiento o ciencia referente como se le ha denominado en trabajos recientes, y de las Ciencias de la Educación (González, 2010). En el caso concreto de la didáctica del lenguaje, está relacionada con el área de la Lingüística, particularmente de la Lingüística Aplicada y con la Didáctica. Cabe puntualizar que las Ciencias de la Educación

emergen de la necesidad de estudiar el entorno escolar institucional y la didáctica constituye el centro de su estudio (Harjanne & Tella, 2007), es parte de la enseñanza misma y no externa a ella (Granata et al., 2000). Es conveniente entonces subrayar que para optimizar la práctica educativa es necesario no disociar ambos campos del saber.

Otro tipo, es la *didáctica diferenciada*, que considera principalmente el contexto en que se lleva a cabo el proceso educativo. Se toman en consideración las características de los estudiantes, que incluyen aspectos de tipo social, psicológico, cognitivo y físico como puede ser la edad, que para esta investigación es un aspecto sobresaliente; entre otras particularidades de los estudiantes. Su estudio se enfoca en la adaptación de contenidos de acuerdo con quienes participan en el proceso de aprendizaje (Flores et al., 2017). Es decir, la instrucción diferenciada atiende la diversidad del alumnado, respetando las características únicas de cada persona y su forma de aprender. Toma en cuenta los conocimientos previos del aprendiente, da oportunidad de iniciar el aprendizaje desde el nivel y el orden adecuado de acuerdo con la complejidad de lo que se estudia. Por lo que da la posibilidad de construir un aprendizaje significativo (Akbar & Ashadi, 2019). Este tipo de aprendizaje “se favorece con los puentes cognitivos entre lo que el sujeto ya conoce (que es el nivel de desarrollo real vygotskyano) y lo que necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos conocimientos (...)” (Pimienta, 2007, p. 16). Aspectos que se plantean en las acciones propuestas por la Teoría Andragógica y la Teoría Adaptativa, como se ha expuesto en apartados anteriores.

Ya citadas las diferencias entre los tipos de didáctica, cabe señalar que existe un modelo de representación que es común a ellas, llamado *triángulo pedagógico* de Jean Houssaye (citado en Ibáñez, 2007), en función de que dicho modelo ha sido elaborado para simbolizar los elementos que intervienen en todo proceso educativo o de enseñanza, también es conocido como *triángulo didáctico*. En la triada didáctica están representados: el docente, el conocimiento y/o contenido, los estudiantes y las interacciones sociales y de comunicación que se establecen entre el docente y los estudiantes. En esta interacción se crean expectativas por parte del docente y por parte del estudiante, se establecen acuerdos explícitos e implícitos en los que se esperan determinados comportamientos que se regulan en el llamado *contrato didáctico*, las características de este contrato dependen de la visión que se adopte respecto al aprendizaje y la enseñanza (Flores et al., 2017). El enfoque que se adopta tiene implicaciones decisivas en las acciones que se emprenden en el aula. Cabe señalar que si bien se ha cuestionado la representación del triángulo didáctico (Ibáñez, 2007), es útil para identificar los agentes principales del proceso educativo.

En esta investigación se trata de indagar, las rutas metodológicas didácticas que, dentro del marco constructivista sociocultural, el docente implementa para hacer más accesible el aprendizaje de inglés a los adultos de edades de 40 años o más. Orellana (2017) expone que la metodología didáctica se integra de dos elementos: 1) La metodología que se establece para conseguir el logro de objetivos y, 2) La didáctica como el medio para que en la práctica se consigan los objetivos en el proceso enseñanza aprendizaje. Se dice que se hace uso de la didáctica cuando se han tomado en cuenta las consideraciones contextuales para facilitar la aplicación del conocimiento, adecuando los recursos de acuerdo con las características de los estudiantes.

### 2.7.1 Estrategias didácticas

La metodología didáctica es una planificación elaborada, para ser llevada a la práctica requiere del empleo de estrategias con el objetivo de transformar los contenidos de un programa en conceptos que sean asimilados de manera significativa por los estudiantes. Este proceso es nombrado por algunos autores como *trasposición didáctica* porque transforma adaptativamente un contenido designado en un objeto de enseñanza. Así, la didáctica contempla en su aplicación metodologías y estrategias para lograr el aprendizaje (Orellana, 2017). Las estrategias didácticas, de acuerdo con Díaz (1998) son los “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos a partir del objetivo y las estrategias de aprendizaje independiente” (p. 19). Son propuestas por el docente con la intención de facilitar el procesamiento y la aprehensión de información nueva. Para Flores (2017) una estrategia didáctica es valiosa en función de la ayuda que presta al docente para hacer los contenidos accesibles a los estudiantes, por medio de crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

Se destaca la importancia de la organización del proceso educativo, el cual requiere de acciones por parte del docente como son: el diseño de la instrucción, diseño de actividades y de su evaluación. Estas acciones son organizadas como *estrategias*, entendidas como una serie de procedimientos implementados con un previo proceso reflexivo del entorno contextual y psicopedagógico del que se derivan las directrices acerca de qué es el contenido de la instrucción, cómo se abordará y cuándo. El término *estrategias* determina características flexibles en su aplicación, así como la adaptación a cada contexto educativo (Díaz & Hernández, 2005).

Las estrategias didácticas se dividen en dos: *estrategias de aprendizaje* y *estrategias de enseñanza*. Las estrategias de aprendizaje son herramientas y habilidades que el estudiante implementa de manera intencional y flexible en su proceso de construcción del conocimiento y su aplicación en la solución de problemas y demandas académicas (Díaz, 1998). Para exponer la definición de las estrategias de enseñanza se considera necesario establecer primeramente qué se entiende por enseñanza. De acuerdo con Díaz y Hernández (2005), la enseñanza es la ayuda que se proporciona de acuerdo con el progreso que se obtiene en el logro de aprendizajes significativos. La enseñanza es iniciada por el enseñante, pero en el proceso de construcción intervienen conjuntamente los alumnos. Las interacciones complejas que ocurren entre estos dos agentes, docente y alumno, dentro del contexto instruccional, constituyen un evento único e irrepetible. Por lo que se considera que no existe una sola manera de enseñar ni un método que sea aplicable de forma acertada a toda situación educativa. Se requiere, que, aunque se siga una recomendación pedagógica, esta deba adaptarse a cada contexto particular, lo que involucra la elección de las estrategias de enseñanza pertinentes.

Las *estrategias de enseñanza* son las ayudas propuestas e implementadas por el docente para que el estudiante logre un aprendizaje significativo, por medio de adaptar el contenido para ser procesado por el estudiante de manera profunda y consciente (Díaz, 1998). En el campo de la enseñanza de lenguas se definen como técnicas que momento a momento son empleadas para resolver problemas relacionados con el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (Brown, 2007). En esta investigación se reconoce la labor del docente como un agente fundamental que puede incidir en el aprendizaje de los alumnos. En 1997, Wright, Horn y Sanders (citados en

Marzano, et al., 2003), reportaron un estudio en el que participaron 60 000 estudiantes, encontrándose que el factor más importante que afecta el aprendizaje de los estudiantes es el docente. Pero, es también el docente quien puede conseguir mejores logros en torno a la calidad educativa. Desde el enfoque constructivista, el enseñante promueve la construcción activa del conocimiento por parte de los aprendientes, cuya base son los conocimientos previos de los mismos.

Díaz Barriga y Hernández (2005), exponen la necesidad de que el docente realice una práctica reflexiva y crítica hacia la solución de los problemas que enfrenta cotidianamente, de ir por una vía diferente de la aplicación mecánica de métodos y técnicas preestablecidas. Además, de adquirir conocimientos acerca de la teoría y la investigación educativa. En función de que, la aplicación de *estrategias* involucra la selección de métodos y recursos de enseñanza-aprendizaje para su aplicación en actividades y prácticas pedagógicas en un tiempo y contexto específico (Harjannte & Tella, 2007). En un enfoque constructivista estos procesos se relacionan con la propuesta del andamiaje, que en inglés es *scaffolding*. Un andamio es una estructura auxiliar o armazón provisional, pero que es esencial en el proceso de edificación. Wood, Bruner y Ross (citados en Gibbons, 2002), comenzaron a utilizar la metáfora de *scaffolding* para referirse a un tipo de asistencia temporal que un enseñante proporciona al aprendiente para que logre nuevas habilidades, conceptos o niveles de entendimiento, aprender cómo hacer algo que posteriormente podrá realizar por sí sólo. Díaz y Hernández (2005), se refieren a este concepto como la tutoría que está a cargo del enseñante. Indican que el tutelaje y la competencia del aprendiente deben guardar una relación inversa, si se detecta menor competencia se requiere que el andamiaje sea mayor.



La intención en este apartado es proponer estrategias de enseñanza orientadas andragógicamente y que de acuerdo con el enfoque comunicativo pueden ser implementadas en el aula en la que participan alumnos de edades de 40 años o más. Al mismo tiempo, enfocar la problemática desde la atención de la diversidad del alumnado con la guía de la Teoría Adaptativa. Sin que esta sección pretenda ser un manual, ya que como se ha expuesto, las *estrategias de enseñanza* se fundamentan en el paradigma constructivista sociocultural. Como ya se ha mencionado, bajo este enfoque es indispensable la reflexión profunda del docente acerca del contexto en que pueden ser aplicadas y de ninguna manera son un listado de actividades a seguir. Se aspira más bien a que las estrategias propuestas sean la base para fomentar la capacidad inventiva, creadora, investigadora y propositiva del docente de enseñanza de inglés, con la finalidad de favorecer el aprendizaje de la diversidad del alumnado y en este estudio con particular atención a los alumnos de edades de 40 años o más.

### **2.7.2 Enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas y estrategias de enseñanza.**

Brown (2007), sostiene que la interacción entre el enfoque de enseñanza de lenguas y la práctica en el salón de clases es un factor de suma importancia para una enseñanza dinámica. Por lo que se considera conveniente citar las características del enfoque comunicativo, ya que es el que se utiliza oficialmente en el centro educativo en el que se lleva a cabo la presente investigación. Las tablas 1 y 2 muestran de forma resumida los elementos que definen sus características.

**Tabla 1***Características del Enfoque Comunicativo de Enseñanza de Lenguas.*

Teoría de lenguaje	Teoría de aprendizaje	Objetivos	Programa
El lenguaje es un sistema para la expresión de significados: función primaria, interacción y comunicación.	Actividades que involucran comunicación real: lleva a cabo tareas significativas y usa un lenguaje que sea significativo para promover el aprendizaje del alumno.	Los objetivos reflejarán las necesidades del aprendiente: incluirán habilidades funcionales, así como objetivos lingüísticos.	Incluirá: estructuras, funciones, nociones, temas, tareas. El orden se define de acuerdo con las necesidades del aprendiente.

*Nota.* Adaptado de Brown (2007).

**Tabla 2**

*Características del Enfoque Comunicativo de Enseñanza de Lenguas.*

Tipo de actividades	Papel del aprendiente	Papel del docente	Papel de los materiales
Compromete a los aprendientes en la comunicación.	Aprendiente como negociador, interactuante; da información y la toma.	Facilitador del proceso de comunicación, de las tareas de los participantes; analista consultor del proceso	Papel primario en promover el uso comunicativo de la lengua, por ejemplo los materiales auténticos.

*Nota.* Adaptado de Brown (2007).

La enseñanza comunicativa de lenguas se refiere tanto a los procesos, como a los objetivos en el aprendizaje en el aula. El concepto teórico central en la enseñanza comunicativa de idiomas es la competencia comunicativa. La competencia se define en términos de la expresión, interpretación y negociación del significado. Larrotta (2019) define competencia comunicativa como la habilidad para interpretar el significado que subyace en un mensaje, entender los matices culturales, emplear estrategias que eviten romper la comunicación y emplear las reglas gramaticales de la lengua meta de manera natural. El enfoque comunicativo busca en sus programas

y metodologías el desarrollo de la capacidad funcional del lenguaje por medio de la participación del estudiante en eventos comunicativos. Su diseño, la implementación del programa y su éxito requieren de un esfuerzo colaborativo (Savignon, 2008).

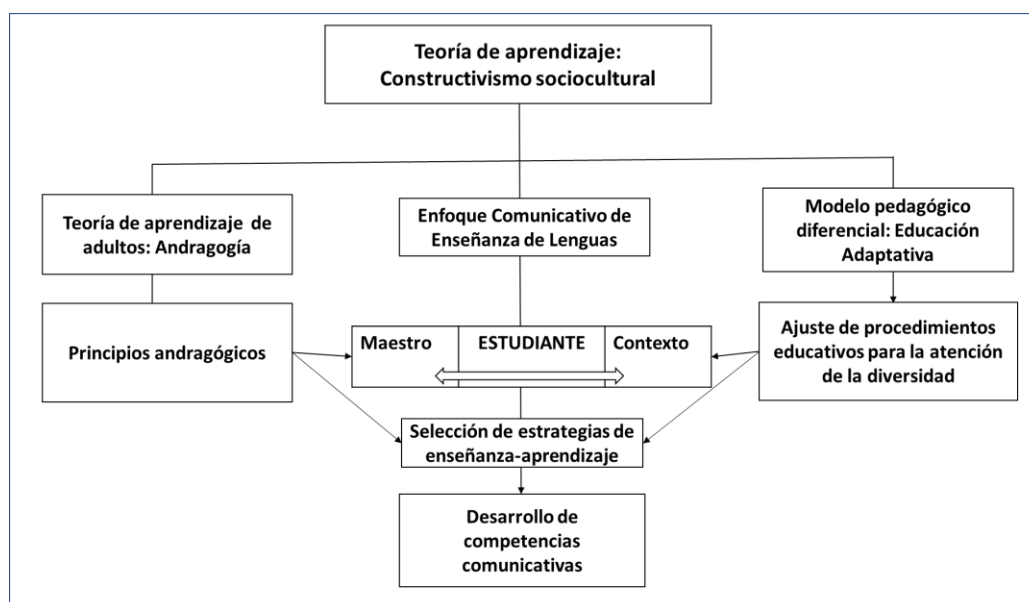
Se considera que el diseño de enseñanza y de aprendizaje es el núcleo del ejercicio profesional del docente. Cuando se diseña se hacen elecciones deliberadas. Esas elecciones pueden ir por una vía establecida de hacer las cosas, pero también pueden tomar el rumbo de implementar cambios en las formas en las que ya se hacen esas cosas (St. Clair, 2015). En el campo de enseñanza de idiomas, el diseño de una lección se define como un conjunto de tareas que cubren cierto período de tiempo en el aula, comúnmente toma entre 40 y 80 minutos. El tiempo es relevante porque es el tiempo de que dispone el docente para presentar por pasos las unidades de un plan de estudios (Brown, 2007). Las aulas son entornos dinámicos y una lección es un evento interactivo en el que las personas reaccionan entre sí junto con el idioma. El plan de lección es una propuesta de acción, no es un plan que debe seguirse fielmente. Las lecciones se componen de variados elementos que se afectan entre sí (Harmer, 2007).

Woodward (2009) propone que en la elaboración de la planeación de una lección en la enseñanza de lenguas, es conveniente considerar los siguientes aspectos: a quién se dirige la enseñanza, cuánto dura la lección, qué puede pasar en una lección, cómo aprenden las personas y cómo podemos enseñar, con qué podemos enseñar, cómo podemos variar las actividades que realizamos, llevar a cabo la preparación y por último cuáles son nuestras libertades y limitaciones como docentes.

La Teoría Andragógica y la EA coinciden con dar importancia a los puntos anteriores, por lo que se piensa que aunadas al enfoque de ECL podrían contribuir a la optimización de los recursos docentes dirigidos a los alumnos de 40 años o más que aprenden inglés. El mapa en la Figura 1 ilustra esta propuesta.

### Figura 1

*Mapa conceptual de la propuesta de aplicación de la Andragogía y la Educación Adaptativa a la enseñanza del inglés.*



*Nota.* De creación propia. Mapa conceptual de la propuesta de aplicación de la Teoría Andragógica y la Educación Adaptativa a la enseñanza del inglés como lengua extranjera de enfoque comunicativo.

### **2.7.3 Aspectos a considerar en la planeación de una clase con enfoque andragógico y de atención a la diversidad del alumnado**

a) *Los estudiantes*. Harmer (2007) señala que hay una etapa de pre-planeación en la que se reúnen ideas, materiales y se define el posible punto de partida de la lección. Las ideas de la pre-planeación se fundamentan en el conocimiento acerca de a quiénes se enseña, sus personalidades como individuos y como parte de un grupo; en analizar el nivel en que se encuentran y lo que como docente se piensa que pueden lograr. La EA también propone que para planificar se tome en cuenta las diferencias de los estudiantes, se determine el grado de aptitud que tiene un estudiante para un área específica de conocimiento (Arteaga & García, 2008). La andragogía ha observado un mayor compromiso de los aprendientes cuando se les involucra en la planeación de actividades de aprendizaje (Knowles, 1980).

Definir quienes son los estudiantes a quienes se dirige la enseñanza es fundamental en la visión constructivista sociocultural. Mientras otras teorías se interesan más por aspectos cognitivos del estudiante y en la transmisión efectiva de ideas del enseñante, en el modelo sociocultural el interés está puesto en lo que pasa en las interacciones entre la persona que aprende y la que enseña y en el ambiente en que el proceso enseñanza aprendizaje se desenvuelve (St. Clair, 2015). En el campo de educación de adultos, NorthWest Center for Public Health Practice (2012) con base en la andragogía, recomienda proveer un ambiente cálido y de seguridad, que invite al estudiante adulto a la participación, de tal manera que pueda exponer quien es a través de contar sus

experiencias. Knowles (1980) enfatiza el respeto por las experiencias del adulto por medio de la escucha atenta por parte del docente, porque para él sus experiencias son lo que es él como persona.

Es necesario familiarizarse con el programa. Al respecto la EA aconseja que el centro educativo desarrolle los programas para atender diversos requerimientos de aprendizaje y que en el aula el docente tome la decisión de realizar los ajustes necesarios y los procedimientos que se requieren de acuerdo con las características de los estudiantes, como forma de atención a la diversidad propia de toda aula (Wang, 2001).

Para realizar los ajustes, el estudiante es la mejor fuente de información y la primera clase es propicia para recabar una gran cantidad de datos acerca de los estudiantes. Se puede empezar con el nombre del estudiante y añadir algunos aspectos de información personal, por ejemplo: qué esperan de la clase, evaluar cuánto pueden entender al dar información sobre la clase. En algunos casos se hace una preprueba para averiguar el nivel de competencia del estudiante. Otro recurso es realizar una lectura de pequeños textos de diferentes niveles. Es de suma importancia construir el sentido de comunidad y lograr que los estudiantes trabajen de manera cooperativa. Hacer preguntas al grupo permite recabar información específica, por ejemplo: ¿Cuántos de ustedes viven a sólo cinco minutos de la escuela a pie?, ¿Cuántos tienen un pariente que habla algo de inglés?, ¿Cuántos de ustedes disfrutan escuchando música con letras en inglés? Las preguntas son dirigidas de acuerdo con el interés del docente sobre algún aspecto en particular (Woodward, 2009).

Durante las lecciones subsecuentes se puede reunir nueva información sobre los estudiantes observando su cara y su postura. Pero, existen otras cosas más complejas de detectar, por ejemplo,

el caso de una persona que no escucha bien o tiene alguna capacidad disminuida y no quiere admitirla públicamente. Para esto se requiere del monitoreo constante y atento por parte del docente para interpretar el lenguaje corporal del estudiante y detectar necesidades fuera de un marco formal (Woodward, 2009). Wlodkowski (2008) señala que a partir de los 40 años se incrementa el deterioro físico, por lo que se recomienda poner especial énfasis en la supervisión constante del estudiante de ese rango de edad. Cabe señalar que la andragogía recomienda el monitoreo continuo del estudiante para detectar necesidades de todo tipo (Knowles, 1980) y la EA propone detectar aquellos que son susceptibles de ser excluidos del proceso educativo por razones de diferente índole. Otras maneras de continuar recabando información del estudiante pueden ser por medio de pláticas casuales y detectar conductas repetidas (Woodward, 2009).

Obtener *información de los estudiantes adultos* es elemental desde la perspectiva andragógica, el nombre, nivel y otra información básica. Pero, también es indispensable que le sea informado de todo lo referente al curso. El estudiante adulto tiene la necesidad de saber por qué a menudo se realiza un balance de lo que aprenderá, de las ventajas y desventajas, es un principio andragógico. El docente al proveer información apoya para que el alumno por sí mismo elabore un autodiagnóstico acerca de lo que conseguirá si logra las metas del aprendizaje emprendido y sus posibilidades reales de lograrlo (Knowles, 1980).

Una vez que se han dado algunas lecciones y los estudiantes saben de la manera del docente de llevar la clase, es conveniente *averiguar el estilo de aprendizaje del alumno*. Woodward (2009) afirma que todo individuo, incluso a edad temprana, ha experimentado un sinnúmero de



aprendizajes en situaciones diversas, por ejemplo: andar en patines, leer un texto, realizar un dibujo, por lo que puede identificar el tipo de actividades que más disfruta y en las que siente que aprende más. Conocer el estilo del alumno es de gran beneficio para orientar las actividades de la clase, aún si se investiga de forma muy básica. Una opción es realizar un cuestionario que puede ser parcialmente en su lengua materna o en su totalidad. Algunas preguntas pueden ser:

¿Cuál de las siguientes actividades te gusta más para aprender a hacerla mejor? Con posibles respuestas: a) Un idioma, b) Una asignatura escolar, c) Hacer algo para comer, d) Un rompecabezas, e) Crucigramas, f) Algo más, otras preguntas como ¿Por qué? ¿Qué recursos te gusta usar? Y como opciones para responder a) Una habitación propia, b) Un escritorio propio, c) Una radio, d) Un televisor, e) Una grabadora de vídeo, f) Una computadora, g) Una biblioteca, h) Un laboratorio de idiomas, i) Un libro de gramática, j) Periódicos, revistas, libros en inglés, k) algo más. Además de ¿Cómo te gusta estudiar? ¿Cuál de las siguientes cosas te gusta hacer en la clase o en casa? a) Aprender reglas gramaticales y vocabulario de memoria, b) Ser corregido por el profesor, c) Resolver acertijos, d) Tomar riesgos y cometer errores, e) Hacer pruebas y obtener buenos resultados, f) Lectura de historias sencillas, g) Tratar de hablar inglés, h) Escuchar sonidos y canciones en inglés, por último, se sugiere esta última pregunta ¿Alguna otra actividad? Si se elige este recurso es necesario que los estudiantes entiendan el vocabulario y que tengan libertad de agregar otras categorías y ejemplos concretos; dar el tiempo para responder las preguntas y comentar las respuestas.

Brown (2007) propone una lista de verificación para reconocer no sólo el estilo de aprendizaje de los alumnos, también el *estilo relacionado con la personalidad*, en el que pueden estar involucradas la introversión, la autoestima y la ansiedad. Cabe recordar que en este trabajo existe un apartado dedicado a exponer la relación inversa que existe entre motivación y ansiedad y que uno de los principios andragógicos se refiere a la motivación predominantemente intrínseca de los estudiantes adultos (Knowles et al., 2005). La motivación intrínseca es altamente valiosa para superar las barreras en el largo proceso de aprender una lengua adicional a la materna (Harmer, 2007; Steinberg, 1993; Lightbown & Spada, 2006). Con la información que se recopila es posible una mejor orientación de las estrategias didácticas en apoyo a un proceso de aprendizaje exitoso, ya que mantener la motivación intrínseca del estudiante adulto se nutre en gran medida por los logros que obtiene en cada paso (Knowles, 1980).

b) ***El docente.*** El análisis del propio estilo como docente es conveniente para verificar si es acorde con el de los estudiantes. Woodward (2009) propone una actividad que consiste en dar una hoja de papel, al final de una unidad de trabajo, con adjetivos escritos en ella de forma aleatoria, ya sea en la lengua materna o en inglés, siempre y cuando conozcan el vocabulario. Los adjetivos pueden ser, por ejemplo: paciente, estricto, antipático, relajado, serio, amistoso, lento, feliz, impaciente, rápido. Por cada adjetivo negativo hay uno positivo, los estudiantes pueden agregar otros. El docente debe asegurarse de que comprenden los adjetivos que describen a las personas dando un repaso justo antes de la actividad. Pedir a los alumnos que circulen, todos con el mismo color, los que creen que aplican al docente, puede ser más de uno y se puede circular dos veces en un adjetivo y agregar nuevas palabras. Si es posible, salir del salón o evitar que se sientan

observados. El ejercicio es anónimo. St. Clair (2015) subraya la importancia de considerar la identidad y la historia como educador y cómo la formación como docente puede afectar o beneficiar el proceso de aprendizaje.

La andragogía y la Educación Adaptativa sugieren funciones y conductas específicas recomendadas para la atención de adultos y para la atención a la diversidad, respectivamente, las cuales aparecen en la Tabla 3.

### **Tabla 3**

*Funciones y actividades del docente propuestas por la Teoría Andragógica y la Educación Adaptativa*

Funciones y conductas sugeridas para el docente con orientación andragógica e inclusiva.	Teoría Andragógica	Educación Adaptativa (EA)
Observa los principios de cómo aprenden mejor los adultos (Knowles, 1980).	•	
Considera las diferencias como oportunidad más que como desventaja y que observa las diferencias como parte de la realidad a la que es necesario entender para dar la atención pertinente (Núñez et al., 2014).	•	•
Diagnosticar: ayuda a los aprendientes a diagnosticar sus necesidades para un aprendizaje particular en una situación dada (Knowles, 1980).	•	•

---

Prever aspectos en los que los estudiantes pueden encontrar mayor dificultad (Arteaga & García, 2008).	•	•
Determinar el grado de aptitud que tiene un estudiante (Arteaga & García, 2008).	•	•
Actitud de afinidad y aceptación con la diversidad del estudiantado (Wang, 2001).	•	•
Mantener altas expectativas para todos los estudiantes (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).	•	•
Mediar entre la instrucción y el aprendizaje (Arteaga & García, 2008).	•	•
Planear con los aprendientes una secuencia de experiencias que les producirá el deseo de aprender (Knowles, 1980).	•	•
Planificar tomando en cuenta las diferencias de los estudiantes (Arteaga & García, 2008).	•	•
Motivar, creando las condiciones bajo las que los aprendientes quieren aprender (Knowles, 1980).	•	•

---

---

Seleccionar la metodología: elegir los mejores métodos y técnicas para producir el aprendizaje deseado (Knowles, 1980).	•	•
Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de todos los alumnos (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).	•	•
Calcular el tiempo necesario para aprender un tema o habilidad (Arteaga & García, 2008).	•	•
Seleccionar los recursos: proveer la atención humana y los materiales necesarios (Knowles, 1980).	•	•
Evaluar: apoyar a los aprendientes en medir los resultados de las experiencias de aprendizaje (Knowles, 1980).	•	•
Continuar informando al alumno de su desempeño (Arteaga & García, 2008).	•	•
Analizar los obstáculos que hayan impedido una aplicación adecuada de estrategias (Arteaga & García, 2008).	•	•

---

*Nota:* Tabla de creación propia, basada en Knowles (1980), Arteaga y García (2008), Núñez et al., (2014), Wang (2001) y European Agency for Development in Special Needs Education (2012).

En la tabla anterior se observa que la Teoría Andragógica y la EA coinciden ampliamente en los procesos propuestos como actividades del docente. Ambas se identifican con las bases que producen el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (citado en Tünnermann, 2011). De manera sintética estas bases consisten en fomentar la motivación de los estudiantes; organizar las estrategias didácticas de acuerdo con los conocimientos previos del alumno y con su forma de aprender; presentar los materiales de enseñanza con un orden conceptual, lógico, de forma estructurada; evaluar el proceso e informar al alumno sobre el mismo. A las que se agregan el considerar al estudiante de forma integral y cuidar de sus emociones, elementos que encuentran sus fundamentos teóricos en el constructivismo sociocultural.

c) *El contexto*. Desde la perspectiva andragógica (Knowles, 1980) y de la atención a la diversidad del alumnado, se sugiere realizar un diagnóstico del contexto escolar en el que se señalen los elementos que promueven, asimismo, los que dificultan el proceso educativo (Wang, 2001). El contexto incluye el espacio físico que alberga el proceso educativo, tiene una gran influencia en las decisiones de cómo se llevará a cabo este proceso.

Ya se ha expuesto que, en el plano internacional y nacional, en la educación de adultos existe un doble discurso, por un lado se pondera en las políticas públicas de los países. Pero, por otro lado, ya en la práctica se dan procesos de exclusión hacia las personas adultas que asisten a los planteles escolares en busca de nuevos conocimientos (Longworth, 2005; Kuklewicz & King, 2018). Esto podría verse reflejado en lo que respecta al contexto organizacional del plantel educativo. St. Clair (2015) indica que es conveniente considerar en qué extensión la educación de

los adultos es del interés principal de la institución, porque existe una relación directa con la atención que se dedica a este fin.

Determinar el contexto en el que se da el aprendizaje también implica la interacción entre las personas. La andragogía hace especial énfasis en considerar una relación horizontal entre el docente y el alumno (Knowles et al., 2005). La EA subraya la importancia de promover la interacción como forma de respetar el derecho que tiene todo estudiante en el aula de acceder a la instrucción (Arteaga & García, 2008). El papel que juega la interacción social es medular en el enfoque de elaboración del conocimiento constructivista sociocultural. En esta investigación es sobresaliente el cambio en el contexto de clases presenciales y clases en línea, que marcan una dinámica diferente en el diseño de la clase y los recursos didácticos que pueden implementarse con base en las interacciones mediadas por la tecnología. Los puntos anteriores ya han sido tratados de manera más extensa en otros apartados de este trabajo, por lo que no se abunda en ellos.

d) *Otros elementos*. Harmer (2007) señala otros aspectos a considerar, ya que no existe una sola manera de formalizar el plan de una clase, en ocasiones la institución educativa tiene sus propias normativas al respecto. Pero, existen elementos que deberán estar siempre presentes en una planeación, como son: los objetivos, los supuestos, los objetivos personales, las habilidades, el enfoque lingüístico, el ajuste de horario, prevención de posibles problemas y sus soluciones. Los objetivos especifican los resultados que se quieren lograr con la enseñanza, los específicos están dirigidos hacia un resultado, que puede ser medido para determinar si se cumplieron o no, deben reflejar lo que se espera que los estudiantes puedan hacer, no lo que se va a realizar como docente.

Desde el punto de vista de la EA es recomendable que los objetivos de cada unidad de aprendizaje se determinen con base en el conocimiento y grado de interés del alumno con respecto a los mismos (Arteaga & García, 2008).

Los supuestos son los que se asume que los estudiantes saben y lo que se piensa que pueden hacer. Por ejemplo, el docente puede asumir que si los estudiantes ya trabajaron con el tercer condicional (would have done) tendrían poco problema con la gramática de debería haber hecho (should have done). Los objetivos personales son aquellos que tienen como finalidad que el docente pruebe cosas que no ha hecho antes, que piensa que pueden mejorar su desempeño. Por ejemplo, tratar de dar instrucciones más claras, especialmente cuando los alumnos lean el texto, puede ser porque se han recibido críticas o como producto de investigación-acción. La habilidad y el enfoque lingüístico se refiere a definir en qué habilidades se centrarán los objetivos de la lección, posiblemente se desee enumerar las estructuras, funciones, vocabulario o elementos de pronunciación por separado. El ajuste del horario es porque es necesario establecer en dónde encaja la lección en una secuencia de clases: qué sucede antes y después, dentro del programa de estudios lingüístico en el que se inserta esta lección. Así también, prevenir los problemas y también las posibles soluciones, por ejemplo, se pueden diseñar actividades alternativas cuando algo o alguien ha propiciado un cambio en el curso de la lección. Incluir indicadores de éxito en el plan que se puedan evaluar fácilmente si se han alcanzado los objetivos de la lección (Harmer, 2007).



#### **2.7.4 La secuencia de la lección**

Al planear una clase es importante tener en cuenta las etapas de la lección. Decidir cómo una actividad sigue a otra, depende de que tan diferente es una actividad a la siguiente y cómo pueden ser enlazada una con otra. Los estudiantes necesitan saber durante una lección, cuándo ha terminado una etapa y otra está a punto de comenzar. Un recurso es llamar su atención sobre qué va a pasar después, o dejar claro que algo ha terminado resumiendo los comentarios. Otra manera, es que el docente describa las diferentes etapas de la lección en la pizarra al comienzo de cada clase para que los estudiantes puedan ubicar las etapas en cualquier momento (Harmer, 2007). Cuando se planifica una secuencia de lecciones, el plan original siempre requiere ser actualizado y modificado, dependiendo de lo que haya sucedido en clases anteriores. Con frecuencia se modifica con base en lo que ocurre con los estudiantes.

*Las metas a largo y corto plazo.* Las metas a largo plazo pueden parecer muy distantes. El estudiante puede estar muy motivado a emprender el aprendizaje, pero si no puede ver que está dando pasos hacia la meta, su motivación puede decaer dramáticamente. Para que los estudiantes se mantengan motivados, necesitan metas y sentir que tienen potencial de éxito para lograrlos (Harmer, 2007). La andragogía coincide en que es indispensable mantener la motivación intrínseca que caracteriza al estudiante adulto mediante los logros que va obteniendo en el proceso de aprender (Knowles, 1980). Los estudiantes necesitan metas a corto plazo, por ejemplo: finalizar un trabajo que es parte del programa o actividades que muestren la integración del aprendizaje. Se requieren metas a corto plazo para los alumnos y para los docentes porque es la forma en que los

estudiantes pueden percibir el estímulo de progresión por etapas debido a los retos que se superaron exitosamente. En cada lección, debe diseñarse cuidadosamente la secuencia del *contenido temático*, se puede tener la idea de que una variedad de contenido temático para una lección es ideal. Pero, si no hay *cohesión y coherencia* entre los temas, será mejor realizarlos en una sesión diferente.

En la *planificación lingüística* se propone un análisis bien estructurado de la manera en que serán expuestos los elementos del plan de estudios en lo referente a aspectos como la gramática, el léxico y las funciones, por ejemplo. También, estimar el tiempo que se requiere para crear suficientes oportunidades para reciclar o recordar el lenguaje. Así como para el uso del lenguaje en función del desarrollo de habilidades. Aun cuando se sigue un libro y hay pocas oportunidades de elección, es necesario revisar el progreso del aprendizaje y si es necesario hacer modificaciones en el programa. La manera en que se organizan las actividades para el desarrollo de habilidades tiene una relación con el equilibrio que hay entre dichas actividades.

El *equilibrio de las actividades* está relacionado con la satisfacción de los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. Tal como lo recomienda la andragogía (Knowles, 1980) y la EA (Wang, 2001). También, es necesario el equilibrio en el fomento de las habilidades de leer, escribir, escuchar y hablar. Así como de su adecuada integración. La EA sugiere que los temas sean presentados en un orden lógico y de menor a mayor complejidad; comenzar con elementos pequeños que sean sencillos de aprender; tener presente el grado de novedad y la extensión del contenido para evitar que el estudiante llegue a desmotivarse por sentirse abrumado; de acuerdo

con el tema, estimar el tiempo que se requiere para su aprendizaje; en la etapa de transferencia del conocimiento, dar libertad de elección al estudiante; evaluar continuamente e informarle sobre su desempeño. El docente debe llevar una ficha de seguimiento del alumno en donde se registre los recursos didácticos que se implementaron (Arteaga & García, 2008).

Brown (2007), señala que en la enseñanza de una segunda lengua es conveniente que se implementen actividades contextualizadas, propicias para la comunicación significativa y menos basadas en la memorización. La recomendación podría enfatizarse en el caso de los aprendientes adultos con base en que, Ausubel (en Muñoz, 2010), señala que en la construcción del aprendizaje significativo el conocimiento nuevo se basa en el conocimiento previo. Los adultos ya han desarrollado bastos conocimientos por esta vía, para seguir aprendiendo utilizan más este recurso, mientras que la memorización la emplean para tareas de memoria a corto plazo y de menor complejidad. La andragogía subraya que, para la enseñanza de adultos es necesario mantener presentes los principios del enfoque constructivista en el empleo de recursos didácticos, ya que promueven un aprendizaje dinámico que es acorde a la manera de aprender de los estudiantes adultos (Knowles, 1980).

Mena, Abata y Rosero (2016) reportaron que empleando el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos, facilitaron el aprendizaje de inglés de estudiantes adultos. Actualmente, los modelos didácticos de base constructivista se emplean ampliamente en la enseñanza del inglés. En la tabla 4 se muestran algunos de ellos con sus características y formas de aplicación.

**Tabla 4***Algunos recursos didácticos de enfoque constructivista.*

Recurso	Descripción	Aplicación
Aprendizaje basado en problemas (Andreu-Andrés & García-Casas, 2010).	Es un recurso para desarrollar el aprendizaje como resultado del proceso de trabajar hacia el conocimiento y la resolución de un problema.	Los estudiantes deben preparar una presentación de calidad, para una audiencia específica, atendiendo cuatro variables: estructura, habilidades comunicativas del orador, el lenguaje corporal y el apoyo visual o tecnológico empleado.
Aprendizaje basado en tareas (Woodward, 2009).	Aprendizaje por medio de la programación de una o más tareas que son afines con objetivos específicos	Una vez que los grupos tuvieron tiempo de pensar en un problema, algunas soluciones y una elección razonada, planean su informe a otros grupos. El profesor realiza el seguimiento y hace grupos de ayuda.
Aprendizaje experiencial	Aprendizaje experiencial en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua	Enseñar a otros es una actividad conocida en la enseñanza de lenguas extranjeras.

---

(Tarnopolsky, 2012).	extranjera es también aprender por hacer, que permite la internalización de la lengua más que su aprendizaje teórico.	La discusión en grupos, lluvia de ideas en la lengua meta.
Lenguaje usado en un contexto del mundo real (Parrish, 2004).	Motiva el aprendizaje del idioma por medio de mostrar el uso del lenguaje en el mundo real.	Los estudiantes se mezclan en la clase para reunir información de los compañeros de clase acerca de donde compran su ropa o su comida, por ejemplo.
Práctica en contextos significativos (Parrish, 2004).	Da oportunidades para la práctica, que va de lo más a lo menos controlado dependiendo de lo que es apropiado para los aprendientes.	Los estudiantes se apoyan unos a otros para realizar una autobiografía. Hacen preguntas para llenar una línea de tiempo, se ayudan en la transcripción de las historias.

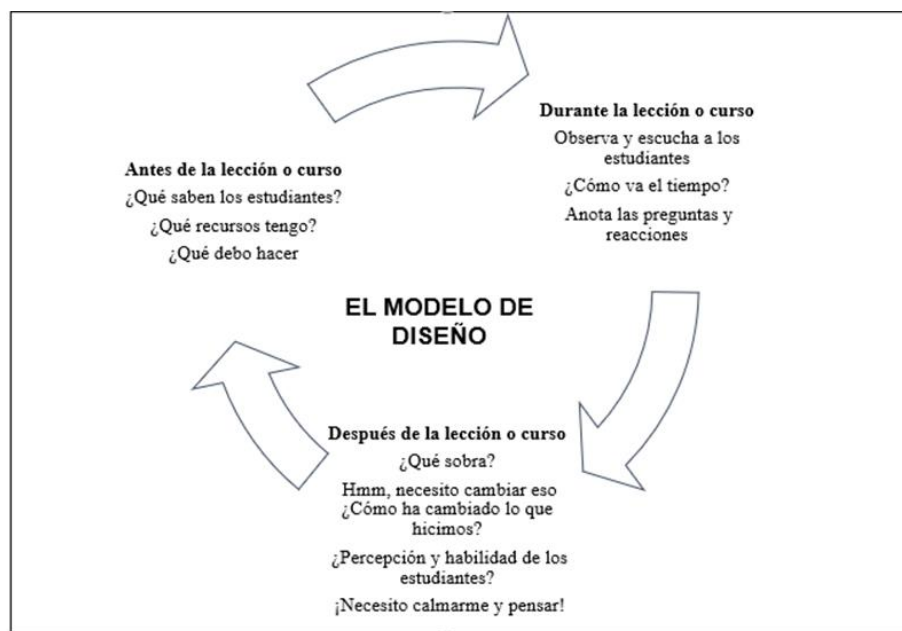
---

*Nota.* Tabla de creación propia, basada en Andreu-Andrés y García-Casas (2010), Woodward (2009), Tarnopolsky (2012), Parrish (2004).

Woodward (2009), puntualiza que el inicio de una lección puede ser de diversas formas, una vez que se han identificado los elementos del idioma que son el objetivo de la lección, el grado de precisión del aprendizaje y el tiempo determinado de ser aprendidos. El diseño de la lección está influido por la personalidad del docente, la concepción que tiene acerca del lenguaje, los alumnos, la enseñanza y el aprendizaje. En la aplicación de los diferentes recursos de enseñanza, propone un modelo de diseño de la lección que concibe una lección o un curso como una creación, una estructuración del tiempo y la experiencia que utiliza un conjunto de recursos (tiempo, personas, materiales) con el fin de lograr el aprendizaje por medio de la implementación de recursos variados y equilibrados. La figura 2 muestra el modelo de diseño de Woodward (2009).

## Figura 2

*Modelo de diseño de la lección.*



*Nota.* Modelo de diseño de la lección tomado de Woodward (2009).

En suma, Woodward (2009) plantea que en la labor del docente existe el momento de plantearse el futuro, de pensar en lo que hay que lograr, evaluar los recursos y el contexto del trabajo, definir los problemas o cuestiones, consultar referencias, reflexionar sobre las cosas, para ver lo que es posible construir cosas y ajustarlas cuando los problemas inherentes se hacen evidentes. El modelo de diseño muestra las recomendaciones que se refieren específicamente al diseño de una clase o curso de inglés y puede observarse que los planteamientos de la Teoría Andragógica y la Educación Adaptativa pueden aplicarse a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

### **3. Método**

Introducirse en la investigación educativa requiere de la comprensión de la generación del conocimiento, de cómo los seres humanos aprenden sobre el mundo y se relacionan con él. Este es el campo de la epistemología, también llamada por algunos, teoría del conocimiento, que incluye el estudio del conocimiento y su naturaleza, su adquisición o generación, de qué forma se admite el conocimiento nuevo y los parámetros que utiliza para hacer sus evaluaciones de si el conocimiento generado es adecuado (Burke & Christensen, 2014).

El papel de la experiencia como base del proceso de conocer es fundamental desde la postura filosófica del *empirismo*. Esta perspectiva plantea que se aprende por medio de la información que se obtiene a través de la percepción de los sentidos. Sólo lo que se observa con los sentidos es verdadero y es capaz de ser verificado. El significado de empírico es: basado en la

observación, experimento o en la experiencia. Una postura filosófica diferente es el *racionalismo*, que sostiene que el conocimiento se genera principalmente por medio de la razón. Se piensa y por medio del razonamiento se obtiene la comprensión de cómo funciona el mundo. Este planteamiento puede implicar que se puede conocer independientemente de la observación.

Se identifican dos formas principales de razonamiento: el deductivo y el inductivo. El razonamiento deductivo es un proceso que permite establecer una conclusión que es verdadera si las premisas son verdaderas. El razonamiento inductivo es el proceso de sacar una conclusión que probablemente pueda ser verdadera (Burke & Christensen, 2014). De acuerdo con Dávila (2006), ambos razonamientos son útiles a la investigación. Por medio de la deducción se puede vincular, a partir de la teoría, los objetos de observación, mientras que la inducción permite recabar conocimientos aislados. En esta investigación se ha optado por esta última forma de conocer, que como paradigma metodológico de investigación se denomina enfoque cualitativo.

### **3.1 Tipo de investigación**

Para esta investigación se propone un diseño metodológico de enfoque *cualitativo*. En la elección de este enfoque de la investigación se tomaron en cuenta elementos sugeridos por Creswell (2007): el problema de investigación y el campo al que se dirige el informe de esta investigación.

*El problema de investigación.* El objetivo de esta investigación es la optimización de la práctica docente, enfocada a ofrecer alternativas a los problemas que enfrenta un grupo de estudiantes del inglés, adultos de 40 años o más, para alcanzar las metas de aprendizaje del inglés en cada semestre. Se percibe que algunos estudiantes de esta edad no se integran al ambiente del



salón de clase. Por otra parte, se observa que con frecuencia los docentes no identifican a este grupo de alumnos como un segmento con características de aprendizaje diferentes de la mayoría de los alumnos, quienes son más jóvenes. Kuklewicz y King (2018) reportaron que existe un vacío en la investigación de enseñanza de idiomas para adultos. También, que profesores de enseñanza del inglés, pueden involucrar prejuicios hacia los alumnos adultos, derivados de la hipótesis del periodo crítico de la adquisición de una lengua, que sostiene que es a menor edad que se puede aprender un idioma y en consecuencia, docentes dan por sentado que los adultos a más edad son menos capaces de desarrollar el dominio de un nuevo idioma. Por otro lado, se ha reportado que la Teoría Andragógica y la Teoría Adaptativa son de beneficio para guiar la práctica del docente de inglés de adultos (Rismiyanto, Saleh, Mujiyanto, & Warsono, 2018; López & Loria, 2016; Pontón & Fernández, 2014).

Dadas las características de la problemática, en un contexto cambiante en el curso de la investigación, con respecto a la manera en que se llevan las clases de inglés, que de ser presenciales pasaron a virtuales, híbridas y nuevamente presenciales, en una primera etapa se encontró necesario explorar en la manera en que se presentaba la problemática observada en clases presenciales al cambiar a un medio virtual. En la segunda etapa se buscó indagar de qué manera se transforma la práctica del docente de inglés cuando aplica las recomendaciones de la teoría andragógica y la EA para diseñar sus estrategias de enseñanza, orientadas a la atención de los adultos de 40 años y más de edad, que enfrentan obstáculos en el aprendizaje del inglés. En esta parte de la investigación, es necesario que primeramente se fomente que el docente desarrolle actitudes y habilidades para la aplicación de las teorías mencionadas, por lo que se impartió un curso teórico-reflexivo a la docente

del grupo seleccionado para el estudio. En la segunda etapa de la investigación se da especial importancia a dar cuenta de las subjetividades de los actores involucrados y los significados que subyacen en el hecho educativo que aquí se plantea, en congruencia con los estudios realizados en el campo de enseñanza de idiomas que señalan que los procesos internos del estudiante (Dirks, 2008), así como los del docente (Rubie-Davies, 2009; Tsiplakides & Keramida, 2010), pueden incidir en el aprendizaje de una lengua extranjera y llegar a definir el éxito o el fracaso en la adquisición de esta habilidad (Brown, 2007).

En síntesis, se pensó que una práctica informada por parte del docente puede optimizar su desempeño en la atención de los adultos de 40 años o más edad, basándose en la Teoría Andragógica, que condensa características fundamentales del aprendizaje de adultos y que propone formas de crear un ambiente adecuado para su aprendizaje. Al mismo tiempo que con la aplicación de la EA, que como modelo didáctico plantea un sistema de adecuaciones de estrategias de enseñanza para atender la diversidad del alumnado, que implica un cambio de actitud del docente hacia la diversidad existente en toda aula, traducida en acciones concretas por parte del docente, como son de manera general, un cambio de actitud y de aptitud en la atención a las diferentes necesidades de los estudiantes que participan en el proceso educativo (Arteaga & García, 2008).

*Campo al que se dirige esta investigación.* La presente investigación se enfocó en el campo educativo, específicamente al de enseñanza de idiomas. González y Hernández (2014) exponen que en el área educativa se ha señalado que todo hecho educativo debe tomarse en cuenta la complejidad y la diversidad de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje conforme a cada situación particular. De acuerdo con Burke y Christensen (2014), son

cinco áreas de la investigación educativa en la resolución de problemas que requieren de la implementación de cambios basados en la investigación científica, éstas son: 1) básica, para generar conocimiento fundamental; 2) aplicada, enfocada a resolver cuestionamientos que se generan en el mundo real; 3) de evaluación, su tarea es determinar el funcionamiento de programas de intervención; 4) acción, enfocada a que quienes están en la tarea educativa enfrenten los problemas de su práctica; 5) de orientación, para dar voz a quienes se encuentran marginados o en desventaja. La presente investigación se ubica en la investigación aplicada, enfocada a resolver problemas que plantea la práctica docente.

Muijis (2004), ha señalado que existen problemas en los que el uso del enfoque cuantitativo no dará los mejores resultados: a) cuando se quiere profundizar en un problema; b) en el desarrollo de hipótesis y teorías; c) problemas que son complejos y sería necesario analizar múltiples variables; d) para encontrar los significados que subyacen en ciertos eventos. En la generación de conocimiento en torno a problemas en los que el enfoque cuantitativo tiene un alcance limitado es de alto beneficio considerar el enfoque cualitativo. En la presente investigación se busca profundizar en una problemática en la que se estudia un grupo de personas que están involucradas en un proceso educativo en el que intervienen factores complejos, por lo que en esta investigación se optó por el enfoque cualitativo.

*El enfoque cualitativo.* La investigación cualitativa se fundamenta en el paradigma fenomenológico, el cual se enfoca en develar el significado que los hechos tienen para las personas que son objeto de estudio. En los postulados de la postura fenomenológica se expone que existen

múltiples realidades de acuerdo con las condiciones sociales y psicológicas que las determinan, estas realidades se interconectan para formar un todo que sólo puede comprenderse a través de descifrar las diferentes realidades. Como postura filosófica, la fenomenología determina una concepción diferente de investigación con respecto a la postura positivista, enfocada a explicar, predecir y verificar (Maycut & Morehouse, 1991). De acuerdo con Burke y Christensen (2014) la fenomenología es una forma de investigación en la que el investigador hace intentos de entender cómo una o más personas experimentan un fenómeno. Por lo que se estima que los postulados de la postura fenomenológica son adecuados para guiar la investigación hacia la comprensión de la problemática que aquí se plantea, en la complejidad de las entidades y procesos que la conforman y de acuerdo con el contexto específico en que se desarrollan.

La perspectiva cualitativa ha sido adoptada para llegar a la comprensión de problemas educativos, en los que es necesario que el investigador interactúe con los actores que intervienen en el fenómeno estudiado, con el fin de poder develar el significado que subyace en los procesos sociales (Munarriz, 1992). La investigación cualitativa como su denominación indica, *cualitativa*, hace énfasis en las cualidades de personas, grupos, instituciones, problemas, procesos y significados. La realidad, desde la visión de los investigadores cualitativos se concibe como una construcción a partir de la experiencia social, aprecian de qué manera se crean los significados elaborados a partir de dicha experiencia y cómo ellos mismos, como investigadores se involucran en ella. A diferencia de los investigadores cuantitativos que evitan vincularse con las valoraciones de relaciones de variables a partir de las cuales tratan de establecer una causa (Denzin & Lincoln, 2011).

No hay un sólo concepto teórico y metodológico que pueda definir la investigación cualitativa. Pero, pueden establecerse tres vías investigativas de este enfoque, que son: 1) los puntos de vista subjetivos; 2) las causas y los procesos de las interacciones; 3) la reconstrucción de las estructuras del campo social y el significado que subyace en las prácticas (Flick, 2004).

Las diferentes líneas que toma la investigación cualitativa se relacionan con el desarrollo histórico de esta perspectiva. Los métodos cualitativos han sido utilizados en los campos de la psicología y de las ciencias sociales desde hace un largo tiempo. En los inicios del siglo XX en psicología se emplearon métodos de descripción, interpretativos y participativos para estudiar la psicología de los pueblos. Mientras que en la sociología alemana se daba el debate acerca de una concepción de la ciencia orientada a la inducción y estudios de caso y la opción de la aplicación de un enfoque empírico y estadístico. En la década de los 40 en la sociología norteamericana se utilizaron los métodos biográficos, los estudios de caso y los métodos descriptivos. Posteriormente tomaron fuerza los enfoques cuantificadores llamados *duros* ante una visión *blanda* que utilizó estrategias como: la comprensión, los estudios de tipo abierto y cualitativo-descriptivo. A partir de 1960 toma fuerza la crítica norteamericana de investigación social hacía la postura cuantitativa. Diez años más tarde esta discusión se da en el círculo alemán. Ambos debates tanto el estadounidense como el alemán darían un nuevo impulso a la investigación cualitativa en las ciencias sociales y en la psicología (Flick, 2004).

De acuerdo con Guba (1981) los supuestos básicos del enfoque cualitativo, o naturalista se pueden resumir de la manera siguiente:

- *Naturaleza de la realidad.* Existen diversas realidades, las partes de una realidad están interrelacionadas, por lo que el estudio de una parte influye en las demás.
- *Naturaleza de la relación investigador-objeto.* El investigador y las personas investigadas se interrelacionan y se influyen mutuamente.
- *Naturaleza de los enunciados legales.* El paradigma naturalista sostiene que las diferencias son tan importantes como las similitudes en la comprensión de la realidad. Las generalizaciones no son posibles.
- *Métodos.* Utiliza los métodos de tipo cualitativo.
- *Criterios de Calidad.* Mientras los racionalistas ponderan el rigor metodológico, los naturalistas resaltan la relevancia del estudio.
- *Fuentes de teoría.* A partir de los datos se construye la teoría.
- *Tipos de conocimiento utilizado.* Construcción sobre el conocimiento tácito y para expandir ese conocimiento.
- *Instrumentos de investigación.* El investigador es el instrumento, con lo que se gana flexibilidad y la oportunidad de construir sobre el conocimiento tácito.
- *Diseño.* Se inclina por un diseño abierto, emergente, que se desarrolla en la interacción con las personas investigadas y sus múltiples realidades.
- *Escenario.* Se da en el lugar natural, en el que ocurren los hechos. Se induce a que surjan las posibles interferencias que se dan en el mundo real.

#### *Diseños de investigación de tipo cualitativo*

De acuerdo con Creswell (Educational Research, 2012), los diseños de investigación de tipo cualitativo son:

- Teoría Fundamentada. Los diseños de teoría fundamentada son procedimientos cualitativos sistemáticos que se utilizan para generar una explicación general, basada en los puntos de vista de los participantes, que explica un proceso, acción o interacción entre las personas. Los procedimientos para desarrollar esta teoría incluyen en primer lugar datos por medio de entrevistas, desarrollar y relacionar categorías o temas de información y componer una figura o modelo visual que retrata la explicación general, de la explicación, se construyen declaraciones predictivas acerca de las experiencias de los individuos.
- Diseños etnográficos. Este diseño se aplica cuando existe interés en estudiar un grupo de individuos en el contexto en que se desenvuelven y en sus interacciones naturales. Los diseños etnográficos son procedimientos cualitativos para describir, analizar e interpretar el comportamiento, creencias y lenguaje de un grupo cultural. El investigador, mediante distintas fuentes de información crea una imagen detallada del grupo cultural.
- Diseños de investigación narrativa. Los procedimientos que se realizan en estos diseños son para contar las historias de uno o dos individuos. Los investigadores describen la vida de las personas, cuentan sus historias. En el ámbito educativo las historias tratan sobre experiencias o actividades que son generadas en los salones de clases de las escuelas.

Se estima que las características y las rutas de investigación, de un estudio cualitativo, permiten explorar aspectos de carácter subjetivo, que de acuerdo con Brown (2007) y Harmer (2003) pueden determinar el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua. Se pensó que este enfoque permitiría descubrir, descifrar y valorar de qué manera la modificación de estrategias de enseñanza, guiadas por la teoría andragógica y la EA por parte de los docentes de inglés, apoyaría el buen desempeño de los estudiantes adultos de inglés de 40 años o más de edad del plantel citado.

### **3.2 Diseño de la investigación**

Para describir el contexto en que se llevó a cabo esta investigación es necesario explicar las repercusiones que tuvo la declaración de pandemia el 11 de marzo de 2020, por causa del coronavirus Covid-19 (Organización Panamericana de Salud, 2020), en virtud de que fueron dictaminadas medidas de prevención sanitaria que llevaron al confinamiento domiciliario de millones de personas en el mundo. Tomando en cuenta que en marzo del año 2021 había alrededor de 117 millones de personas infectadas por Covid-19 en el planeta y cerca de 2,6 millones de personas habían muerto por la misma causa, la previsión resulta comprensible.

Las condiciones en que la pandemia se desarrolló en México condujeron a que se prohibiera el acceso a instituciones de carácter público y privado. Se ordenó el cierre de las escuelas de la República Mexicana en todos los niveles educativos. Haciendo frente a las nuevas condiciones, los centros escolares que contaban con los recursos necesarios continuaron las clases por medio de diferentes plataformas digitales. A causa del cambio repentino de clases presenciales a un medio virtual, en general se afectaron las investigaciones en las áreas de las ciencias sociales y la



antropología. En estos campos, las indagaciones en su mayoría se realizan bajo el enfoque cualitativo y se utilizan estrategias en las que deben incursionar en el espacio físico en el que se desarrolla el fenómeno en estudio (Ghosh, 2020). Es el caso de la presente investigación, la cual se vio sometida a las características contextuales citadas. Cabe señalar que las condiciones bajo las que se proyectó el estudio pasaron repentinamente de un contexto de clases presenciales a clases en línea, que de acuerdo con Alvarez (2009), repercute en aspectos operativos, después a clases híbridas y finalmente se regresó a clases presenciales.

A finales de los 70s, del siglo pasado Lyotard (1987) mostró en su obra *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, su inquietud acerca del impacto que tendría el avance de la tecnología sobre aspectos del saber, en especial en dos rubros: la investigación y la transmisión de conocimientos. Así como, en qué forma el aumento en el empleo de medios digitales afectaría la circulación de los conocimientos. Equiparó este fenómeno con las transformaciones que se dieron en las sociedades humanas a partir del desarrollo de los medios de transporte y de la transmisión de sonidos e imágenes. Castells (citado en Bernal, 2012), ya había señalado que las relaciones que se establecen en la red determinan un nuevo orden y que este aspecto en el campo de la investigación en el área educativa debe ser tomado en cuenta.

En la presente investigación, a la condición de las clases mediadas por la tecnología se agregaron otras variaciones en el contexto, debido a que se reportó que la población de adultos era la que padecía de más estrés (Ortega, 2021) y que los docentes estaban sufriendo de un agotamiento extremo (Chao, 2020). Se previó que la suma de estos elementos podría provocar sesgos en la

recopilación de la información de no hacer los ajustes necesarios al nuevo orden que dictaron las circunstancias del momento.

En el cambio de ambiente de clases presenciales a virtuales se encontró que el plantel enfrentaba una disminución en la matrícula de estudiantes y sólo tenían captada una alumna de 40 años o más de edad inscrita en el primer semestre de 2021. Se pidió el acceso al campo virtual desde el inicio de semestre, de forma verbal y posteriormente de manera escrita, para analizar las nuevas condiciones en el campo de estudio. Se percibió que había ciertas reservas por parte de las autoridades del plantel para permitir el ingreso a las aulas, por temor a alterar más el ambiente con la presencia de la investigadora en el aula virtual. Previsiones que se comprendieron, porque las clases en línea por motivo de la pandemia sorprendieron a las instituciones educativas, a personal administrativo, docentes, alumnos y a la población en general, generando un ambiente de gran incertidumbre. De acuerdo con la incursión que se hizo en el campo, se decidió realizar un estudio piloto para explorar las posibilidades de realizar esta investigación, tomando en cuenta que las variaciones en el contexto continuaban. En el siguiente semestre se hizo un seguimiento del grupo en el que se encontraba la alumna en el rango 40 años y más de edad, se realizó el análisis del contexto virtual en que se desenvolvía, así como la manera de interactuar con sus compañeros de clase y con el docente, bajo la nueva condición de las clases,

Se planteó la pregunta central del enfoque cualitativo, que de acuerdo con Gibbs (2007) es ¿Qué está pasando aquí? La discusión en este apartado fue proponer una alternativa metodológica viable para llevar a cabo el proceso científico de contestar esta pregunta y tomando en cuenta los objetivos que se plantearon originalmente para esta investigación. Se estimó que el factor pandemia

debería ser un elemento para considerar debido a que los participantes del estudio pertenecían a una población que se encontraba afectada anímicamente. Chao (2020) advirtió que la aflicción socioemocional a causa de la pandemia afectaría el aprendizaje porque la aflicción impacta la capacidad de atención. Reportó que, en México, de 10 hogares, 7 habían padecido episodios de estrés agudo, 27% de las personas con edades de 18 años o más presentaron síntomas depresivos, 32% de síntomas severos de ansiedad y que los docentes habían manifestado síndrome de agotamiento extremo. En España, Ortega (2021) señaló que adultos de 24 años y más de edad fueron quienes padecieron de más estrés durante la pandemia. Con base en esta información se optó por investigar en primera instancia, de qué manera el cambio en el contexto había provocado variaciones en la problemática planteada en esta investigación.

Con la finalidad de adaptarse a las nuevas condiciones se revisaron trabajos de investigación en el campo educativo en plataformas digitales. En la pesquisa se encontró que la etnografía digital y sus principios metodológicos ya se habían utilizado para acceder a las experiencias y significados que se generan de las actividades de los actores involucrados en un fenómeno en estudio. Se incluyen también, los contextos escolares en un medio virtual, como se expone en los siguientes trabajos: Meneses y Cardozo (2014) buscaron identificar el aprendizaje colaborativo como estrategia de mediación en un escenario virtual; Gutiérrez et al. (2017) analizaron la creación y difusión de contenidos transmedia producidos por alumnos de grado en educación social. En su diseño metodológico combinaron la investigación narrativa; Ruiz y Aguirre (2015) estudiaron la conducta y las representaciones que generan docentes, en educación virtual y a distancia, en relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); Gutiérrez et al. (2016)

investigaron en medios digitales acerca de la formación de docentes. Además, se hallaron diferentes artículos que argumentan la conveniencia de adaptar la etnografía digital para adentrarse en el estudio de las comunidades virtuales en diferentes campos de conocimiento (Alvarez, 2009; Aronica, 2019; Ghosh, 2020; Hernán- García et al., 2020).

Tomando en cuenta estos antecedentes, se estimó que la etnografía digital bajo el paradigma de enfoque cualitativo podía ser metodológicamente viable para averiguar de qué manera el cambio de contexto, de presencial a virtual, influyó o provocó cambios en la problemática planteada en los inicios de la presente investigación. Se pensó que con el conocimiento de las nuevas condiciones en las que operaba la población de interés en este estudio, sería posible realizar los ajustes necesarios en la metodología para responder a las preguntas planteadas en esta investigación, dando así continuidad al estudio a pesar de la variación en el contexto de la investigación.

La etnografía digital como estrategia de investigación se utilizó primeramente, en el estudio piloto y posteriormente en el estudio central. La investigación central se dividió en dos etapas: a) en la primera, la técnica utilizada para la recolección de datos fue la observación periférica, como instrumentos de recogida de datos se utilizaron las notas de campo y las narraciones; b) en la segunda, la técnica fue la observación participante, que sucede en momentos diferentes que se complementan entre sí (Flick, 2004). En esta segunda etapa se combinaron las estrategias de investigación: la etnografía digital y la etnografía, porque se hizo en un ambiente de clases híbrido y después presencial, por cambios en las disposiciones oficiales por el curso de la pandemia. En

esta etapa se persiguió profundizar en la realidad que se estudia para alcanzar el objetivo general de la investigación, que fue:

- Optimizar la práctica del docente del área de enseñanza del inglés de un centro de idiomas mediante la aplicación del modelo andragógico y del modelo adaptativo, para apoyar a los aprendientes del inglés de 40 años o más de edad para que obtengan las metas esperadas en cada unidad de aprendizaje.

En la tabla 5 se resume la estructura de la organización metodológica de la investigación.

**Tabla 5**

*Organización metodológica de la investigación.*

Etapa	Objetivos específicos	Enfoque y Estrategia de indagación	Técnicas	Instrumentos
1 <sup>a</sup>	Determinar en un medio virtual de qué manera se presenta la problemática planteada en la investigación.	Cualitativo Etnografía digital	Observación periférica	Notas de campo
2 <sup>a</sup>	Fase preparatoria: Impartición de un	Cualitativo	Observación participante	

---

curso para el desarrollo	Etnografía	Notas de campo
de conocimientos y	digital/Etnografía	
habilidades		Entrevistas
andragógicas y		semiestructuradas
adaptativas del		
docente.		Narraciones
Dar respuesta a las		
preguntas de		
investigación		
relacionadas con la		
implementación de		
estrategias de		
enseñanza adaptadas		
andragógicamente.		

---

*Nota.* Adaptado de Cifuentes (2014).

Se implementó un estudio piloto con base en las recomendaciones de Mayorga-Ponce et al. (2020), quienes afirman que el piloto es la oportunidad de realizar un ensayo previo al estudio final. Se prueban los instrumentos y los procedimientos para la obtención de datos planteados en el diseño de la investigación. De acuerdo con los resultados de la prueba piloto, es posible realizar ajustes que conduzcan a la obtención de datos de mayor validez en el estudio final. Es de

importancia mencionar que la población con la que se realiza el estudio piloto no puede ser la misma que la del estudio final.

En el estudio piloto, se buscó llegar a un nivel descriptivo de precisión de conocimiento, ya que en esta etapa lo que se indagó fue en torno a *determinar en un medio virtual de qué manera una alumna, en un rango de edad de 40 años y más de edad, experimentó el aprendizaje del inglés en un grupo en el que los alumnos son en su mayoría jóvenes de 20 años*. La EA propone realizar un diagnóstico del contexto escolar, en el que se capten a los estudiantes que presentan riesgo de ser excluidos del proceso educativo (como fueron detectados los estudiantes de 40 años o más en un medio presencial). La EA también sugiere analizar los aspectos que impulsan el proceso educativo y los que lo obstaculizan (Arteaga & García, 2008).

Para el estudio central, en su primera etapa, se buscó hacer el reconocimiento del contexto escolar. En función de que la investigación se realizó con un nuevo grupo de estudiantes y su docente. Además, de que las clases comenzaron siendo virtuales y posteriormente pasaron a ser híbridas, debido a la evolución de la pandemia por Covid 19. En una segunda etapa, el fin fue probar estrategias de enseñanza incorporando las acciones recomendadas por la teoría andragógica y la EA. Estas teorías encuentran su base teórica en el social constructivismo, por lo que en la selección de estrategias se procuró seguir el mismo modelo.

La investigación de Kuklewicz y King (2018), evidenció que profesores de enseñanza de idiomas, influidos por la hipótesis del periodo crítico llegan a considerar que los alumnos a mayor edad son menos capaces de aprender. También, ha sido documentada la importancia del papel que

juegan las creencias de los docentes y cómo estas se reflejan en las expectativas que éste crea en torno al alumno, lo que puede llegar a determinar el éxito o el fracaso del aprendizaje. Iftikhar et al., (2001) sostienen que las creencias de los docentes guían su práctica. Rubie-Davies (2009) plantea que todo docente se forma expectativas acerca de los estudiantes, si consideran que un alumno es capaz, ofrecen los recursos convenientes y dan el apoyo adecuado al estudiante, con esto aumenta la posibilidad de logro académico. Desde la perspectiva de la atención a la diversidad del alumnado, como un punto esencial se señala la necesidad de que el docente muestre una actitud de empatía, respeto y de colaboración hacia la diversidad existente en toda aula, aspectos pueden ser adquiridos si no se cuenta con ellos (Arteaga & García, 2008).

Con base en lo expresado en el párrafo anterior, el inicio de la segunda etapa de la investigación fue la implementación de un curso teórico-práctico. La finalidad era fomentar una práctica informada por parte del docente del grupo seleccionado para el estudio. Promover el desarrollo de conocimientos y habilidades por parte del docente para estimular un mejor aprendizaje de los estudiantes adultos y sus compañeros de clase. Las bases teóricas del curso se derivan de la teoría andragógica, que expone características fundamentales del aprendizaje de los adultos (Knowles, 1980) y la EA que plantea que cuando las acciones educativas se ajustan a las necesidades del estudiante aumentan los logros en el aprendizaje (Núñez, Biencinto, Carpintero, & García, 2014). El curso teórico-reflexivo se tituló *Principios para facilitar el aprendizaje del inglés a adultos*, que fue adaptado de *6 principios para facilitar el aprendizaje del inglés a adultos* de Morales (2018). La adaptación consistió en agregar los principios de la EA que promueve la atención de la diversidad del alumnado cuyas bases se fundamentan en la visión de la Escuela



Inclusiva. El diseño del curso se basó en el modelo de integración curricular por competencias de enfoque constructivista. El programa del curso que se impartió puede ser consultado en el Anexo 3.

El paso siguiente fue la implementación de adaptación de estrategias de enseñanza, orientadas a atender a los alumnos adultos de 40 años y más que se detectaron vulnerables de encontrar obstáculos para acceder al proceso de aprendizaje del inglés. En congruencia con los fundamentos de la EA que indica la conveniencia de analizar las características individuales de los estudiantes para dar atención oportuna a alumnos en riesgo de no contar con los conocimientos o habilidades que les permitan llevar la dinámica de la clase (Arteaga & García, 2008). La andragogía también señala la necesidad de atender las características individuales del estudiante, en las que se incluye la forma de aprender de los adultos. En esta segunda etapa del estudio se dio respuesta a las preguntas:

- ¿De qué forma la difusión de los principios de la Teoría Andragógica y de la Educación Adaptativa, entre los docentes de inglés, promueven un cambio de visión y de práctica dirigida a los estudiantes de inglés de 40 años o más de edad?
- ¿Cómo el docente de inglés adapta nuevas estrategias de enseñanza a las necesidades de los alumnos de 40 años o más de edad?
- ¿De qué manera el aprendiente de 40 años o más de edad percibe las estrategias que el docente aplica para adaptar, a las necesidades del estudiante, sus estrategias de enseñanza?

- ¿Cómo los estudiantes de inglés de 40 años o más de edad desarrollan aptitudes en las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir el idioma inglés, cuando los docentes aplican la metodología adaptativa con orientación andragógica?

En la Tabla 6 se resume el nivel de conocimiento que se alcanzó con la presente investigación.

**Tabla 6**

*Precisión del nivel de conocimiento alcanzado en la investigación.*

Etapa del estudio	Precisión del nivel de conocimiento al que se aspira	Descripción del nivel de conocimiento	Enfoque de investigación
Primera	Nivel descriptivo	Se buscó producir información para ser utilizada en el diagnóstico del contexto educativo (Cifuentes, 2014).	Cualitativo
Segunda	Nivel explicativo	(Preparación del docente para participar en la segunda fase del estudio)	

---

Las teorías guían la comprensión de los hechos particulares que se dan en una realidad (Cifuentes, 2014). Cualitativo

Se persigue exponer la realidad explicando de qué manera se transforma la práctica del docente a partir de dos teorías de referencia (Teoría Andragógica y Teoría Adaptativa).

Captar de qué manera se transforma la práctica del docente orientada a la atención del o los estudiantes de 40 años o más de edad al incorporar las teorías andragógica y adaptativa en el diseño de estrategias de enseñanza.

---

*Nota.* Adaptado de Cifuentes (2014).

Una vez que se eligió la concepción del conocimiento bajo la que se elabora el diseño de investigación, se requiere de establecer la operacionalización del diseño. Es aquí, en donde se

requiere de la elección de las estrategias de investigación que son la guía para la aplicación (Creswell, 2007).

### **3.2.1 Estrategias de indagación**

Se tomó en cuenta que el interés de esta investigación es dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de un número minoritario dentro del aula, como son los alumnos de 40 años o más de edad, en un plantel educativo de enseñanza de idiomas, por medio de optimizar la práctica del docente de inglés del plantel citado. La optimización, realizada a partir de la perspectiva andragógica de Malcolm Knowles (1980) y de la EA (Arteaga & García, 2008). Ambas coinciden en que, para atender las necesidades de los alumnos es necesario que el docente desarrolle conductas de empatía, respeto y de colaboración con el alumno y tome un papel de facilitador en la adquisición del conocimiento y no de transmisor de éste. También, en que la serie de características deseables en el docente pueden ser desarrolladas mediante instrucción y con estos recursos es posible dar respuesta a la diversidad existente en toda aula, tener en cuenta las características de cada alumno es el punto de partida.

El objetivo de esta investigación fue conocer a profundidad los procesos que se generan en la interacción docente-alumno de 40 años y más de edad, cuando el docente atiende las necesidades de aprendizaje y de tipo emocional del alumno. También, interpretar los significados que subyacen en las acciones y las actitudes de los actores, para llegar a explicar de qué manera se favorece el aprendizaje de los alumnos del segmento de edad mencionado por medio del desempeño óptimo

del docente de inglés basado en dos teorías de referencia: la andragógica y la adaptativa, aplicadas al diseño de estrategias de enseñanza.

Trabajos de investigación y académicos del área de enseñanza de idiomas ya han expuesto que la edad es un factor que puede obstaculizar el aprendizaje de un idioma (Caruth, 2014; Pontón & Fernández; 2014; Steinberg, 1993). Desde la perspectiva de la Escuela Inclusiva, se generan procesos de exclusión cuando por causas de diferente índole, como puede ser la edad, una persona es impedida de acceder al proceso educativo (Arteaga & García, 2008). Se trató de llegar a la comprensión del rol que juega la selección de estrategias de enseñanza que emplea el docente, la adaptación que hace de éstas para la atención de los estudiantes adultos de 40 años y más de edad, para atender el principio fundamental de la EA, que plantea el derecho de que todo estudiante en el aula tenga acceso al proceso educativo por medio de la atención de sus características y necesidades de aprendizaje (Fernández, 1993). La etnografía permite explorar la realidad en su especificidad, complejidad y su funcionamiento. Las características de esta estrategia de investigación se exponen en el siguiente apartado.

### **3.2.2 Investigación en el ámbito educativo, el diseño etnográfico como propuesta**

La etnografía es introducida al campo de la sociología por miembros destacados de la Escuela de Chicago en la década de 1920 a 1930. Los sociólogos tomaron el modelo de las indagaciones etnográficas empleadas por antropólogos culturales de fines del siglo XIX e inicios del XX en investigaciones realizadas en poblaciones no pertenecientes al mundo occidental. Los estudios etnográficos en el campo sociológico, en cambio, se enfocaron a investigar acerca de los

contextos urbanos, específicamente en aspectos del comportamiento humano, tratando de encontrar correspondencias en el ámbito social con leyes y pautas que ya habían sido descritas en el campo de las ciencias naturales (Goetz & LeCompte, 1984).

La etnografía inicialmente se relaciona con el enfoque estructural-funcional en el campo de la antropología y de los estudios de la cultura. Se define como la observación, reconstrucción analítica y registro de las prácticas culturales de los grupos humanos. En la práctica etnográfica se trata a grupos comunes como representantes únicos, lo que permite observar a detalle tanto aspectos generales como los muy específicos (Goetz & LeCompte, 1984). La investigación etnográfica posee rasgos específicos que son: a) se enfoca en la exploración de la naturaleza del fenómeno social particular, b) los datos no se recogen con base a categorías de análisis ya establecidas, c) se centra en un número de casos pequeño, que se analizan a profundidad, d) el análisis de los datos es expuesto en descripciones y explicaciones, e) las características del campo de estudio determinan la recogida de datos, así como las preguntas de investigación (Flick, 2004). Cada punto del resumen anterior suma a las razones por las que se propuso, como estrategia de investigación. Así como, la etnografía digital que es una de sus variantes, como se explica en párrafos posteriores.

*Acerca de la elección de la Etnografía y la Etnografía digital como estrategias de investigación.* En las últimas décadas del siglo pasado se dio la introducción masiva de artefactos tecnológicos que median la comunicación entre los seres humanos. En el pasado reciente, los investigadores buscaron con urgencia nuevas propuestas para acceder al campo virtual debido a que la pandemia por COVID 19 acentuó esa necesidad. Se tiene presente que el uso de la tecnología

no es solo un instrumento mediador, la tecnología ha transformado las prácticas de los seres humanos. Así, la etnografía se constituye como una opción para explorar el espacio en línea. Sus métodos de estudio se ajustan para captar los fenómenos que se desarrollan en del ambiente virtual (Aronica, 2019).

El uso de Internet transformó la vida de las personas en un corto espacio de tiempo. La Internet puede describirse como cultura y como artefacto cultural en donde es posible todo tipo de interacción social. En el interés del campo investigativo, la Internet puede estudiarse bajo dos ópticas: 1) como objeto de estudio y 2) como herramienta para la investigación. Estas dos modalidades informan mutuamente una de otra. Actualmente, Internet se ha arraigado en la vida diaria y los sitios de campos virtuales se han diversificado. Conseguir la entrada a esos sitios se ha tornado más complejo. Esto también se debe a que Internet es usado en más dispositivos y se han desarrollado otros usos, como son: en la tecnología móvil y en los dispositivos inteligentes. La diversificación e impacto de arraigo de la Internet son un reto para el etnógrafo (Hine, 2015). Estas breves consideraciones facilitan el entendimiento de la evolución del trabajo etnográfico en el campo digital.

Etnografía se deriva de *ethnos* que significa pueblo o tribu y *graphos* yo escribo. El término se enfocaba específicamente al estudio de la cultura de los pueblos. Después, esta forma de investigación se trasladó a los ambientes urbanos, orientado al estudio de grupos marginados. La etnografía en este contexto se enfocó al estudio de las interrelaciones y la identificación de las subculturas que cohabitan en las grandes urbes, por lo que los grupos objeto de estudio fueron más

cerrados. En su evolución, ha tomado diversificadas y complejas vías de investigación, incluyendo el estudio del ambiente virtual, en el que se le ha llamado etnografía digital, entre otras denominaciones. El objetivo principal de la etnografía digital es buscar el entendimiento de culturas y grupos que interactúan en una relación espacio tiempo diferente al tradicional (Alvarez, 2009).

Hoy, existen comunidades que no se sitúan físicamente en ningún lugar, la presencia es virtual y las interacciones son mediadas por aparatos electrónicos necesarios para la conexión a internet. La delimitación del área de estudio se proyecta que debe ser rigurosa y apegada a los objetivos, en función de que las comunidades virtuales, de acuerdo con las características del grupo, pueden ser variables en tamaño, diversidad y de crecimiento constante (Sosa, 2019). De acuerdo con la variedad de formas en la que se ha practicado la etnografía desde su inicio, se reconoce que son necesarias nuevas denominaciones que definan en qué consiste este tipo de investigación. Las enunciaciones que han recibido están relacionadas con el tipo de intereses que mueven los diferentes proyectos (Pink, et al., 2015). La etnografía digital, es una rama de la etnografía, que como método pretende representar la vida real y las culturas por medio de combinar elementos digitales con las interpretaciones que se derivan del fenómeno en estudio (Kaur-Gill & Dutta, 2017).

La etnografía tradicional implica el contacto directo y sostenido con los humanos en su vida diaria y su cultura. Trasladar el proceso a los medios digitales involucra acciones que consisten en:

- ver lo que sucede,
- escuchar lo que se dice,



- hacer preguntas y
- aspirar a hacer más que un relato que refleje de manera íntegra la experiencia humana.

La etnografía utiliza procedimientos que pueden ser trasladados a los medios digitales. Los medios digitales son mediados por artefactos tecnológicos que evolucionan constantemente. Las expresiones en el campo virtual pueden transformarse, de tal forma que escuchar puede convertirse en leer y captar las diferentes formas de comunicación; escribir puede ser la elaboración de videos, fotografías o blogs. Existe una variedad de prácticas en la etnografía digital, entre las que se cuentan las discusiones en grupo, observación de las diferentes realidades virtuales, análisis de las salas de chat. La diversidad de sitios de recolección de datos y de procedimientos propios de la etnografía digital requieren de una preparación inicial del investigador para dar lugar a la reflexión acerca de la claridad de los objetivos de la indagación, los conceptos centrales del método, incursión en el campo desde una perspectiva emic, la conveniencia de la permanencia en el campo y la pertinencia de los instrumentos (Pink, et al., 2015).

La indicación de Guba (1981), es que en toda exploración del campo de investigación se cuide la integridad de la muestra y se implementan procedimientos que puedan explicar la complejidad del fenómeno en estudio. Kaur-Gill y Dutta (2017) señalan tres previsiones al introducirse al campo virtual:

1) *Reconocimiento del sitio en la incursión del campo virtual*. Este análisis es un paso necesario porque no hay límites definidos en lo virtual como en el espacio físico. En línea, las

relaciones que se establecen son complicadas debido que son diversos los valores, creencias y costumbres que interaccionan en este medio, que determinan relaciones de poder tangibles e intangibles que las tornan también complejas. Hine (2015), indica que, de acuerdo con cada plataforma, el investigador debe encontrar la manera de gestionar su entrada en el sitio e interactuar con los participantes de acuerdo con la normativa que el espacio permite.

2) *Distinción de aspectos públicos y privados.* Por razones éticas, el etnógrafo digital tiene la responsabilidad de reconocer los límites para establecer lo que en el entorno en línea se constituye como público y privado, ya que los límites no son tan claros como podrían ser en un ambiente presencial. El que el investigador sea autorizado para acceder a un sitio no significa que éste sea un espacio público. Las interacciones que se establecen entre los participantes y con el investigador pueden corresponder al ámbito privado, debe ser analizado cuidadosamente el nivel de intrusión que puede significar el estudio. Delimitar qué es lo público y lo privado no se basa en intereses que faciliten la investigación, existen leyes que regulan este aspecto. No está permitido acceder a una sesión en el anonimato para captar conversaciones o vivencias en línea, constituye una transgresión a la privacidad. También es necesario informar a los participantes en qué consiste el estudio antes de proceder a recolectar datos.

3) *Intromisión.* Además de las consideraciones ya mencionadas, la observación discreta sin interacción con los participantes es una opción. Pero, se perdería la convivencia con quienes informan del fenómeno en estudio, que se considera un recurso sobresaliente de la etnografía. Para la obtención de narrativas a profundidad el investigador establece contacto con los participantes

por diferentes medios, como: el correo electrónico, mensajes instantáneos y/o chats, creando el ambiente propicio para las expresiones. Aunque, se reconoce que la presencia del investigador puede ocasionar cambios de conducta en los participantes y modificar los datos que se obtienen.

Es necesario el estudio de los dispositivos electrónicos que median la comunicación y los lineamientos éticos y regulaciones legales de las comunidades virtuales (Kaur-Gill & Dutta, 2017). Adaptarse a nuevas circunstancias y a las cambiantes demandas de la sociedad actual es parte del quehacer investigativo, de acuerdo con las indagaciones de Wallace (2012); Kuklewicz y King (2018) y Pontón y Fernández (2014), en el campo de la enseñanza del inglés, existe una búsqueda por encontrar formas innovativas de enseñanza de inglés que ayuden a solventar los obstáculos que los adultos de más edad enfrentan en este campo educativo y de qué manera, docentes e instituciones educativas pueden involucrarse en el apoyo efectivo a estudiantes en la etapa de adultez. Se consideró que la etnografía, con su variante, la etnografía digital, debido a sus características de flexibilidad y adaptabilidad sería idónea para investigar en un contexto altamente cambiante debido a la condición de pandemia que imperó a nivel mundial. Cabe recordar que la presente investigación se planteó en las clases de inglés en un ambiente presencial. Pero en la evolución del estudio las clases pasaron a ser de manera virtual, después híbridas y por último nuevamente presenciales.

En el estudio piloto se empleó la etnografía digital porque las clases se llevaron en línea. En el desarrollo del estudio central: a) en la primera etapa se exploró un fenómeno en el contexto de la cibercultura, en la segunda, en las vivencias de un grupo humano en un ambiente híbrido y

después presencial, en ambas etapas se trató que los hallazgos no estuvieran sujetos a algún supuesto; b) se propició la apertura hacia el conocimiento de un campo inexplorado, de donde podían surgir nuevas categorías; c) se buscó captar los significados generados en los procesos de tipo educativo en un medio híbrido y posteriormente presencial; d) el método fue congruente con el tamaño de la muestra, que fue pequeña, porque se trató de un grupo en el que el foco estuvo en un segmento minoritario, que por las condiciones de pandemia se redujo aún más, lo que no fue obstáculo para profundizar en el fenómeno

### **3.2.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

A continuación, se exponen las técnicas de investigación e instrumentos de recogida de datos utilizados en el estudio, que se han dividido en dos apartados: los empleados en el estudio piloto y los empleados en la investigación central.

#### **3.2.2.1 Estudio piloto**

En el estudio piloto la estrategia de investigación fue la etnografía digital y la técnica utilizada fue la observación periférica. De acuerdo con Gutiérrez et. al, (2016), la observación periférica se realiza de manera pasiva, observando desde fuera, se accede a la práctica educativa, pero sin participar en su proceso. Es de utilidad para conocer el contexto escolar, en donde se ven involucrados los actores del fenómeno a estudiar. En este estudio el foco estuvo en los alumnos de 40 años o más de edad, los docentes y sus compañeros de clase, en los procesos que se generan de sus interacciones en el campo virtual de la plataforma *Teams* y de todos los elementos que formaron parte del contexto.

Los instrumentos para la recogida de datos en la primera etapa consistieron en un diario de observaciones del grupo que incorpora las notas diarias de campo tomadas de forma sincrónica durante 24 días y de 2 días aleatorios que se realizaron de forma asincrónica. Narraciones de una alumna de 40 años o más de edad, a quien se le dio el pseudónimo de Luna para proteger su identidad. Las narraciones fueron recibidas por medio de documentos Word durante un periodo de 20 días simultáneos a las observaciones sincrónicas de la investigadora y 10 posteriores a ellas. De acuerdo con Gibbs (2007) las narraciones son formas en las que las personas organizan su comprensión del mundo, dan sentido a sus experiencias y las comparten con otros. Su contenido puede revelar el significado que tienen para los actuantes, acontecimientos de trascendencia para su vida, para la comunidad y su contexto cultural. Se consideró conveniente la incorporación de las narraciones de la estudiante porque podría favorecer el método etnográfico en su dimensión interpretativa en función de los hechos que capta y que son permeables a los sentimientos y emociones (Ruiz & Aguirre, 2015). El método etnográfico es flexible, por lo que permite hacer ajustes sobre la marcha del estudio.

### **3.2.2.2 Estudio central**

En la primera etapa del estudio, en función de que se buscó reconocer la existencia de la problemática en el grupo que se seleccionó para el estudio, se utilizó la técnica de recogida de datos de observación periférica, que ya ha sido descrita en el apartado anterior. Así también, se escudriñó en el contexto en el que se desenvolvía el fenómeno, ante el cambio de clases virtuales a híbridas. El instrumento utilizado en esta primera etapa fue notas de campo.

En la segunda etapa, fue fundamental instruir al profesorado que implementaría en su práctica las estrategias de enseñanza adaptadas para dar respuesta a los requerimientos de aprendizaje de los alumnos de 40 años o más de edad y al resto del grupo. Se siguieron las indicaciones de Knowles (1980), que recomienda la formación de profesores enfocada a la atención de los estudiantes adultos y de Wang (2001) orientada a incrementar los recursos para la diversidad del alumnado. Para este propósito se impartió el curso *Principios para facilitar el aprendizaje del inglés a adultos* a la profesora participante en el estudio. Este curso fue adaptado de 6 *Principios para facilitar el aprendizaje del inglés a adultos*, el cual se proyectó con base en un estudio de campo realizado en el mismo plantel educativo en el que se llevó a cabo el presente estudio, del año 2016 al 2018 por Morales (2018). En ese estudio los hallazgos indicaron que existía una carencia de información por parte de los docentes con respecto a la atención de los alumnos adultos de 40 años o más de edad aprendientes del idioma inglés y de la teoría andragógica.

La evaluación del curso se hizo mediante el desarrollo de actividades correspondientes a cada tema. La diferencia entre lo que se sabía inicialmente y lo que se aprendió al final del curso, acerca de los temas expuestos, fue la evaluación final. Se utilizó el formato *lo que se, lo que me gustaría saber y lo que aprendí*. El registro de los resultados que se obtuvieron de la impartición del curso pasó a formar parte del diario, como notas obtenidas en el campo.

Habiendo dado instrucción al docente, quien llevó a la práctica la adaptación de estrategias de enseñanza orientadas a favorecer el aprendizaje de los alumnos adultos de 40 años y más, el siguiente paso fue la observación participante. Se procedió al ingreso activo del investigador en el sitio del campo, lo que requiere de periodos prolongados. Se cuidó de seguir el siguiente orden:

1. Presentación del investigador con el profesor.

Se tomó en cuenta que para esta investigación era indispensable la participación del docente del aula, previa autorización de las autoridades del plantel educativo (ver Anexo 1), por lo que de acuerdo con Munarriz (1992) se le informó de los siguientes aspectos:

- naturaleza del estudio;
- el tiempo de recolección de datos;
- de la confidencialidad;
- tipo de técnicas de recogida de datos;
- uso de otras técnicas de recogida de datos.

2. Presentación ante el grupo. Se solicitó el consentimiento informado del grupo para obtener su colaboración voluntaria.

De acuerdo con los procedimientos programados para esta segunda etapa del estudio se consideró como técnica de recogida de datos la observación participante. En la observación participante el aspecto fundamental es que el investigador se introduce al campo de estudio y el mismo funge como un instrumento de recogida de datos. Para realizar esta función interactúa socialmente con los informantes para recoger los datos de una forma natural, ya que lo que se busca es no entrar al campo de investigación de forma que su presencia sea interpretada como una agresión o intrusión. El investigador cualitativo pretende captar la realidad desde la perspectiva de los participantes en el estudio, de esta forma podrá obtener datos de tipo descriptivo de forma hablada o escrita que provienen de los relatos de los propios actores. Los datos también pueden

provenir de las descripciones que hace el investigador acerca de sucesos o de fenómenos observados. Toda esta información que se obtiene por medio de la observación participante permite llegar a comprender y a explicar la realidad (Munarriz, 1992).

Flick (2004) describe fases en la observación participante, las cuales fueron tomadas en cuenta para la incursión en el campo:

- 1) observación descriptiva, para dar una visión general del campo;
- 2) observación focalizada, centrada en aspectos relevantes a las preguntas de investigación;
- 3) observación selectiva, en la que se busca captar los elementos centrales de la investigación.

De acuerdo con Ardèvol, Bertrán, y Callén (2003) en la observación participante es posible realizar entrevistas a profundidad para obtener información que no es de fácil acceso, resolver dudas y ampliar la información, contrastar hipótesis elaboradas durante la observación. En la Tabla 7 se muestran las técnicas de investigación y los instrumentos de recogida de datos propuestos para cada etapa de investigación.



**Tabla 7***Técnicas e instrumentos de recolección de datos.*

Etapa del estudio	Técnicas de recolección de datos	Instrumentos de recogida de datos
Primera etapa:	Observación	Diario: notas de campo.
Etnografía digital	Periférica	
Segunda etapa:	Observación	Diario: notas de campo,
Etnografía digital/ etnografía	participante	narraciones y entrevistas

*Nota.* Tabla de creación propia.

El instrumento de recogida de datos se muestra en el Anexo 2, es un documento Word, que en conjunto conforma un diario en el que se registra la fecha, la hora y tomando en cuenta la sugerencia de Orella y Sánchez (2006), se anotaron también las apreciaciones, sensaciones, inquietudes, reacciones y descripciones sobre aspectos específicos de la investigación. En la presente, aspectos relacionados con la interacción en el aula de alumnos de 40 años y más de edad y el docente de inglés, así como interacciones con compañeros de clase consideradas de relevancia para la presente investigación. Por lo que se consideró conveniente el uso de entrevistas semiestructuradas como parte de los instrumentos en la recolección de datos.

*Entrevistas.* Las entrevistas se utilizaron para obtener información de aspectos específicos de interés para la investigación, para contrastar, comparar o clarificar información. De acuerdo con Munarriz (1992), en las entrevistas de tipo cualitativo se establece una conversación entre el investigador y el investigado para que por medio del diálogo con los entrevistados se llegue a comprender. El recurso se puede emplear en diferentes momentos de la investigación, y pueden ser de diferente tipo:

- a) Entrevista abierta, en la recolección de información general, para definir el campo a explorar.
- b) Entrevista semiestructurada, en la búsqueda de datos que contribuyan a la comprensión de situaciones que son detectadas durante la observación. También para datos contradictorios y de aquellos de los que su manejo se puede generar un conflicto.

### **3.3 Población y muestra**

El presente estudio se realizó en un centro de enseñanza de idiomas de una universidad pública del norte de México, que imparte clases de idiomas abiertas al público en general, entre ellas clases de inglés. La población que asiste a clases en este plantel está constituida en su mayoría por adolescentes y adultos jóvenes, que son también alumnos en diferentes facultades de esta misma universidad. En el primer semestre de 2020, el total de docentes de inglés era de 32 y el total alumnos del plantel eran de 3 900, no existe registro de la población estudiantil por edad. Acuden también estudiantes de 40 años o más de edad en los grupos de inglés, que se consideran un segmento minoritario por el escaso número de ellos en cada grupo. En algunos grupos no hay y en

los que sí hay varía el número entre uno y tres estudiantes. No se puede precisar el número hasta que las clases han comenzado, es más común su asistencia en los primeros niveles de la enseñanza del inglés. De acuerdo con las preguntas y el diseño de la investigación, el muestreo elegido es por *conveniencia*. Mendieta (2015), señala que este tipo de muestreo es adecuado cuando se selecciona una población y no se sabe de antemano cuántos individuos pueden haber, que posean las características de interés para la investigación; para establecer diferentes etapas de selección de muestra y para identificar sujetos que cuenten con el fenómeno en general. Se utiliza en diseños cómo: fenomenología, etnografía y etnometodología.

Con frecuencia se detecta que en los cursos iniciales estos estudiantes de más edad enfrentan mayores obstáculos en el aprendizaje del idioma que los alumnos más jóvenes. A partir del segundo semestre de 2020, por motivos de la pandemia, se detectaron grandes variaciones de la población estudiantil de este plantel.

### **3.3.1 Muestra**

*El estudio piloto* estuvo enfocado principalmente en las interacciones que se establecen entre los alumnos adultos de 40 años o más de edad, con el docente y sus compañeros de clase, en un ambiente virtual. Con base en que, en las clases de inglés presenciales se había detectado que ese grupo minoritario de estudiantes a menudo encuentra obstáculos para llevar el paso de la clase. Se necesitaba conocer de qué manera en el medio virtual se presentaba esta problemática o bien si se presentaba una realidad diferente bajo la condición de clases virtuales.

Se pidió la autorización a la autoridad del plantel para realizar las observaciones, siguiendo la recomendación de Gutiérrez et al. (2016) quienes indican que se haga por medio de un foro virtual asíncrono. También se les solicitó su consentimiento informado tanto al docente del grupo como a los estudiantes.

Como muestra del estudio piloto se seleccionó un grupo integrado por 15 alumnos, de un centro de enseñanza de idiomas del norte de México, que tomaba clases de inglés en un aula virtual. El curso de inglés en este plantel, en la modalidad de clases de lunes a viernes, es de siete semestres y en la modalidad de clases sabatinas es de nueve semestres. El grupo elegido cursaba el segundo semestre de clases de lunes a viernes, de una duración de una hora y media diaria de 8:30 a. m. a 10:00 a. m. En la selección del grupo la premisa fue que hubiera al menos un estudiante de 40 años o más de edad. En esta clase virtual se encontraba una alumna de 50 años.

### **3.3.2 Estudio central**

En el siguiente ciclo escolar, después de que se realizó el estudio piloto, inició la primera etapa del estudio. El semestre comenzó en enero de 2022 con clases virtuales, semanas después fueron híbridas y terminaron de forma presencial. Con base en la técnica de *muestreo no probabilístico de conveniencia*, se eligió otro grupo en el que hubiera al menos un estudiante de 40 años o más de edad y que él o la docente tuviera disposición para participar en el proyecto. Los criterios de selección del docente participante fueron:

- Empatía con la visión andragógica e inclusiva.

- Compromiso de participar voluntariamente en el estudio hasta que la recolección de datos concluyera.

El grupo seleccionado en esta etapa tomaba clases en la modalidad sabatina, sus clases eran de 8:00 a.m. a 12:30 p.m., cursaban el primer semestre de nueve. En este grupo se encontraron dos alumnos de 40 años o más de edad. En la selección del grupo fue relevante la disposición de la docente para participar en el estudio, ya que es quien de manera directa aplicó la adaptación de estrategias de enseñanza propuestas por la andragogía y la EA. Para realizar esta labor fue necesario que tomara un curso teórico-práctico mediante el cual se familiarizara con los conceptos y principios de las teorías que respaldan el diseño de estrategias de acuerdo con las características particulares de los alumnos.

Se detectaron las percepciones de los estudiantes con respecto al desarrollo de sus habilidades de leer, escribir, escuchar y hablar por parte de los alumnos, con la adaptación de las estrategias de enseñanza por parte de la profesora, tomando en cuenta las características de los estudiantes de 40 años o más de edad. Con base en los planteamientos anteriores se consideró de trascendencia la buena disposición de la docente en la elección de la muestra. En coincidencia con Guzmán y Saucedo (2015), los participantes en este estudio poseen una identidad propia que es motivo de interés por sí misma. No se les considera sólo un grupo para recabar información del proceso educativo en el que el estudiante participa. Los aspectos de tipo subjetivo fueron de gran interés para la investigación ya que las indagaciones han mostrado el papel de trascendencia que poseen la motivación y la ansiedad en la construcción del aprendizaje por parte del estudiante (Wu,

2010). De acuerdo con Dörnyei (1998) la motivación que el alumno tiene en relación con el aprendizaje que ha emprendido, aumenta las posibilidades de logro en el aprendizaje de una lengua extranjera.

### **3.4 Las estrategias de validación**

Munarriz (1992) señala la importancia de que los resultados de una investigación sean representativos de la realidad. Menciona la triangulación como medio de comprobar que los datos obtenidos mediante un estudio de casos sean confiables. Guba (1981) señala que la metodología cualitativa ha delineado criterios para establecer sus juicios de credibilidad. Para ello, el investigador cualitativo trata con la muestra completa y realiza tareas que expliquen la complejidad del fenómeno estudiado. Evita fragmentar la muestra, pues se considera una forma agresiva de incursionar en el campo investigativo, por lo que adopta procedimientos para cuidar la integridad de dicha muestra.

Alvarado (2012) afirma que el paradigma pragmático de la triangulación permite comparar productos, en este caso datos diferentes pero complementarios sobre el mismo tema. Por medio de la triangulación se evitan sesgos, lo que lleva a la obtención de resultados más concisos y significativos para la investigación, aumentando así la validez y firmeza de los descubrimientos. La inserción de diferentes instrumentos para la recolección de datos, en el piloto y en la investigación permitió comparar y contrastar la información obtenida. Además de seguir las recomendaciones de Guba (1981) para mantener el criterio de credibilidad. Así también, se estima que el periodo de permanencia en el campo de investigación abonó en referencia al criterio de

credibilidad. El tiempo en la incursión en el campo fue de un semestre para la realización del estudio piloto y otro semestre para la investigación que plantea este trabajo. Aunque, la recolección de datos se dio en periodos muy específicos del ciclo escolar. Ante los cambios constantes del contexto provocados por la pandemia, se buscaba un momento para la recolección de datos en el que hubiera una menor variabilidad con respecto al ambiente de las clases. Sobre todo, porque la primera etapa del estudio inició con clases en línea, que después pasaron a ser híbridas y en la segunda etapa del estudio ya se había tomado una clase completamente presencial, pero la siguiente clase se tuvo que regresar a una clase híbrida porque hubo alumnos contagiados por Covid 19, la siguiente clase volvió a ser presencial.

Los métodos para preservar el criterio de credibilidad propuestos por Guba (1981) se resumen en la Tabla 8.

**Tabla 7**

*Métodos para preservar el criterio de credibilidad, de acuerdo con Guba (1981).*

Métodos	Acciones	Beneficio
Trabajo en un mismo lugar	Permanecer en el lugar en donde se lleva a cabo la investigación el mayor tiempo posible	Evita formar prejuicios por parte del investigador y los estudiados. Los alumnos y docentes tienen tiempo para

---

		acostumbrarse a los investigadores. Los investigadores pueden corroborar sus percepciones.
Observación persistente	Interacción prolongada con una situación o contexto.	Permite a los investigadores comprender lo que es esencial o característico.  Eliminar aspectos irrelevantes y atender a los atípicos pero que son críticos.
Juicio crítico de los compañeros	Interactuar con otros profesionales capaces de realizar la función de juicio crítico. Exponerse a	Oportunidad de comprobar avances en conocimiento.

---



---

	preguntas y cuestiones inquisitivas.	
Triangulación	Diferentes métodos se confrontan. Uso de técnicas de confrontación o examen cruzado. Recogida de material de adecuación referencial.	Contrastar datos e interpretaciones.
Comprobaciones con los participantes	Comprobaciones con diversas audiencias y grupos a los que se solicitaron los datos. Es la acción aislada más importante que los investigadores pueden realizar. Se relaciona directamente con el criterio de credibilidad.	Se puede dar cuenta de formas en que la investigación puede alterarse, producto de la retroalimentación por parte de quienes participan en el estudio.

---

---

Después de que ha concluido el estudio		
Establecer la corroboración o coherencia estructural	Comprobar cada dato y la interpretación con todos los otros, para asegurarse que no existen conflictos internos ni contradicciones	Exhibir coherencia y consistencia. Los investigadores hacen una interpretación para explicar aparentes contradicciones alternativas y los casos negativos o atípicos.
Establecer adecuación referencial	Comprobar los análisis y las interpretaciones al terminar una porción del trabajo de campo con datos que fueron recogidos con este fin, cuando se hacía el estudio.	Contrastar las conclusiones frente a materiales nuevos.
Comprobaciones con los participantes	Comprobar el informe principal o el estudio de caso con una fuente de	Dar cuenta de formas en que la investigación puede

---

---

datos, antes de realizar la	alterarse, producto de la
versión final.	retroalimentación por parte
Ya se había hecho durante	de quienes participan
el proceso de la	en el estudio.
investigación, ahora es al	
concluirse.	

---

*Nota.* Tabla de creación propia, basada en texto de Guba (1981).

Guba (1981) Señala que existen otros criterios aplicables a la metodología cualitativa, como son:

*La transferibilidad.* Todos los fenómenos sociales o de conducta guardan una relación directa con el contexto, por lo que no es posible establecer generalidades. De este tipo de investigación, es posible que se desarrollen enunciados verdaderos descriptivos o interpretativos en un determinado contexto. Cronbach (1975) afirma que las generalizaciones decaen. Por un tiempo pueden dar una explicación de la realidad en un contexto dado. Pero, con el paso del tiempo pueda llegar a ser un dato histórico. Los investigadores cualitativos durante la investigación realizan: un muestreo teórico para establecer si existe correspondencia con otros contextos; y recogen y desarrollan abundantes datos descriptivos.

*Dependencia.* La estabilidad de los datos es preocupación del investigador cualitativo, pero debe aceptar aparentes inestabilidades que se plantean. Para ello realiza métodos solapados, réplica

paso a paso, revisión de colaboradores externos, entre otros. Para la conformabilidad de los datos realiza la triangulación y procesos de reflexión.

Moreno (2016) explica que la triangulación ayuda a reducir la subjetividad.

## **4. Resultados**

El objetivo principal de esta tesis consiste en probar dos teorías para optimizar la labor de docentes de inglés en la atención a alumnos de 40 años y más. A menudo en un aula en donde asisten alumnos de diversas edades después de la adolescencia, los estudiantes de más edad se detectan vulnerables de ser excluidos del proceso educativo. Se hizo un estudio piloto con objeto de tener una estimación inicial de la problemática que se aborda en este trabajo, dados los cambios inesperados en la modalidad de clases debido a la pandemia por Covid 19. Al mismo tiempo que hacer ajustes en el diseño del estudio para mejorar la calidad del análisis del estudio central. Los resultados del estudio piloto y el estudio central se presentan en este capítulo.

### **4.1 Estudio piloto**

En la realización del estudio piloto se tomó en cuenta que las conductas de quienes son los actuantes en un fenómeno en estudio pueden modificarse de manera importante cuando existen variaciones en el contexto (Sánchez & Ortiz, 2017). El cambio de clases presenciales a clases virtuales debido a la pandemia representó una variante inesperada en el contexto de la investigación. Por lo que el estudio piloto se planteó en torno a la pregunta: *¿De qué manera persiste o se ha modificado la problemática planteada en la investigación Adaptación andragógica de estrategias de enseñanza del inglés como lengua extranjera?* Para exponer los hallazgos que pueden responder a esta

pregunta, se comenta que en las observaciones se trató de hacer una descripción de lo que ocurría, fuera de un marco teórico específico. Pero, sí se tuvo presente que se trataba de establecer una comparación entre lo que se había observado en las clases presenciales con los alumnos de 40 años o más de edad y lo que ocurría con una alumna en este segmento de edad, en la modalidad de clases virtuales.

Se recopilaron notas de campo de las observaciones de un aula virtual de clases de inglés en un centro de enseñanza de idiomas de una universidad pública del norte de México. Las cuales se hicieron diariamente durante 24 días comprendidos entre los meses de agosto y septiembre, en forma sincrónica. Posteriormente se realizaron 2 observaciones más en días aleatorios del mes de octubre, de forma asincrónica, utilizando grabaciones a las que se puede acceder en Teams, si se está inscrito en el grupo. Estas dos grabaciones tuvieron la finalidad de que la investigadora no estuviera presente en la clase para que la clase fluyera de manera más natural.

Cabe aclarar que las observaciones comenzaron siete días después de haber iniciado el curso. Se procedió a realizar la actividad, tomando notas de campo en el momento que iban sucediendo los hechos, atendiendo la recomendación de Gibbs (2007) quien comenta que es conveniente proceder de esta forma para evitar que puedan olvidarse aspectos relevantes para la investigación. Para la recolección de datos se tuvieron presentes los objetivos de la investigación. Así como, las características centrales de la etnografía digital; abordar el campo desde una perspectiva emic; permanecer en el campo el tiempo que se consideró conveniente para recoger las evidencias necesarias (Kaur-Gill & Dutta, 2017). Particularmente se trató de evitar ser invasivo,

porque ya de inicio en el aula virtual era muy notoria la presencia de la investigadora, su nombre aparecía con un estatus de invitado en seguida del nombre del profesor que aparecía en primer lugar. Guba (1981) señala la importancia de ser precavido al ingresar al campo de trabajo, en la obtención de datos cualitativos. Por el mismo motivo, se trató de emplear sólo los instrumentos indispensables que favorecieran la recolección de la información de interés para la investigación.

Con el fin de incorporar un elemento que diera la posibilidad de captar más información y poder corroborar aspectos subjetivos que surgen de la interacción de la estudiante de 40 años o más, el docente y sus compañeros, durante el periodo de observaciones, se le preguntó a la alumna si tenía disposición de realizar narraciones acerca de sus impresiones acerca de la clase, sus emociones y sus percepciones, a lo que la estudiante accedió. Las narraciones fueron recibidas por medio de documentos Word durante un periodo de 20 días simultáneos a las observaciones sincrónicas de la investigadora y 10 en fechas posteriores.

La investigadora tuvo comunicación con el docente y la estudiante en el rango de edad de 40 años y más de edad por medio del chat de la aplicación *Teams*, para informar de la dinámica de la investigación, cuando se dejaron de hacer las observaciones diarias y que se harían observaciones de algunas clases grabadas. Se tuvieron en cuenta las indicaciones de Sánchez y Ortiz (2017), quienes señalan que el proceso etnográfico es abierto y flexible, en el que se permite retroceder cada que se considera necesario, para captar a mayor profundidad situaciones que son relevantes para la investigación. También, para ajustar los límites del problema, o bien para asegurarse de escribir lo que es interpretado por los integrantes de la comunidad analizada y hacerlo entendible a los lectores.

Se procedió al procesamiento de los datos, que consistió en su codificación temática y su categorización. Se procuró realizar una codificación abierta, que de acuerdo con Gibbs (2007), se trata de hacer con una mente abierta. Aunque, también menciona que una investigación no se inicia con una carencia absoluta de ideas. Se tienen expectativas de lo que se puede esperar que vaya a suceder como resultado del conocimiento desarrollado a partir de las nociones teóricas y la investigación empírica. Se acepta que en realidad no existe enfoque de tabla rasa completa, pero en lo posible se intenta extraer de los datos lo que está sucediendo, tratando de no imponer una interpretación basada en las teorías preexistentes. Se pensó que con esta manera de codificar habría un mejor entendimiento acerca de los procesos y significados que subyacen en el aprendizaje del inglés de una alumna de 40 años o más de edad. Así como de las interacciones con el docente y compañeros de clase en un medio virtual. De qué manera manifiesta si presenta obstáculos en el aprendizaje del idioma inglés en las clases virtuales, tal como se había observado en clases presenciales en otros alumnos de 40 años o más de edad y que dio lugar a la presente investigación.

De inicio, fue difícil tratar de que la presencia de la investigadora pasara desapercibida. Por cuestiones éticas, además del permiso de las autoridades del plantel, se explicó brevemente de qué trataba el estudio al docente y después a todos los estudiantes del grupo para así obtener su consentimiento informado para realizar las observaciones. El nombre de la investigadora aparecía todos los días como invitado en la lista de asistentes, sólo después del nombre del docente. Algunas veces el docente llegó a hacerle preguntas como si fuera alumna, los alumnos le recordaban que no era alumna o la misma investigadora lo hacía. Mientras que, las clases presenciales permitían que la estancia de la observadora en el aula fuera menos notoria. Aspecto que es relevante, ya que en

esta etapa inicial del estudio se persiguió realizar una observación periférica, en la que es mejor que el investigador pase desapercibido para que no interfiera en el flujo natural de los hechos.

En el tercer día de observaciones, los alumnos presentaron la primera evidencia de aprendizaje, en la que hablaron de ellos mismos, mencionaron su edad, ocupación y algunos aspectos de interés para ellos, lo que permitió obtener información de quienes integran el grupo. En la Tabla 9, aparece la lista de estudiantes que conformaban el grupo. Sus nombres fueron cambiados para proteger su identidad. Se anotaron los comentarios en los que los alumnos hicieron mayor énfasis.

### **Tabla 8**

*Algunas características de los estudiantes del grupo del estudio piloto.*

	Estudiantes	Edad (años)	Estudia	Comentarios
1	Luna	50	Leyes 8° semestre	Es casada tiene tres hijas, sus padres tienen 70 y 71 años. Tiene hermanas en San Antonio, por eso le gustaría mejorar su inglés, además de acreditarlo en la universidad.
2	Brandon	16	Negocios Internacionales	-----



---

3	Juan Manuel	16	Preparatoria		Hijo único, quiere ser químico farmacéutico. Vive con sus padres y su abuelita
4	Nailea	19	Ingeniería industrial		Quiere ir a trabajar a Canadá.
5	Alin	18	Leyes		Le gusta expresar sus ideas en español, le gusta el arte, practica gimnasia.
6	Juan Antonio	18	Ingeniería semestre	3er	Su papá es ingeniero, practica americano.
7	Karin	18	Ingeniería		Tiene dos hermanos
8	Lina	18	Traducción		Quiere ser maestra de inglés y viajar a España.
9	Jaime Ramón	19	Ingeniería semestre	4º	Le gusta cocinar con su mamá.

---

---

10	Ricardo Antonio	24	Ingeniería	Tiene 2 hermanos.
11	Liz	16	En FACPyA	Tiene una hermana
			1er semestre	
12	Susana	21	Trabajo social	Al terminar la carrera empezará a
			8° semestre	trabajar.
13	Celina	-	Psicología	2° semestre
				Platicó acerca de sus amigos
14	Armida	-	Psicología	Habló de sus mejores amigos
15	Ileana	17	Estudió bachillerato progresivo francés.	el Le gusta el equipo de los pieles rojas. en

---

*Nota.* Tabla de creación propia.

Se consideró incluir los datos de la Tabla 9 en el reporte porque puede permitir una mejor comprensión del contexto del fenómeno en estudio. Además, de mostrar el tipo de motivación que

mueve a cada estudiante. En el caso de Luna, la alumna en el rango de 40 años y más de edad es de tipo intrínseco y extrínseco. Dice querer mejorar su inglés porque sus hermanas viven en Estados Unidos. En su comentario puede observarse una de las características del aprendizaje de los adultos, que de acuerdo con Knowles (1980) es predominante de tipo intrínseco, que se deriva de un genuino deseo interno de aprender, a la que puede agregarse la de tipo extrínseco, que puede provenir del deseo de desarrollar las competencias necesarias, para acreditar el idioma inglés como requisito de la universidad a la que pertenece, para poder titularse. Luna es la única persona del grupo de 40 años y más de edad, entre jóvenes que tienen menos de 24 años, como ocurría en las clases presenciales.

La dinámica de la clase del profesor se pudo establecer en los primeros cuatro días de observación: saluda a los alumnos, pasa lista, expone brevemente el tema que van a ver en la clase, pregunta sobre la tarea, a veces estos elementos cambian de orden. De manera reiterativa de un grupo de 15 estudiantes y un promedio de 14 asistencias diarias, solo algunas personas participaban en la clase voluntariamente, principalmente Luna, Brandon y Juan Manuel, con menos frecuencia Karin, Lina y esporádicamente otros estudiantes. No obstante que el profesor repetidas veces exhortaba al resto del grupo a participar, sin que hubiera respuesta por parte de los alumnos. A excepción de Luna, que al ver que nadie contestaba siempre estaba atenta para responderle al docente. Ella era la única estudiante que mantenía su cámara encendida durante toda la clase, al igual que el docente, por lo que podían verse sus expresiones y se podía observar, por ejemplo, que Luna estaba muy atenta a la clase todo el tiempo; que el docente se veía con un cierto grado de estrés y que le incomodaba invitar constantemente a la participación sin obtener respuesta de otros

alumnos, fuera de los que participaban comúnmente, a menos que les preguntara directamente pero a veces tampoco contestaban.

Los temas que trataron en esta etapa del curso estaban relacionados con el uso de los tiempos verbales del pasado simple, presente simple y empezó a introducirse el presente perfecto. La explicación de los temas por parte del docente eran extensas exposiciones de forma oral, con escaso material de apoyo didáctico. En los ocho días iniciales de observaciones el material de apoyo consistió en mostrar una página del libro electrónico, un documento con la explicación acerca del uso del presente perfecto y compartió la pantalla aproximadamente cuatro ocasiones para mostrar en un documento Word oraciones y la manera de hacer preguntas en este tiempo verbal. Como era el inicio del curso algunos estudiantes no tenían los libros, el del estudiante y el de trabajo, pero ya se había establecido que Luna les compartía, por medio de WhatsApp, las páginas en las que iban a trabajar, algunas veces el docente se lo pedía, pero ella ya sabía que esa labor estaba a su cargo, mientras sus compañeros adquirían sus libros. A diferencia de sus compañeros de clase, cuando Luna no entendía algo le preguntaba al docente.

Surgieron varias preguntas ¿Por qué Luna era la única estudiante que mantenía encendida la cámara todo el tiempo de la clase? ¿Por qué el docente no compartía la versión electrónica de los libros al que tienen acceso los profesores, si el primer día de observaciones compartió una página? ¿Por qué solo participaban algunos estudiantes en la clase? ¿De qué manera se había gestado el rol de apoyo al docente por parte de Luna y cuál era su significado? ¿Los estudiantes entendían la clase? ¿Por qué los estudiantes compañeros de Luna no preguntaban si no entendían la clase? ¿Cuáles eran las percepciones de Luna con respecto a sus compañeros y de sus

compañeros acerca de Luna? y sobre todo la pregunta central en el enfoque cualitativo, que se acuerdo con Gibbs (2007) es: ¿Qué está ocurriendo aquí?

Algunas de estas preguntas surgieron desde el inicio, se pensó que conforme avanzaran las observaciones podrían comprenderse estos aspectos. Pero no fue así, porque las interacciones que podían verse en la pantalla eran sobre los ejercicios que se hacían del libro. Las respuestas a las interrogantes se estimaron relevantes porque podrían ayudar a entender de qué manera la estudiante de 40 años o más de edad de considerarse en riesgo de ser excluida del proceso educativo, como había sucedido en las clases presenciales con alumnos de ese rango de edad, ahora la alumna de esa edad se perfilaba como una estudiante sobresaliente en la clase de inglés. La etnografía digital aplica principios de la etnografía tradicional, el método es flexible y permite realizar ajustes para obtener información que se considera de interés para la investigación (Alvarez, 2009). Por lo que, además de continuar con las observaciones, se buscó establecer contacto con Luna por vía del chat de Teams, se le preguntó si estaría de acuerdo en escribir notas diarias de sus opiniones, percepciones y de las emociones que experimentaba con respecto al desarrollo diario de la clase. Luna mostró una muy buena disposición. El semestre pasado que se hizo un sondeo muy corto al final del semestre, al explicar en el grupo en que ella se encontraba, de qué trataba la investigación, dijo que le parecía que era muy importante lo que se trataba de hacer, porque los adultos necesitan ser apoyados para que cada vez sean más los que se animen a estudiar. Cabe señalar que además del curso de inglés, Luna cursa el octavo semestre de Leyes. Así, Luna empezó a hacer narraciones diarias, escritas en documentos Word, que envió por medio del chat de Teams.

La colaboración de Luna con sus narraciones, al mismo tiempo que seguían las observaciones por parte de la investigadora, permitieron elaborar supuestos en torno a cada una de las preguntas que surgieron en las primeras observaciones. A continuación, se exponen los comentarios vertidos por Luna en sus narraciones, los cuales contribuyeron en gran medida para captar los procesos y significados generados a partir de las interacciones entre Luna, el docente y sus compañeros de clase. Cabe señalar que los comentarios fueron transcritos textualmente, tal como fueron vertidos por la estudiante.

*¿Por qué Luna era la única estudiante que mantenía encendida la cámara todo el tiempo de la clase?* En las narraciones se encontraron los siguientes comentarios:

...pero aunque me trabo y equivoco siento que sí estoy aprendiendo, en esta etapa de mi vida ya no me da pena equivocarme, ni prender la cámara, ni decir cosas de mi vida y mi familia cuando el Teacher pregunta (sic).

Knowles (1980), principal promotor de la andragogía señala como una de las fortalezas de los adultos, la gran cantidad de experiencias que el adulto ha acumulado, las cuales utiliza para su aprendizaje. Además, muestra mayor seguridad e independencia en sus actos para realizar lo que conviene a su aprendizaje.

Antes me desesperaba porque los jóvenes no contestan o prenden la cámara pero a veces pienso que tal vez hay ruidos en su casa o gente que está hablando y no quieren que se oiga, porque mi esposo se prepara su café exactamente cuándo empieza mi clase y yo espero que lo haga rápido y no haga ruido, o quizás no tienen un dispositivo equipado con buen

micrófono o cámara, así que trato de ya no fijarme mucho en eso y en concentrarme en aprender (sic).

Este comentario permite observar que Luna se siente diferente de sus compañeros más jóvenes. Como adulta, ella también enfrenta ciertos inconvenientes por compartir el espacio en donde toma las clases virtuales, pero percibe que encender la cámara es importante para su aprendizaje. Cabe señalar que la universidad a la que pertenece la escuela de idiomas dio la instrucción de que no era obligatorio que los alumnos mantengan encendidas sus cámaras. Como acto voluntario de Luna, encender la cámara puede ser interpretado como otra de las fortalezas de los estudiantes adultos, como es su capacidad para desarrollar autonomía en el aprendizaje (Knowles, 1980).

*¿Los estudiantes entendían la clase?*

“Ahora noto que el maestro explica más la estructura de los verbos y eso hace que los compañeros participen más (sic)”

El comentario de Luna involucra la escasa participación en la clase, captada también en las observaciones.

“...afortunadamente le entiendo cuando está explicando pero muchos compañeros no entienden porque en el whatss empiezan a decir “no le entiendo” ... (sic)”

Se puede interpretar que los estudiantes no entendían del todo las explicaciones del docente. Desde el punto de vista de Luna, esto se debía a que requerían que se ampliara más la explicación del tema.

*¿Por qué los estudiantes compañeros de Luna no preguntaban si no entendían la clase?*

Al respecto se encontró este comentario:

“Entiendo lo que el docente está explicando sobre lo que quiere en la cuarta evidencia y como algunos expresan no entenderlo en el chat del grupo, les digo que es lo que quiere para esta cuarta evidencia. (sic)”

Posiblemente no preguntaban porque a través del chat del grupo (en WhatsApp) resolvían sus dudas, sin tener que preguntarle al docente y *¿Por qué no le preguntaban al docente?* En comentarios posteriores se aborda este tema.

*¿Por qué solo participaban algunos estudiantes en la clase?* Los comentarios encontrados con relación a esta pregunta fueron los siguientes:

“Ya identifico los compañeros que siempre participan como Juan Manuel, Brandon o Karin y me gusta mucho la participación de Juan Manuel porque le pone muchas ganas y siempre está atento y sé también quien no está poniendo atención y creo que el maestro también lo sabe porque les pregunta por nombre y algunos no contestan. (sic)”

“...sin embargo, luego me da risa, porque los jóvenes no se toman las cosas tan en serio y en el chat lo empiezan a criticar diciendo que el maestro anda raro y enojado, me sorprende la frialdad de los chicos que cuando lo ven enojado lo que hacen es no contestarle cuando les pregunta directo. (sic)”

Este comentario podría también contestar el por qué no le preguntan al docente.



“Me gusta que como ya nos conoce empieza a preguntar directo y por nombre a cada quien, pero no me gusta que no le contesten porque cuando no le contestan su reacción es siempre decir “Juan Manuel, Luna, *are you here?* (sic)”

En las observaciones se hicieron anotaciones de los tiempos que se manejaban en la clase: el inicio, el paso y el término de la clase; para hacer los ejercicios; tiempo transcurrido entre una participación y otra, por ejemplo. Aspecto que se consideró de relevancia porque de acuerdo con Hargreaves (2003), los procesos de exclusión en el aula, también se dan en términos de tiempo y espacio, en un tiempo que es finito, porque si fuera infinito todo sería posible (Luhmann & Schorr, 1993). Por ejemplo, el tiempo que se le da al alumno para elaborar una respuesta. En términos generales, para hacer un ejercicio se daban cinco minutos o tres, se especula que faltaría considerar la complejidad del ejercicio para estimar el tiempo que los estudiantes requieren para contestar, ya que cuando el docente preguntaba si ya habían terminado, sólo contestaban los mismos alumnos que participan con mayor frecuencia y se empezaba a resolver el ejercicio, sin dar más tiempo a quienes no habían terminado aún. La Teoría Adaptativa recomienda el monitoreo constante para verificar el avance y de ser necesario hacer los ajustes para que todos alcancen las metas (Arteaga & García, 2008).

*¿De qué manera se había gestado el rol de apoyo al docente por parte de Luna y cuál era su significado?* Se estima que los siguientes comentarios pueden ayudar a explicar la pregunta, al mismo tiempo que muestran las características y fortalezas de Luna como estudiante adulta, que son identificados por la Andragogía. Se considera que los dos comentarios siguientes reflejan el alto grado de motivación interna de la alumna:

“Hoy inicie dando la participación que encargo de tarea el maestro, me gusta participar pronto para salir rápido del pendiente... (sic)”

“...cuando inicia le pongo mucha atención a lo que dice, para estar lista para iniciar pronto ... (sic)”

La Teoría Andragógica señala que los estudiantes adultos muestran un alto grado de compromiso hacia el aprendizaje, derivado de que antes de iniciarlo, ya han hecho una serie de valoraciones y han considerado los beneficios que obtendrán de él (Knowles et al., 2005). Luna desea aprender porque sus hermanas viven en Estados Unidos. Además, se agrega la motivación externa, que se relaciona con que Luna debe acreditar el inglés como requisito para titularse.

La andragogía ha mostrado ser de gran utilidad para orientar el aprendizaje de los estudiantes adultos, sus bases teóricas encuentran fundamento en el constructivismo social cultural, por lo que recomienda que se cuide el ambiente de la clase y de las interacciones que se promueven entre quienes participan en el proceso de aprendizaje. Luna intuye que la interacción con sus compañeros es de importancia para el aprendizaje de la lengua. Así también, las interacciones entre los demás estudiantes y el docente. Al parecer, de alguna manera ella ha tomado la responsabilidad de promover la participación en la clase, al expresar:

“Fue una clase ágil y eso me agrada porque la mayoría traemos la tarea y hay mucha participación, cuando muchos participan siento la clase más ligera y cuando no, siento presión por estar al pendiente... (sic)”

“Practicamos y practicamos ejercicios, el profesor pregunta directo y ya se sabe muchos nombres y eso me hace sentir mejor porque no siento ya mucha carga o responsabilidad en contestar. (sic)”

“Aprendemos sobre gramática, tengo los apuntes de contables e incontables de primer nivel y los comparto con el grupo porque el maestro está haciendo preguntas sobre eso y hay poca participación...(sic)”

En las observaciones se percibía que, para seguir el paso de la clase, y en vista de que muchos estudiantes no contestaban, el docente acudía a Luna. Por lo que, con frecuencia interactuaba con ella en inglés, como en general el profesor habla la totalidad de la clase. El comentario que puede reflejar el rol de apoyo al docente que tomó Luna es el siguiente:

“Hoy el maestro dijo “solo Luna contesta”, siento raro pero lo hago para que la clase no esté tan tensa porque ya le agarré el modo al maestro y sé que algunas veces se desespera cuando nadie contesta. (sic)”

Con respecto a la interrogante *¿Cuáles eran las percepciones de Luna con respecto a sus compañeros y de sus compañeros acerca de Luna?* En los comentarios:

“...yo aprovecho cuando puedo para participar, antes en primer nivel me quede alguna vez un buen rato sin participar y la maestra Rubí me dijo que no dejara de participar porque ellos no lo hacían que los dejara y yo siguiera participando. (sic)”

“El maestro empezó la clase saludando y tomando lista, eso está bien me gusta que tome lista luego luego para estar atentos desde el principio. Hoy estuvieron los jóvenes muy poco saludadores pero al preguntar por la tarea estuvieron más participativos. (sic)”

Se puede percibir que Luna se coloca a sí misma en un segmento de la clase con características diferentes al referirse a ellos, los jóvenes. También, se observa que al parecer ella intuye que posee características de aprendizaje diferentes de aprendizaje. Merrian, Caffarella, & Baumgartner (2007) señalan las diferencias a nivel cognitivo derivadas de la edad. Steinberg (1993) recomienda que, en la enseñanza de una segunda lengua a adultos, sean empleados recursos didácticos menos basados en la memorización y más encaminados a desarrollar el aprendizaje significativo, en el que la práctica es fundamental. Luna todo el tiempo trata de participar en la clase para practicar el idioma, lo considera de importancia para aprender, pero percibe que sus jóvenes compañeros de clase no le dan el mismo valor que ella a la práctica del idioma.

“...me siento aliviada y preocupada un poco porque el maestro siempre me dice que debo practicar y mejorar más la pronunciación. Los chicos comentan en el chat que hable mucho que me paso del tiempo y pienso bueno es mejor que me sobre tiempo a que me falte.(sic)”

“...ayer Alín me mandaba mensajes de que no participara, que dejara que los otros dieran su presentación, porque ella no entendía aun lo que íbamos a decir aunque le mande foto de la conversación entre las tres por eso hoy decidí decirle al maestro que ya estaba lista para participar porque de lo contrario me quedo sin participar. (sic)”

Posiblemente algunos de sus compañeros podrían interpretar que Luna les quita oportunidades de participar, pero más bien sería una justificación, porque el docente invita a todos con frecuencia a la participación, pero muchas veces no contestan, es entonces que Luna contesta. Se percibe que es apreciada por la mayoría de sus compañeros y que valoran el apoyo que les brinda. Por medio de Whatsapp les envía copias de las páginas del libro, de sus apuntes, organiza el trabajo en equipo y realiza una labor de mediadora entre el docente y los alumnos jóvenes, porque considera que eso crea un mejor ambiente en la clase. Harmer (2007) señala la importancia de cuidar el ambiente de la clase en la enseñanza de idiomas y de acuerdo con Dirks (2008) cuidar de los procesos internos del estudiante, que incluyen los aspectos de tipo emocional. Pero, también los autores señalan que el docente es el principal responsable de cuidar de estos elementos.

Las narraciones de Luna, al mismo tiempo que ayudaron a despejar las dudas que no podían ser resueltas por medio de la observación. Además, fueron de utilidad en el proceso de validación de las observaciones. De acuerdo con Guba (1981), la comprobación con los participantes es la acción aislada de más importancia que realiza el investigador, ya que se relaciona directamente con el criterio de credibilidad.

Además de la información que se ha expuesto, pueden agregarse elementos que se estiman relevantes para contestar a la pregunta *¿Qué está ocurriendo aquí?* Para que en base a las evidencias reunidas se establezcan las respuestas a las preguntas de investigación de esta fase del estudio.

*El uso del WhatsApp en el grupo de Luna.* Se piensa que el uso de esta aplicación, por una parte, benefició la comunicación entre los estudiantes de este grupo. Es un medio de comunicación

alternativo al uso de la plataforma Microsoft Teams que les permite avisar cuando tienen algún problema con la conexión a la plataforma. Pero, por otra parte, de acuerdo con la narrativa de Luna, la mayor parte de las interacciones entre los estudiantes se daba por este medio. En él, los estudiantes intercambiaban opiniones, comentaban sus dudas y la clase, hacían acuerdos para realizar las tareas, para participar y para no participar en la clase. También, este medio le permitió a Luna ser un apoyo para el docente, cuando ella se daba cuenta que no iban a participar sus compañeros, ella estaba al pendiente para contestarle y eso permitía que fluyeran un poco mejor la clase y con este mismo propósito les compartía las fotos del libro a sus compañeros que aún no tenían el libro. También, sus apuntes para que recordaran y participaran más en la clase y si era posible les despejaba sus dudas. Los comentarios que hacen referencia a este hecho se encuentran con frecuencia en las narraciones de Luna:

“El maestro explico la importancia de hacer preguntas, afortunadamente le entiendo cuando está explicando pero muchos compañeros no entienden porque en el whatss empiezan a decir “no le entiendo”, yo aprovecho cuando puedo para participar...(sic)”

“...le digo que se me complicaron los artículos y algunos jóvenes le dicen que fue fácil y algunos otros que complicado y es ahí cuando nos pone a practicar nuevamente ejercicios en el libro. Algunos chicos preguntan por el watts porque estamos viendo otra vez los ejercicios y les digo que está repasando...(sic)”

“Yo ya le entiendo muchas cosas al maestro cuando habla, me estoy acostumbrando aunque siento que habla demasiado rápido y algunos jóvenes por eso no le entienden y preguntan en el chat ¿Qué dijo? (sic)”

Le pregunto si la evidencia es sobre dos cosas para hacer la vida mejor y dice que sí que eso es y así termina la confusión que todos teníamos en el watts que algunos decíamos una cosa y otros otra. Participo cuando el maestro lo pide y luego el maestro pide la participación de diferentes personas y nadie le contesta y dice que para la siguiente semana quiere la cámara prendida.

Se piensa que estas condiciones de virtualidad permiten una especie de liderazgo por parte de la alumna de 40 años o más de edad.

...pensábamos que terminábamos como siempre y ya pero ahora el maestro se pone a platicar y a hacernos preguntas, nos ponemos de acuerdo en watts sobre el orden en que va cada quien para ahorrar tiempo y cuando el maestro pregunte quien sigue ya estar listos. (sic)

Schmuck & Schmuck (2001) reportaron que los comportamientos de liderazgo son influencias interpersonales que ayudan a un grupo a llevar a cabo sus funciones grupales de necesidad para que se alcancen sus objetivos grupales. Por lo que se piensa que Luna ejerce un papel de liderazgo entre sus compañeros de clase. Otros comentarios que abonan al respecto son:

“Creo que todos participamos, nos pusimos listos para agilizar la participación y no hacemos muchas preguntas...(sic)”

“Entiendo lo que el maestro está explicando sobre lo que quiere en la cuarta evidencia y como algunos expresan no entenderlo en el chat del grupo, les digo que es lo que quiere para esta cuarta evidencia. (sic)”

“...ya se sabe muchos nombres y eso me hace sentir mejor porque no siento ya mucha carga o responsabilidad en contestar. Además, puedo aprender también de las respuestas de ellos (sic)”

“Ya con la explicación y mis apuntes que comparto en el chat la clase fluye. (sic)”

Se piensa que a este rol de liderazgo de Luna en el grupo contribuyó que el docente no compartiera las páginas del libro electrónico y era la estudiante quien las compartía por el WhatsApp. Se había mencionado que durante las observaciones surgió la pregunta: *¿Por qué el docente no compartía la versión electrónica de los libros al que tienen acceso los profesores, si el primer día de observaciones compartió una página?*

Se había observado que el docente se conecta a la clase, en promedio 10 minutos después de la hora, algunas ocasiones comentaba que tenía problemas para conectarse y que su computadora era muy lenta. Esto también se encontró en los comentarios de Luna:

“Este día la clase empezó tarde casi a las 8:45 porque dice el maestro que batalla para conectarse...(sic)”

“Hoy es día de presentar la tercera evidencia, estoy algo nerviosa y luego resulta que el maestro avisa que se conectara más tarde por problemas con su computadora...(sic)”

Se especula que los problemas que el docente tiene con el equipo dificultan su labor docente al impedir la diversificación de estrategias y el poder acceder a los recursos digitales que se podrían



utilizar en el medio digital. La pandemia tomó por sorpresa a muchos planteles educativos y a los docentes, que han tenido que dar las clases desde sus hogares y con sus propios recursos tecnológicos. Martínez et al., (2017), sostienen que la UNESCO ha estipulado ciertos requisitos necesarios para tener una Universidad Virtual, entre ellos están: que la institución educativa debe de contar con aulas con espacio necesario para la colocación de la tecnología; realizar acuerdos con asociaciones civiles que apoyen la compra de equipo tecnológico adecuado para cumplir los objetivos de aprendizaje. Mientras que los promotores de la educación deben aprovechar los medios tecnológicos para fomentar la interactividad y la colaboración del grupo, entre otros aspectos de relevancia que han sido señalados por el organismo internacional.

Cabe señalar que el docente mencionó tener clases durante todo el día, lo que podría tener relación con el cansancio que se veía reflejado en su rostro, como lo muestran las capturas de pantalla que se tomaron en las observaciones sincrónicas. Chao (2020) y Ortega (2021) han documentado que la población adulta ha sufrido de un alto grado de estrés durante la pandemia. Hargreaves (2003) ya había señalado que las altas demandas del mundo postmoderno en materia educativa podían llevar a los docentes a padecer de un cansancio extremo que puede afectar su salud. Por lo que se requiere de un ejercicio de la profesión docente en colaboración entre profesores. Afirma que si el mundo está cambiando, también deben fomentarse nuevas prácticas. En alta coincidencia con el autor, el presente trabajo de investigación tiene como fin contribuir a ese cambio de prácticas en la enseñanza de inglés a adultos.

## Discusión

De acuerdo con las evidencias reunidas con el propósito de dar respuesta a la pregunta *¿De qué manera persiste o se ha modificado la problemática planteada en la investigación Adaptación andragógica de estrategias de enseñanza del inglés como lengua extranjera en las clases virtuales?* Es posible decir que, bajo la condición de clases virtuales la alumna de 40 años o más de edad no se detecta como parte de una población dentro del aula, que se encuentre en riesgo de ser excluida del proceso de aprendizaje del inglés. Tampoco de ser excluida del ambiente de la clase ni por parte del docente ni de sus compañeros de clase. Se estima que las condiciones de las clases virtuales; las características de sus compañeros más jóvenes; los problemas que enfrenta el docente con el equipo tecnológico favorecieron que la alumna de 40 años o más de edad, ejerza un rol de liderazgo entre sus compañeros de clase y de apoyo para el docente y que estas condiciones han favorecido su aprendizaje. A los entornos mencionados se agregan las características y las fortalezas de Luna como estudiante adulta, las cuales han sido documentadas por la Andragogía en sus seis principios, que pueden identificarse en los siguientes comentarios de Luna, que han sido referidos a los seis principios andragógicos de Knowles (1980).

*1) El adulto se informa acerca del aprendizaje que emprende.*

“...nunca nos dice la calificación de las evidencias, así que no sé cuánto contarán las evidencias o cuantos puntos subirán, tampoco reenvió los exámenes escritos solo nos dijo la calificación. (sic)”

Es una necesidad del estudiante adulto tener acceso a la evolución de su aprendizaje porque continuamente hace autovaloraciones y ajustes acerca de su desempeño.

“Aunque a veces siento presión he notado que mi oído está mejorando...(sic)”

2) *Posee un autoconcepto de autonomía y dirección en su aprendizaje.*

“Le entiendo mejor al maestro y entendí en mi presentación que debo practicar más, tiene razón porque mi pareja de equipo y yo no practicamos mucho. (sic)”

3) *Utiliza su experiencia para aprender.*

Siento un silencio raro, pero así es siempre que se habla de Dios y de la Biblia, termino mi exposición y el maestro dice que para él la Biblia es solo un documento, no estoy de acuerdo, pero no le digo nada, jamás debato en público sobre eso, la biblia es para conciliar no para pelear ni debatir, pero es algo con lo que estoy familiarizada y es lo que más he leído y visto en mi vida así que por eso hable de eso, todos los jóvenes hablan de su artista favorita, su película favorita, su deporte favorito, bueno para mi Dios es mi favorito, mi tema favorito.

A mí me gusta mi exposición, practiqué el inglés y aprendí palabras nuevas. (sic)

La Andragogía destaca que es importante el respeto por las experiencias de los adultos. Además de que las utiliza para construir su conocimiento, representan lo que ellos son. Recomienda que el docente establezca una relación horizontal con el alumno.

4) *Asume una buena disposición hacia el aprendizaje*

“Encargo tarea en equipo. La mayor parte de las veces que trabajo en equipo yo hago la mayor parte y hasta hay ocasiones en que todo. (sic)”

Se aprecia que Luna transforma las experiencias, que podrían apreciarse como negativas, en una oportunidad de practicar más para aprender.

5) *Busca aplicar sus nuevos conocimientos,*

“Casi toda la clase estuvimos practicando el tiempo present perfect, un tiempo que yo casi no uso, pero aunque me trabo y equivoco siento que sí estoy aprendiendo...(sic)”

6) *La motivación que le mueve a aprender es básicamente de tipo intrínseca.*

“Me encanto la clase porque siempre he querido dominar la pronunciación en pasado...(sic)”

Luna también expresó en una clase que su deseo de aprender inglés es porque sus hermanas viven en Estados Unidos, que es un país en donde se habla este idioma. De acuerdo con Knowles (1980), la motivación se mantiene con base en los logros que el estudiante consigue en cada paso hacia el aprendizaje, por lo que también es importante que sea informado de su desempeño.

Para Luna la situación de clases virtuales y la complejidad del entramado de relaciones que se establecen bajo esta condición ha favorecido su aprendizaje. Aunque, algunos de sus comentarios muestran obstáculos que enfrentan comúnmente los estudiantes de 40 años o más de edad en el aprendizaje de una lengua extranjera, observados en un medio de clases presenciales, como se advierte en los siguientes comentarios:

El maestro enseña a pronunciar palabra por palabra, y siempre corrige los errores de pronunciación, me parece bien porque muchas veces yo tengo la idea en mi cerebro y tardo en llevarla a la lengua y al desesperarme termino hablando en español.

Tengo que poner a trabajar el cerebro porque completamos frases que nos da a medias, pienso que los jóvenes tienen más agilidad mental, sin embargo, no la usan y por eso no

siento diferencia o presión al momento de responder y voy a la par de ellos o a veces contesto antes. Acostumbro a tomar apuntes así que cuando sale un tema busco mis apuntes o checo en el libro para tratar de entender mejor y eso me ha ayudado mucho en las clases. (sic)

“El tema de hoy sobre las preposiciones siempre se me olvida, pero afortunadamente tengo mis apuntes pero mientras los saco el maestro ya está preguntando y no me acuerdo cual es la proposición a usar y me desespero un poco. (sic)”

“Es mucha práctica con el maestro, el habla mucho y quiere que nosotros también lo hagamos, yo siento que me tardo, entiendo lo que él dice Y siento que estoy muy lenta y quisiera hacerlo más rápido. (sic)”

La problemática planteada en la investigación, en clases presenciales, hace referencia a que los alumnos tardan más tiempo que los jóvenes en realizar las actividades en las clases presenciales, lo que les ocasiona incomodidad porque por este motivo algunos llegan a considerar que no son aptos para el aprendizaje del inglés. Pero, este hecho se ha estimado que podría tener relación con el reporte de Lezama (2001) quién en su investigación con personas adultas reportó que a mayor edad es también mayor el tiempo para procesar la información, de ahí que en este trabajo la propuesta fue atender las necesidades del alumno, del tipo que se requiera.

Con las observaciones y las narraciones de Luna también fue posible dar respuesta a las siguientes preguntas.

*¿De qué manera el docente de inglés adapta sus estrategias de enseñanza a las necesidades de los alumnos de 40 años o más de edad?*

Se estima que existe una carencia con respecto a la diversificación de estrategias de enseñanza empleadas por el docente. En las observaciones se apreciaban largas explicaciones del docente de forma oral, en las que era empleado un escaso material de apoyo. Al respecto Luna comenta:

Cuando entramos en un nuevo tema el maestro explica oralmente y quizás sea mejor que pusiera las diapositivas con la estructura, porque al principio se me dificulta, pero también reconozco que este sistema del maestro me está obligando a poner más de la acostumbrada atención. (sic)

La EA plantea la diversificación de estrategias de enseñanza como condición indispensable para la atención a la diversidad del alumnado (Arteaga & García, 2008).

Los comentarios de Luna que aportan para contestar la pregunta *¿Cómo percibe, el aprendiente de 40 años o más de edad, las acciones que el docente emprende para adaptar sus estrategias a las necesidades que el estudiante presenta?* son los siguientes:

Hoy sentí la clase algo estresante, porque el maestro hablo de la tercera evidencia, pero se pasó enseguida a la clase, así que no entendí de que estaba hablando y le pregunté, pero siento que a veces se desespera cuando no le entendemos...

La Andragogía subraya la importancia de cuidar el ambiente de clase y de mantener una relación horizontal docente-aprendiente, de tal manera que se creen condiciones en las que el alumno se sienta con la confianza de plantear sus dudas (Knowles, 1980).

No me gusta que pregunte sin explicar o recordar la estructura, porque entramos al tópico de presente continuo y pasamos al ejercicio sin antes dar una breve explicación. Yo ya la conozco y aun así tuve dos errores en el ejercicio... (sic).

“...entiendo cuando da las indicaciones, solo me confundo cuando habla rápido y mete otras cosas o cambia de tema, continuamos contestando preguntas del libro sobre superlatives...(sic)”

Con base en los comentarios se estima que la estudiante no percibe apoyo del docente cuando no existe la condición de *cohesión y coherencia* que, de acuerdo con Harmer (2007) permite hacer más accesibles los contenidos.

En cambio, Luna percibe apoyo por parte del docente cuando enseña un contenido en formas diferentes y ella tiene la oportunidad de practicar el idioma.

“...luego continúa enseñándonos la manera correcta de usar las palabras something, anything, nothing, et. Es algo que me agrada, porque lo explico muy bien con ejemplos y luego se puso a practicar poniendo ejemplos y resolviendo ejercicios en el libro...(sic)”

La Andragogía, la EA y el Enfoque Comunicativo de Enseñanza de Lenguas coinciden en la importancia de construir el conocimiento con base en el desarrollo del aprendizaje significativo. Luna muestra a través de sus comentarios que para aprender el idioma inglés, para ella es

indispensable la práctica y la interacción con sus compañeros de clase, principios básicos del constructivismo sociocultural.

“Hoy hubo mucha práctica y la clase se me fue sin sentir, muy rápido. (sic)”

“La mayor parte de las veces que trabajo en equipo yo hago la mayor parte y hasta hay ocasiones en que todo. Pero para practicar el idioma hay que estar en contacto con alguien más. (sic)”

“Me gusta que los jóvenes participen para así yo poder escuchar otras conversaciones...(sic)”

“Repasamos páginas del libro, y se me va rápido la clase pues no dejamos de interactuar y practicar. (sic)”

“Me encanto la clase porque siempre he querido dominar la pronunciación en pasado, me parece buena la explicación y practicamos mucho, eso es lo que me gusta, practicar mucho. Aunque a veces siento presión he notado que mi oído está mejorando. (sic)”

Por último, el comentario “Ha sido una semana de mucho aprendizaje pero es necesario más práctica porque algunas cosas ya las había visto en primer nivel pero por no practicar lo suficiente lo olvido y eso me desespera un poco. (sic)”

La recomendación de Steinberg (1993), es acerca de fomentar el aprendizaje de una segunda lengua menos basado en la memorización, en las que el alumno pueda aprender haciendo uso del idioma en diversos contextos. La diversificación de estrategias de enseñanza, seleccionadas



de acuerdo con las características individuales de los alumnos es de gran importancia para el proceso educativo (Núñez et al., 2014; Arteaga & García, 2008; Knowles, 1989).

#### **4.1.2 Conclusiones del estudio piloto**

Se concluye, con base en las evidencias reunidas en este estudio, que la alumna de 40 años o más de edad, bajo la condición de clases virtuales, no se percibe en riesgo de exclusión del proceso de aprendizaje del inglés. El entramado complejo de interacciones con sus compañeros de clase que son más jóvenes y con el docente, bajo estas condiciones de virtualidad, han favorecido que ejerza un papel de liderazgo en su grupo. También ha contribuido al progreso de su aprendizaje. No obstante, se observó que la estudiante percibe que sus compañeros más jóvenes tienen la capacidad de desarrollar el trabajo académico con mayor facilidad, pero no la utilizan de forma adecuada. Mientras, que ella optimiza los recursos que posee como estudiante adulta, aspectos que se consideran deseables en la condición de clases presenciales, en las que los alumnos de 40 años o más de edad, a menudo se perciben en riesgo de quedar excluidos del proceso educativo. Pero como se dijo, no ha sido el caso de Luna.

La falta de diversificación de estrategias de enseñanza que muestra el docente que participó en este estudio, no favorece el aprendizaje de los alumnos, los comentarios de la estudiante de 40 años o más de edad mostraron que ella percibe apoyo por parte del docente cuando emplea diferentes formas de enseñar un mismo contenido y brinda oportunidades para practicar el idioma. Se especula con base en las evidencias, que la adaptación andragógica de estrategias en la enseñanza del inglés por parte del docente puede optimizar su práctica docente, en clases virtuales

y en clases presenciales y de esta manera favorecer el aprendizaje de los alumnos adultos de 40 años o más de edad que acuden al plantel educativo.

El estudio piloto tuvo la finalidad de hacer evaluaciones acerca del diseño de la investigación y probar instrumentos de recogida de datos. Así como, reconocer el contexto de la investigación y de la existencia de la problemática. El diseño de la investigación se estimó viable para la realización del estudio central, que fue dividido en dos etapas.

#### **4.2 Estudio central**

La problemática que dio lugar a la investigación titulada *Adaptación andragógica de estrategias de enseñanza como lengua extranjera*, de forma sintética, es que los estudiantes, adultos de 40 años o más de edad, de un centro de enseñanza de idiomas de una universidad pública en México se detectan vulnerables de quedar excluidos del proceso de aprendizaje del idioma inglés. Generalmente, se trata de un segmento de edad minoritario en el aula, que se ha observado toman más tiempo para realizar las actividades de clase en comparación con sus compañeros más jóvenes que son la mayoría. Es notorio que el retrasarse les causa incomodidad, algunos de ellos llegan a creer que no son aptos para el aprendizaje del idioma y abandonan el curso. Alumnos de ese segmento de más edad, han expresado sentirse excluidos del ambiente de clase por el docente y por sus compañeros de clase (Morales, 2018). Lo anterior fue detectado en un medio de clases presenciales. De acuerdo con Sánchez y Ortiz (2017), las conductas de quienes son actores de un fenómeno en estudio no pueden ser aisladas del contexto en el que ocurren. Con el cambio de clases virtuales a híbridas, de acuerdo con la evolución de la pandemia, la pregunta en la primera etapa

del estudio fue: *¿De qué manera persiste o se ha modificado la problemática planteada en la investigación Adaptación andragógica de estrategias de enseñanza del inglés como lengua extranjera?*

Al iniciar el primer semestre de 2022, hubo cautela por parte de las autoridades estatales en torno al regreso de clases presenciales. De acuerdo con Camhaji y Galindo (2022) del periódico el País, en enero, el territorio mexicano ya se encontraba padeciendo una cuarta ola de contagios por Ómicron, una mutación del virus Sars-Cov2 caracterizada por su alta velocidad de transmisión, aunque menos letal que sus variantes anteriores.

Las clases en el plantel en el que se llevó a cabo la investigación iniciaron en enero de 2022, de forma virtual. Siguiendo las recomendaciones de Mayorga-Ponce et al. (2020), se estudió otro grupo, diferente del estudio piloto. El grupo para el estudio se eligió porque en él se detectó inicialmente un estudiante de más de 40 años y la profesora del grupo mostró una amplia disposición para participar en este proyecto de investigación, que eran las premisas para la elección del grupo. Como en el estudio piloto, se aplicaron los criterios del *muestreo no probabilístico por conveniencia*, encontrando, más tarde, que había otro alumno en el rango de 40 años y más de edad, pero que tenía una apariencia de ser más joven. Se consideró necesario hacer un nuevo análisis del contexto de la investigación en una primera etapa del estudio, dadas las condiciones altamente cambiantes que imperaron. Así como corroborar la existencia del problema o sus variaciones. En la segunda etapa, aplicar las estrategias de enseñanza basadas en la andragogía y la EA. En esta etapa se dio respuesta a las preguntas de investigación.

En la primera etapa se utilizó la *etnografía digital* como estrategia de indagación, técnica de recogida de datos de observación periférica, en tanto se definía cuando sería el retorno a clases presenciales, posteriormente se alternó con la estrategia *etnografía*, cuando se dio el regreso a clases presenciales. Se buscó que la segunda etapa del estudio se diera en condiciones de mayor estabilidad con respecto a la modalidad en que se llevarían las clases el resto del semestre (en línea, híbridas o presenciales).

#### **4.2.1 Resultados de la primera etapa del estudio**

Las observaciones correspondientes a la primera etapa del estudio tuvieron una duración de nueve semanas en clases sabatinas, que tienen un horario de 8:00 a.m. a 12:30 p.m. Desde el inicio se pudo observar que Daniel, el alumno en el rango de 40 años o más de edad estaba enfrentando diferentes problemas en su aprendizaje del inglés. Se aclara, que los nombres de los participantes del estudio han sido cambiados para proteger su identidad.

Al iniciar el semestre, Daniel se observaba estresado porque casi no entendía las indicaciones de la docente y el contenido que exponía, que desde el inicio del curso fue en inglés. Pero, a diferencia de otros docentes del plantel, la docente a quien llamaremos Rubí, sí había detectado que Daniel estaba enfrentando problemas. La forma en que apoyaba el aprendizaje de este alumno era por medio de monitorear constantemente que llevara el paso de la clase. Cuando no entendía, trataba de explicarle de otra forma, de repetir la información, dar más tiempo para contestar o por último explicarle en español. El resto de los alumnos, que son en su mayoría jóvenes de menos de 24 años, se observaba que entendían la mayor parte de las indicaciones de la profesora

y también el contenido, porque cuando la docente preguntaba generalmente contestaban. En la segunda clase, Daniel expresó que era muy difícil para él el uso de la tecnología y que esperaba que ya pronto pudiera ir a clases presenciales.

En la tercera clase del curso podían asistir presencialmente los alumnos que así lo desearan. Daniel y algunos estudiantes más acudieron a clases presenciales. Pero, la mayoría de los estudiantes permaneció en las clases en línea. En la primera etapa que se observó de forma periférica, se pudo establecer que Daniel presentaba la misma problemática que dio origen a este trabajo, tardaba más tiempo para realizar las actividades de clase y se percibía muy estresado. Por ejemplo: en la segunda clase del curso, al iniciar, la docente pide sacar el Work Book en la página 9, pero Daniel dice que no viene el ejercicio. Con tranquilidad la docente le explica que es porque está buscando en el otro libro (en el Student Book). Continúan trabajando, una hora más tarde Daniel dice que no entiende lo que tiene que hacer en un ejercicio, la docente le explica nuevamente las instrucciones y lo exhorta a decir “Thanks”, el estudiante lo hace de forma tímida.

Quince minutos más tarde, viendo el tema de pronombres posesivos, los estudiantes han estado realizando diferentes ejercicios. La docente interactúa constantemente con los alumnos y los alumnos contestan espontáneamente y a quienes participan menos les solicita su respuesta. La profesora detecta que Daniel y Laura se perciben estresados porque en algún momento tendrán que contestar y les explica que es el principio, que no se estresen, les indica un sitio en donde pueden practicar (English for you y English exercises). Dos minutos más tarde, los alumnos deben ir a otra página y Daniel pregunta “¿Qué página dijo?”, la docente repite amablemente las indicaciones.

Cuarenta minutos más tarde, los alumnos regresaron del descanso y realizan un ejercicio en el que deben elegir si completar espacios vacíos que hay en cada oración con un pronombre personal o un pronombre posesivo. Daniel dice que no entiende lo que va a hacer y la docente le vuelve a explicar. La docente pregunta si ya han terminado el ejercicio, le pregunta a Daniel directamente, él se percibe inseguro pero da una respuesta acertada. Inicia un nuevo ejercicio con nuevo vocabulario titulado “Neat or Messy?”, la docente le hace esta pregunta a Daniel, pero él se observa apenado y se disculpa porque dice no entender. La docente le explica nuevamente qué quieren decir estos términos y siguen viendo más vocabulario. Inicia un nuevo tema “Plural and Singular”, la profesora utiliza cuatro diferentes ejercicios para explicar. Daniel repite un ejercicio para verificar por sí mismo que estaba entendiendo.

Al final de la clase la docente pide que enciendan sus cámaras para tomar una captura de pantalla. Daniel salió involuntariamente de Teams, es la segunda vez que le sucede. Volvió a entrar pero ahora no se puede salir. Daniel insiste en tener problemas con la tecnología y que le urge que empiecen las clases presenciales. En esta clase hubo 22 asistencias virtuales, aunque la profesora daba la clase desde un aula del centro de enseñanza de idiomas. En la siguiente clase, las autoridades del plantel autorizaron ya las clases híbridas. Hubo algunos problemas de conectividad, se percibía un ambiente de expectativa, era la primera clase híbrida en cuanto a que había dos tipos de asistencia a la clase: virtual y presencial. La mayoría de los alumnos tomaron clases en línea y sólo algunos habían asistido de manera presencial. Daniel fue de los alumnos que asistieron al aula física.

La docente inició la clase con el tema de “Singular and Plural Nouns” expuso el tema, dio tiempo para que los alumnos escribieran en sus cuadernos, interactuó con los alumnos, les hizo preguntas. Inició un ejercicio acerca del tema y lo va contestando con los alumnos. Pero, en general hay poca participación, aún menos de los alumnos que están en línea. Daniel tampoco ha hablado, casi después de una hora de haber iniciado la clase, le pide a la docente repetirle la explicación que había dado. La docente, le explica otra vez con actitud amable, en seguida presenta un video sobre “Irregular plural” y pregunta a los alumnos si todo va bien. Los que se encuentran físicamente están participando de manera más activa, por lo que la docente dice “People at home?” preguntando por los alumnos que se encuentran en su casa. Daniel pregunta si *leaf-leaves* es una regla, la docente le aclara que no y continúa explicando.

Una hora y dieciocho minutos más tarde de haber iniciado la clase la docente introduce “Adjectives”, un nuevo tema, con una breve explicación, comparte un video y muestra unas ligas para que los alumnos puedan hacer ejercicios en línea cuando ellos lo deseen. Da cinco minutos de descanso y comparte otro video, pide que copien la información que ha presentado con relación al orden en el uso de los adjetivos, pregunta si están entendiendo. Cabe señalar que la profesora siempre tiene materiales de apoyo cuando está dando una explicación, entre los que se cuentan presentaciones Power Point, documentos Word, hojas de cálculo, páginas web, ejercicios en línea, etc. Tiene un manejo muy eficiente de la tecnología y hace uso frecuente de actividades interactivas, lo que es muy conveniente en esta clase híbrida, porque pueden participar todos los alumnos, los que están de forma presencial y los que están en línea.

Ya han transcurrido dos horas de clase, la indicación es que no hay descanso de media hora, que habitualmente se hace en los cursos sabatinos que son de 4 horas y media. La docente continúa la clase, explica que hay un orden para mencionar las características, un estudiante en línea dice no entender y ella vuelve a explicar. Presenta el mismo tema de otra manera y un ejercicio que resuelve en conjunto con los estudiantes. Después, pide que saquen su libro. Resuelven en el libro ejercicios acerca de lo que ha explicado la docente toda la clase. Más tarde, ellos tuvieron que utilizar lo que han aprendido de los adjetivos. Posteriormente se introdujo el tema de los modificadores.

En esta clase Daniel habló muy poco, pero puedo observarse que estaba muy concentrado en la clase y en realizar los ejercicios. La docente monitoreaba constantemente el trabajo de los alumnos y ahora que Daniel se encuentra físicamente, ella pasa y se da cuenta cuando él está teniendo problemas, le hace breves observaciones y permite que él pregunte sus dudas, lo mismo que a otros alumnos. Pero, fue evidente que era Daniel quien requería de más apoyo. En esta etapa del estudio Alan, el otro alumno en el rango de 40 años o más de no se observaba que presentara complicaciones con la clase y no se le conocía físicamente más que en línea, era callado, pero se notaba siempre muy concentrado. Cuando la docente le preguntaba, generalmente él sabía que contestar y lo hacía de forma acertada.

La tercera semana de marzo fue la última clase híbrida, aunque ya sólo con una alumna en línea. La docente menciona que no los reconoce todavía por su nombre ahora que están presentes en clase, porque ese día ya se han incorporado un gran número de alumnos a las clases presenciales. Hay un ambiente de algarabía en el grupo por el retorno a clases presenciales. La clase inicia y



Daniel tiene dudas de cómo hacer el ejercicio, la docente le explica. Además, en clases presenciales Daniel ha establecido más contacto con algunos de sus compañeros de clase, como con Arath (que es de los alumnos más jóvenes), que a menudo participa y en ocasiones también lo apoya para resolver sus dudas. Ellos se notan cómodos con el compañerismo. Como ya se ha podido establecer con el paso de las clases, la profesora despliega un gran número de recursos didácticos durante sus clases, interactúa con los alumnos, en especial con Daniel, que la docente ha captado, requiere de más apoyo.

#### **4.2.2 Conclusiones de la primera etapa de investigación**

Con base en las observaciones se concluye que Daniel enfrenta los obstáculos que ya se han descrito en la problemática que plantea esta investigación. Era notorio que él tenía mayor dificultad para llevar el paso de la clase, en comparación de sus compañeros más jóvenes. Pero, también se observó su determinación de continuar con el curso a pesar de los obstáculos. Determinación que puede relacionarse con las fortalezas del estudiante adulto que señala la andragogía. Con el paso de las clases, se observó que se fue incorporando al ambiente del salón de clase, lo que se considera que ha sido de beneficio para su aprendizaje. Porque, aunque tarda más tiempo en realizar las actividades, en las últimas observaciones se nota en él una actitud más relajada y que cada vez entiende más. Se tiene presente que todas las acciones que la profesora ha realizado para incorporarlo a la clase han contribuido para que el alumno se perciba altamente motivado para continuar con el aprendizaje del inglés. Con respecto a Alan, la andragogía señala que no todos los alumnos adultos requieren del mismo apoyo, por lo que es necesario hacer la detección de

necesidades de forma individual. En esta etapa del estudio, Alan no se detectó que presentara obstáculos visibles en su aprendizaje. Aunque participaba poco, cuando la docente le preguntaba él sabía de qué le hablaba y contestaba de forma acertada.

#### **4.2.2 Resultados de la segunda etapa del estudio, impartición del curso *Principios para facilitar el aprendizaje de adultos***

La segunda etapa del estudio inició con la impartición del curso *Principios para facilitar el aprendizaje de adultos*, con base en que se considera una parte medular para la consecución del objetivo general de la presente investigación, que es la optimización de la práctica docente para favorecer el aprendizaje de los adultos. De acuerdo con Domínguez (2019), en México existe un requerimiento general de hacer más eficiente el sistema educativo. Particularmente la educación de adultos ha sido un campo que ha recibido poca atención en las políticas educativas públicas. En la práctica esto también se refleja en la formación de profesorado y por tanto en su desempeño en el aula. Así, existen docentes que poseen ideas preconcebidas acerca de las características que poseen los adultos en situación de aprendizaje del inglés (Kuklewicz & King, 2018). En muchas ocasiones estas ideas no tienen un sustento teórico y basado en las características reales de cada alumno adulto, lo que puede llegar a ocasionar que sean privados de la oportunidad de acceder al conocimiento.

El presente trabajo coincide con Arteaga y García (2008), en la necesidad de generar procesos de inclusión. La Escuela Inclusiva señala que un factor que puede ser decisivo para su implementación es la actitud del profesorado hacia el enfoque inclusivo. En este sentido, Granada

et al. (2013), define *actitud* como el esfuerzo encaminado a lograr que todos aprendan. En este esfuerzo están involucrados: sentimientos, percepciones, creencias, conocimiento acerca de un campo y la manera de reaccionar ante las diferentes necesidades y formas de aprendizaje. Arteaga y García (2008) sostienen que la experiencia y la formación de los docentes son fundamentales para la calidad de la enseñanza. Pero actualmente, se valoran más las habilidades de integración social y la buena actitud hacia la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

En concordancia con los planteamientos anteriores y que alumnos adultos de 40 años o más de edad, del plantel citado, con frecuencia presentan mayores obstáculos en el aprendizaje del inglés cuando toman clases con alumnos que son en su mayoría de menos de 20 años y que han llegado a sentirse excluidos del ambiente de la clase por sus compañeros y a veces también por el docente (Morales, 2018), se consideró necesario impartir el curso *Principios para facilitar el aprendizaje de adultos*. El objetivo del curso fue propiciar el desarrollo de conocimientos, habilidades y una actitud de empatía en torno a la atención a la diversidad del alumnado, diversidad presente en todo salón de clase. En particular, para la atención de los alumnos que se detectan más vulnerables de ser excluidos del proceso de aprendizaje del inglés, como ha ocurrido con alumnos de 40 años o más de edad de este plantel.

La docente Rubí, que es la docente del grupo en estudio y que asistió al curso mencionado, cuenta con una Licenciatura en Lingüística Aplicada, Maestría en Psicología Educativa y un Doctorado de Psicología con Acentuación en Educación. Se le preguntó si tenía alguna formación previa en educación de adultos, la respuesta fue no. El curso que se impartió fue diseñado con una

duración de cinco horas. La docente disponía de una hora diaria entre las clases que imparte en el plantel educativo, por lo que el curso duró cinco días. Se expusieron los siguientes temas:

- TEMA 1. Panorama actual de la educación de adultos y del aprendizaje del inglés.
- TEMA 2. Características en el área cognitiva del alumno adulto y su relación con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- TEMA 3. Análisis del modelo andragógico y sus 6 principios, con énfasis en la motivación.
- TEMA 4. Análisis de los requerimientos que presentan los alumnos de 40 años as más de edad en el CI, basado en un estudio de campo.
- TEMA 5. La Educación Adaptativa una propuesta de inclusión
- Actividad final. Integración de los principios andragógicos en la adaptación de estrategias de enseñanza dirigidas a los aprendientes adulto de inglés, de 40 años o más edad.

Primeramente, se mostraron los temas y se hizo una preevaluación acerca de los mismos, se utilizó el formato de *lo que sé, lo que me gustaría saber, lo que aprendí*. Se pidió a la docente que contestara los dos primeros puntos y se le dio la indicación de que *lo que aprendí* se llenará al terminar el curso. Su respuesta a *lo que sé*, fue lo siguiente “Que todos los alumnos tienen diferentes características y que debemos como docentes observarlos para conocerlos y adaptar las estrategias de aprendizaje” (sic). En *lo que me gustaría saber* contestó “Estrategias que se imparten en los cursos de adultos para ayudarlos más. Conocer todos estos importantes temas” (sic).

- En el tema uno *Panorama actual de la educación de adultos y del aprendizaje del inglés* se expone, con el apoyo visual de imágenes de la Segunda Guerra Mundial para mostrar la importancia de la educación de adultos como parte de la promoción de una cultura de paz. Así como, para propiciar la reflexión en torno al entendimiento de las razones por las cuales un adulto en la actualidad requiere estudiar inglés. Al final de la exposición se le pidió a la docente contestar la pregunta *¿Por qué es importante para mí enseñar inglés a adultos?* Su respuesta fue:

En lo personal, para mí es importante enseñar a todos mis alumnos. Sin embargo, cuando tengo alumnos adultos, la mayoría de las veces tienen temor, desconfianza y piensan que no van a lograr aprender nada. Es ahí donde se ayuda a que esto cambie, a que mejore su confianza, a motivarlos y que todos pueden aprender. Me gusta observar cuando ellos se dan cuenta de que “sí pueden”. Es una gran satisfacción el ver cómo cambia su manera de pensar cuando van aprendiendo cosas nuevas. (sic)

El tema dos, *Características a nivel cognitivo del alumno adulto y su relación con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera*, se incluyó con la intención de que el docente incremente sus conocimientos en el campo específico del área cognitiva del estudiante adulto. Explicar algunas causas por las cuales los estudiantes adultos que aprenden inglés pueden mostrar características de aprendizaje diferentes de los alumnos en otras etapas de la vida. La evaluación del tema fue por medio de relacionar dos columnas para completar conceptos centrales del tema.

1. De acuerdo con las diferentes etapas de la vida las necesidades de los aprendientes varían...
  - a) pueden basarse en sus experiencias para elaborar sus propias estrategias de aprendizaje.
  
2. Es una diferencia que presentan los adultos con respecto a los niños cuando se encuentran en un proceso de aprendizaje...
  - b) cambios en los procesos de pensamiento que ocurren mientras la persona crece.
  - c) la forma de entender y construir el conocimiento del mundo.
  
3. Desarrollo cognitivo se refiere a...
  - d) la teoría de la lateralización de los hemisferios cerebrales.
  
4. Las distinciones entre las etapas de desarrollo cognitivo se observan en...

5. El sobreenálisis que el adulto tiende a hacer de las estructuras gramaticales se relaciona con...
- e) otras variaciones son las habilidades y los procesos cognitivos.

La docente relacionó de forma correcta ambas columnas. Por lo que se deduce que puede incorporar estos conocimientos a su práctica enfocada a los adultos de 40 años o más de edad.

El objetivo del tema 3, *Análisis del modelo andragógico y sus 6 principios, con énfasis en la motivación*, es que el docente adquiriera conocimientos acerca de la Teoría Andragógica, de sus recomendaciones orientadas al trato adecuado de los estudiantes adultos. Aunque, esta teoría fue impulsada por Knowles (citado en Sánchez, 2015) desde los años setenta del siglo pasado, Merrian et al. (2007) afirman que en la actualidad sigue siendo aplicada con éxito para impulsar el aprendizaje de los adultos. Para esto es de gran beneficio conocer los seis principios andragógicos que tratan de características, que pueden ser consideradas como fortalezas de los aprendientes adultos. También, estimular la reflexión del docente en torno al grado en que ellos, en su propia práctica, han identificado en los alumnos adultos las fortalezas que cita la andragogía. Para la evaluación de este tema se presentó la información en un cuadro con los seis principios andragógicos para considerar la viabilidad de su aplicación en la enseñanza del idioma, las respuestas de la profesora Rubí, se muestran en la Tabla 10:

**Tabla9**

*Tabla de análisis del modelo andragógico y sus 6 principios, con énfasis en la motivación.*

---

Nombre:

---

6 principios andragógicos	Favor de marcar	¿Qué principios le serían de
Knowles (1980)	las características	mayor utilidad para elaborar
	que ha observado	sus estrategias de
	en sus alumnos de	enseñanza?
	40 años o más de	Favor de explicar por qué
	edad.	los ha elegido.
<b>La necesidad de saber del</b>		
<b>estudiante.</b> El adulto hace		Todos forman una parte
evaluaciones previas acerca	✓	esencial para formar mis
de qué, cómo y por qué		estrategias de enseñanza.
aprenderá algo.		
<b>El autoconcepto de los</b>		Todos forman una parte de
<b>adultos.</b> Se perciben a sí		un todo.
mismos como responsables	✓	
de su vida y de sus acciones.		
<b>El papel de las</b>	✓	
<b>experiencias de los</b>		

---



---

**adultos.** Sus experiencias

son identificadas como lo

que ellos son.

**Disposición para** ✓

**aprender.** Antes de

empezar el proceso ya se

han creado conciencia de su

necesidad de saber.

**Orientación al** ✓

**aprendizaje.** Tienden a

orientar su aprendizaje en

torno a la solución de

problemas que se presentan

en sus vivencias actuales.

**Motivación para**

**aprender.** La tendencia es ✓

que los adultos al iniciar un

proceso de aprendizaje se

caracterizan más por una

motivación interna.

---

*Nota.* La tabla se utilizó en la evaluación del tema 3.

Al incluir el tema 4, *Análisis de los requerimientos que presentan los alumnos de 40 años y más de edad en el CI, basado en un estudio de campo*, se pensó en propiciar la reflexión del docente hacia su propia práctica, por medio de exponer de qué manera, alumnos de 40 años o más de edad experimentan el pertenecer a un segmento minoritario, por características relacionadas con su edad en un grupo de aprendizaje del idioma inglés. En los resultados del estudio, por ejemplo, se vio que en ocasiones los docentes consideran que los alumnos adultos de inicio requieren de apoyo emocional. Pero, sin un sustento que respalde que efectivamente requieren este tipo de apoyo. Knowles (1980) afirma que es necesario hacer un diagnóstico de necesidades, ya que algunos alumnos si requieren de apoyo emocional, pero hay otros que necesitan más del apoyo académico o ambos. Por lo que en esta parte del curso se buscó promover la empatía hacia los alumnos de la edad citada. Así como, el interés por brindarles apoyo de acuerdo con sus requerimientos específicos. Recordando que el estudio que se muestra se llevó a cabo en el mismo plantel en que se imparte el curso (Morales, 2018). La actividad para evaluar este tema fue contestar a la pregunta *¿Cómo es pertenecer a un grupo minoritario?* La respuesta de la docente fue:

Cuando (siendo adulto) me inscribí a un grupo de francés y yo era la más grande de edad, el maestro no integraba y me hacía ver diferente por ser compañeros de trabajo, eso me desmotivó y ya no seguí el curso.

En esta actividad, también se pide proponer algunas formas de apoyo a los alumnos adultos, a lo que contestó:

Afectivamente: acércate a ellos y acércalos a los demás.

Académicamente: apoyándolos sin hacer distinción y supervisando si todo va bien. Estar cerca de ellos procurando que no se vea la diferencia con los demás compañeros. Integrarlos y hacer que sus compañeros los integren.

Con el tema 5. *La Educación Adaptativa una propuesta de inclusión*, se expone la alternativa de dar respuesta a los requerimientos que tienen los alumnos de 40 años o más de edad del plantel citado, desde otra visión, la de la Escuela Inclusiva. Esta visión propone abatir la exclusión a partir de atender la diversidad del alumnado, por medio de adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades individuales y características de aprendizaje de cada persona (Arandia & Alonso, 2002), que es el núcleo de la EA. El modelo pedagógico adaptativo es afín a la teoría andragógica, ya que ambas teorías se sustentan en el constructivismo social cultural. Los dos modelos coinciden en que el estudiante es el centro de la planeación didáctica y que los materiales deben ser adaptados a sus necesidades. La Teoría Adaptativa propone puntos específicos en el diseño de las estrategias de enseñanza para la atención de la diversidad, con especial atención en los estudiantes que se detectan vulnerables de sufrir exclusión.

Después de mostrar dos ejemplos de integración de las teorías Adaptativa y Andragógica, la actividad final consistió en proponer una estrategia de enseñanza que involucrara las recomendaciones andragógicas y las adaptativas.

La docente elaboró la siguiente actividad:

Agente de bienes raíces.

En grupos de 4 personas, un alumno fungirá como agente de bienes raíces y

el resto como clientes. Los estudiantes deberán crear diapositivas y hablarán sobre ellas incorporando preposiciones del lugar y vocabulario visto en clase. Así en una forma abstracta, los alumnos se trasladarán a un “mundo real”.

La actividad propuesta por la docente Rubí tiene características similares al ejemplo mostrado en el curso, el cual se basa en el diseño de *Aprendizaje basado en problemas (ABP)*. Hernández y Lacuesta (2007) definen el ABP como el proceso que se pone en práctica para resolver en colaboración un problema real, con la participación del docente como facilitador del aprendizaje. El objetivo del ABP es que el alumno involucre y desarrolle conocimientos, procesos, destrezas, actitud de colaboración, comunicación con otros, y la aplicación del pensamiento crítico. Este modelo involucra las recomendaciones de la Teoría Andragógica y la EA, en términos generales, en referencia a fomentar un aprendizaje menos basado en la memorización y más basado en la aplicación de los conocimientos con el fin de lograr un aprendizaje significativo.

La evaluación final del curso consistió en valorar si hubo diferencia entre lo que la docente sabía al inicio del curso y lo que sabía al final de este. Para ello debía contestar en la columna correspondiente a *lo que aprendí*, su respuesta se transcribe a continuación:

¡Muchísimo! Las bases teóricas, todo lo que debemos saber cuándo estamos frente a grupo. Que interesante saber que lo que hacemos está en la literatura. Gracias por este interesante curso que es primordial lo tomen todos los docentes. Aprendí

también a concientizarme sobre cómo diseñar estrategias para mis alumnos tomando en cuenta las bases teóricas y filosóficas. (sic)

De acuerdo con los resultados de las actividades desarrolladas por la docente al finalizar cada tema, el curso promovió el entendimiento hacia la problemática que enfrentan los estudiantes adultos a nivel global, ante la creciente demanda de educación en los centros educativos, como lo reporta Caruth (2014). La importancia que tiene para la sociedad atender la educación de adultos, como forma de fomentar una cultura de paz por medio de la educación, que es un derecho inherente a todo ser humano, desde cualquier condición. La docente mostró un franco interés hacia el tema que trató sobre diferencias a nivel cognitivo que presentan los estudiantes adultos con respecto a otras etapas de la vida, cuando aprenden una segunda lengua (Steinberg, 1993; Lightbown & Spada, 2006). Reconoció que en sus alumnos adultos ha observado las características que señala la andragogía y que éstas, también, pueden ayudar a orientar el diseño de sus actividades en clase en conjunto con las recomendaciones de la EA, con las que diseñó la actividad final que incorporó los conocimientos adquiridos en el curso.

Cabe señalar que la docente tiene un alto grado de conocimientos previos con respecto a la aplicación de recursos didácticos, avalados por el perfil de estudios que ella posee, los cuales también son notorios en la variedad de recursos que utilizó en las clases que se observaron. Aunque, no tenía una formación con respecto a la enseñanza de adultos en particular, ella realizaba desde el inicio del curso acciones recomendadas por las teorías que se deseaba promover. Con base en los resultados, se considera que los conocimientos de la docente, más los aportados por este curso,

fueron de un alto beneficio para recabar información de gran valor para esta investigación, cuyo objetivo fue lograr una optimización de los recursos que utiliza el docente de inglés de este plantel, para favorecer el aprendizaje del inglés de adultos de 40 años o más de edad, por medio de la aplicación y diversificación de estrategias de enseñanza acordes a los alumnos de esta edad y que al mismo tiempo fueron de beneficio para el resto de la clase.

Como se ha mencionado, la impartición del curso fue la preparación de la docente para la aplicación de estrategias adaptadas andragógicamente. La puesta en práctica de estas permitió recabar la información para dar respuesta a las preguntas de investigación.

- ¿De qué forma la difusión de los principios de la Teoría Andragógica y de la Educación Adaptativa, entre los docentes de inglés, promueven un cambio de visión y de práctica dirigida a los estudiantes de inglés de 40 años o más de edad?
- ¿Cómo el docente de inglés adapta las estrategias de enseñanza a las necesidades de los alumnos de 40 años o más de edad?
- ¿De qué manera el aprendiente de 40 años o más de edad percibe las estrategias que el docente aplica para adaptar, a las necesidades del estudiante, sus estrategias de enseñanza?
- ¿Cómo los estudiantes de inglés de 40 años o más de edad desarrollan aptitudes en las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir el idioma inglés, cuando los docentes aplican la metodología adaptativa con orientación andragógica?

### **4.2.3 Resultados de la segunda parte del estudio, adaptación andragógica de estrategias de enseñanza**

Las observaciones de la puesta en marcha de la aplicación de estrategias de enseñanza observando los principios andragógicos y adaptativos iniciaron en las cuatro últimas clases del semestre. El retorno a las clases presenciales que se habían programado desde el inicio del semestre se postergó porque la pandemia continuaba y se tomaban las precauciones para cuidar que no hubiera contagios. Después hubo algunas interrupciones por cuestiones de acondicionamiento del plantel para enfrentar la falta de agua que se vivió en esa región del norte del país.

Se tuvo acceso al programa del curso en su inicio, lo que permitió conocer los objetivos programados para el primer semestre, de los nueve que son en total. De acuerdo con el programa, el curso se divide en tres fases, que se describen a continuación de manera sintética:

En la primera fase, el estudiante aprende a manejar información personal básica, las estructuras gramaticales del verbo *to be*, el presente simple. En la segunda, el estudiante identifica vocabulario relacionado con su familia, su comunidad, habla de su rutina diaria, utiliza el modal *can*, habla del clima y utiliza el presente continuo para describir actividades cotidianas. En la tercera fase, conoce cómo se citan eventos pasados, la diferencia entre verbos en pasado regulares e irregulares, los memorizan y revisan la pronunciación en los verbos regulares; con pasado simple y verbo *to be*, describe experiencias pasadas y narra una experiencia de viaje notable.

Es en la tercera fase del curso se hicieron las observaciones que corresponden a la segunda parte del estudio. La técnica de recogida de datos fue por medio de observación participante. La

investigadora asistió al salón de clases para recabar la información por medio de notas de campo. En esta parte del estudio se dio seguimiento a la implementación de estrategias por parte de la profesora del grupo, después de que tomó el curso *Principios para facilitar el aprendizaje de adultos*. Se esperaba que esta clase fuera presencial, por eso se había aplazado el comienzo de esta parte del estudio. Sin embargo, se tuvo que empezar con las observaciones con una inesperada clase híbrida porque varios alumnos tuvieron que tomar la clase en línea porque enfermaron de Covid.

*Primera descripción de seguimiento de una clase.* En esta clase la observación se centró en las estrategias que implementó la profesora y en la forma en que se daban las interacciones entre los alumnos y la docente, con particular atención de los alumnos de 40 años y más de edad: Daniel y Alan. La clase inició a las 8:15, la docente informa que hay algunos alumnos con Covid y que no hay agua otra vez; que ese día iniciaría el tema de pasado simple. Comienza la clase con un ejercicio interactivo con una ruleta que contiene diferentes preguntas en pasado simple, por ejemplo: *What time did you get up this morning? What did you do yesterday?* La docente invita a los alumnos a participar, algunos contestaron con mayor facilidad. Alan respondió bien a la pregunta que le tocó. Daniel no contestó voluntariamente, pero la docente lo invitaba con frecuencia a participar, le hace la pregunta *Did you read a book or a magazine last year?* Daniel duda, pero la docente lo apoya dándole pistas.

En esa clase hubo la oportunidad de platicar con Alan, que luce más joven de los 53 años que dijo tener. Él hablaba poco y también participaba poco, pero parecía tener buen manejo de la



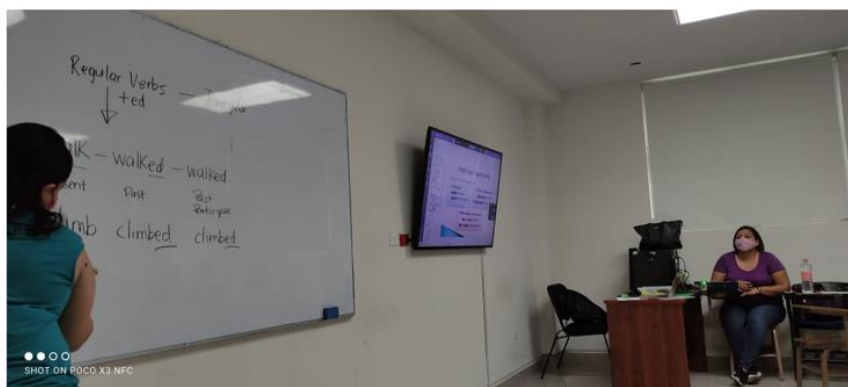
tecnología y llevar bien el paso de la clase. Se notaba que la docente también lo percibía de esa manera porque lo animaba a participar, pero menos que a Daniel de 58 años. A las 8:35 la docente pide abrir un canal de Teams que hace llamar Children. Ahí los alumnos debían subir una foto de cuando eran niños y escribir la historia relacionada con la foto, porque justamente esa clase coincidió con el día del niño. A las 8:50 la docente explica cuando se utiliza el pasado simple, con el auxilio de una presentación Power Point y comenta: “Es para situaciones que han terminado en el pasado, cuando alguien muere también; por ejemplo, recuerden cuando estaban en High school. En el pasado el tiempo es mencionado, porque es muy específico”. Le pregunta a Alan “*Do you want to go to the cinema with me?*” y Alan dice “yes”. Pregunta a otra alumna que deberá especificar cuando quiere ir al cine. A las 8:59 repasa los pronombres personales y explica que en el pasado del verbo *to be* *was* sustituye a *is* y *were* a *are*, da ejemplos variados del uso de *was-were*. Explica cada punto de la diapositiva, después pide copiar la diapositiva.

A las 8:59 la docente pregunta “*Ready?*”. Los estudiantes deben escribir una oración con *was* en su foto de niños, ella escribe un ejemplo “*I was angry*”. Daniel escribe lo mismo en su fotografía. La docente lee las oraciones y comenta con cada alumno su oración. Los estudiantes hablan en inglés, con gusto, de su foto, algunos con más fluidez, se mantienen sonrientes durante el ejercicio, es evidente que a la mayoría le ha gustado la actividad. Con este mismo recurso didáctico, la docente les muestra el uso del verbo *to be* para hablar acerca de las emociones. También explica que otra manera de usar el pasado es para hablar de estados, por ejemplo: *I worked at an office, She didn't work at the office, Did you work yesterday?* En seguida explica las estructuras gramaticales del tiempo pasado: afirmativa, negativa y pregunta. A las 9:29 la docente da el

tiempo necesario para que los estudiantes tomen nota de la presentación, en seguida empieza a explicar en el pizarrón, como puede apreciarse en la figura 3. Durante las observaciones se pudo notar que la profesora utiliza este recurso cuando se trata de un contenido que debe ser reforzado por medio de diferentes estrategias de enseñanza.

### Figura 3

*Explicación de la docente en el pizarrón*



Nota. Imagen captada en una clase de modalidad híbrida.

La profesora Explica los verbos regulares : *Stop-stopped, Hug-hugged, Mop-mopped*. A continuación pregunta ¿Cuál sería la regla en los ejemplos? Daniel contesta que es el orden consonante-vocal-consonante. Pide un ejemplo y una de las estudiantes se lo da. A lo largo de la clase se puede identificar los segmentos de la clase en los que la profesora trata de reforzar aspectos específicos del idioma, en este ejercicio es la parte de la gramática. En seguida, explica las diferencias en pronunciación: *danced, stopped, decided, planted*. La profesora le pide a los

estudiantes que toquen su garganta para ver las diferencias en la pronunciación de los verbos regulares, explica cómo relacionó la pronunciación con /ID/. Como puede apreciarse, ahora los ejercicios están orientados a promover la habilidad de hablar.

Final sound t,d= decided/ID/, etc,

/t/= p/f/s/k/sh/ch

/d/= *aeiou rest of the consonants, called climbed.*

Para hacer más comprensible la explicación la docente da un ejemplo con un nombre:

Ana Alicia Moreno Aranda

/d/ /d/ /d/ /d/

La docente dice: “Piensen que su nombre son verbos, el ejercicio permite practicar su nombre.” A continuación le pide a Daniel decir un nombre

Daniel Flores Ríos

/d/ /t/ /t/

A las 10:00 a.m. inicia el descanso

10:50 la clase comienza. La docente les comparte una liga de la aplicación Microsoft Forms para preguntarles el pasado de 26 verbos irregulares.

11:05 La docente preguntó si ya han terminado. Daniel pregunta si puede tener una copia, porque él tiene un limitado manejo de la tecnología, por lo que otra estudiante le ayuda. Cinco minutos más tarde la docente informa a Daniel que sacó 88 y él contesta que fue porque estudió.

11:11 la profesora explica las estructuras gramaticales, pide que tomen nota del ejercicio y practica

la pronunciación de forma grupal y los estudiantes responden en coro. 11:18 los estudiantes deben escribir un párrafo con oraciones afirmativas en pasado simple acerca de su infancia. La docente da un ejemplo acerca de su propia vida:

When I was a kid, I played with my barbies. I went to my grandma's house and I invented songs. I played with my brothers and sister and I was their teacher. I spoke in my "invented English" and my uncles believed I spoke English...LOL.

11:27 la docente le pregunta a Alan si ya ha terminado, se da cuenta que está teniendo problemas para realizar el ejercicio, le explica cómo hacerlo. Daniel se observa más cómodo, la docente lo ha felicitado porque sacó una buena calificación en el examen breve de verbos irregulares en pasado simple. La docente pasa entre los bancos, por línea, monitoreando el trabajo de los alumnos, llega con Daniel y le ayuda en una oración en la que tiene problemas. 11:39 los estudiantes tienen que hacer un comentario por medio de la aplicación de WhatsApp, sobre alguien de la clase. 11:48 la docente pide que saquen el libro, da instrucciones y ahora los estudiantes deben hacer un ejercicio de listening. Escuchan una vez el audio, repite la grabación, detecta que es un ejercicio difícil y les dice que si desean una 3ª vez, los estudiantes dicen sí. Después, resolvieron el ejercicio. El audio trataba acerca de la biografía de Vincent Van Gogh y de acuerdo con lo que escuchaban tenían elegir entre tres respuestas, para llenar espacios vacíos, el primer ejemplo del libro fue: "1 He was born in \_\_\_\_ in 1853. a) Belgium, b) the Netherlands, c) Germany" (Latham-Koenig et al., 2019, pág. 54). Todos los alumnos están sumamente atentos mientras contestan colectivamente el ejercicio que contiene ocho reactivos.

11:56 la docente pide ir a otra página del libro, cuando los alumnos la han encontrado les explica la historia. La lección se titula *Un asesinato misterioso*, traducido al español, el objetivo del ejercicio es el uso de verbos en pasado simple regulares e irregulares, consiste inicialmente en la lectura acerca del asesinato del señor Travers, de reconocer en fotos los personajes de la historia. Después, reconocerlos de acuerdo con la descripción del texto. En la siguiente etapa, leer, escuchar la historia y en una serie de siete declaraciones acerca de sucesos de la historia, el alumno debe decidir si cada una de ellas es falsa o verdadera.

12:01 la docente pone el audio de la historia, da la indicación de que no lean, solo deben escuchar y tratar de comprender. Cuando el audio termina, hace preguntas a los alumnos y algunos de ellos contestan voluntariamente, vuelven a escuchar la trama. 12:12 ahora escuchan otro audio en el que un detective interroga a 4 sospechosos de cometer el asesinato del Sr. Travers. Los estudiantes deben realizar el siguiente ejercicio, que consiste en que el detective formula cuatro preguntas a cada sospechoso y los estudiantes deben ir anotando las respuestas a esas preguntas, las cuales ellos escuchan en el audio. Resuelven el ejercicio juntos. 12:30 la docente les dice que de tarea deben enviar un escrito que trate sobre la manera en que se resuelve el misterio. Este ejercicio tuvo diferentes etapas: identificar en el texto los verbos irregulares en presente y su correspondiente en tiempo pasado; escuchar y seguir la lectura; escuchar y repetir para practicar la pronunciación; identificar verbos regulares en tiempo presente y su correspondiente en pasado; escuchar su pronunciación, más tarde repetirlos; escuchar el audio y escribir las respuestas que dan los sospechosos sobre un interrogatorio que el detective les hace.

En suma, la docente desplegó diversas estrategias de enseñanza en las que los alumnos realizaron las siguientes actividades: 1) respondieron preguntas en pasado simple de una ruleta interactiva; 2) abrieron un canal en la aplicación de Teams en la que subieron una foto de cuando eran niños y escribieron la historia de la foto; 3) recibieron la explicación de la docente del uso del pasado simple en inglés por medio de una presentación de Power Point; 4) construyeron y escribieron una oración en pasado simple en su foto del canal de Teams; 5) la docente les explicó las estructuras gramaticales del pasado simple y su pronunciación, haciendo una descripción muy detallada en el pizarrón al mismo tiempo que los estudiantes contestaban las preguntas que la docente les hacía para practicar la estructura gramatical y la pronunciación; 6) abrieron una aplicación en línea en la que contestaron con 26 verbos irregulares en pasado simple; 7) les explicó nuevamente y después trabajaron en forma grupal para practicar la pronunciación del pasado simple y su estructura; 8) escribieron un párrafo hablando de su infancia; 9) escribieron un comentario utilizando el pasado simple para hablar de un compañero de clase; 10) utilizaron el libro de texto en el que a través de los ejercicios se practicaron las habilidades de escuchar, escribir, hablar y leer.

De acuerdo con las características de las actividades enumeradas en el párrafo anterior se puede apreciar que las actividades que la docente implementa poseen las características del enfoque constructivista. Esta visión pone al estudiante al centro, como el principal constructor de su propio aprendizaje. El docente tiene la función de dirigir y facilitar el aprendizaje, aspectos en que coinciden la teorías andragógica y adaptativa (Knowles, 2008; Núñez , Biencinto, Carpintero, & García, 2014). Se observó que las actividades eran contextualizadas, era evidente que los estudiantes estaban muy interesados en ellas. Hacían uso del idioma para hablar de su propia vida,

tomando elementos de lo que era conocido por ellos como base del conocimiento nuevo y relacionando también este conocimiento y la realidad. Así mismo, las estrategias de enseñanza aplicadas por la docente buscaron en todo momento que los alumnos pusieran en práctica el idioma, más que en memorizar estructuras y vocabulario. Se fomentó la interacción entre quienes participaron en el proceso educativo, es decir, entre los mismos alumnos y la docente. De acuerdo con Araya (2007) en estas actividades se cumplen los cuatro principios del enfoque constructivista que son: la construcción del conocimiento nuevo a partir de lo que ya es conocido, adquisición de conocimientos por medio de la experiencia, adaptación del conocimiento a la realidad y la interacción con el medio.

En las estrategias de enseñanza se advirtieron también aspectos recomendados por Harmer (2007) para el desarrollo conveniente en una clase de inglés. Entre los que se cuenta: una adecuada *planeación lingüística* que se refiere al equilibrio de las actividades en función del desarrollo de las habilidades y el *equilibrio de las actividades* en atención a los diferentes tipos de aprendizaje. Es importante señalar que esta primera descripción de la clase de inglés tiene las mismas características que se observaron en las clases anteriores al curso que se impartió a la docente. Es decir, el estilo de dar clases de la docente en todo el semestre que se observó, desde el inicio hasta el final, fue empático con la andragogía y la EA. Se considera de relevancia este aspecto, porque una recomendación de la andragogía es que se atienda a los alumnos adultos de acuerdo a sus necesidades, desde que inicia el curso y no cuando ya están presentando atraso (Knowles, 1980). La segunda descripción de la clase que se muestra a continuación, tuvo más bien la función de una

clase de reforzamiento del conocimiento del tiempo pasado simple en inglés. En ella se puede apreciar que las actividades poseen también las características del enfoque constructivista.

*Segunda descripción del seguimiento de clase.* El primer ejercicio se basó en una lectura del libro que trata sobre la vida de Adam, el personaje de una historia. La docente explica oralmente toda la trama antes de que los alumnos inicien por sí mismos la lectura. A las 8:30 da la indicación de trabajar en equipo de dos o hasta tres personas. El ejercicio consiste en organizar cronológicamente extractos de la historia. Daniel y Alan, los alumnos en el rango de 40 años y más de edad, formaron un equipo. A las 8:36 la docente pregunta por primera vez si están listos. 8:39 la docente resuelve el ejercicio con poca participación de los estudiantes.

8:47 escucharon otra historia. La oyen una vez y hacen el intento de contestar. Después la docente la lee lentamente y la escuchan dos veces más antes de contestar. 9:02 En el siguiente ejercicio la docente hace una introducción al tema de la pronunciación de los verbos en pasado (apoyo visual y audios del libro electrónico) después hace una pregunta que plantea un problema que hay que identificar y Daniel lo hace bien. 9:06 deben identificar el tipo de sonido al final de cada verbo en pasado, otro estudiante también participa. A las 9:10 ahora debían reconocer las expresiones que corresponden al tiempo pasado (yesterday morning, last night, etc).

9:25 el ejercicio consiste en contestar si tres personas que cuentan la historia de New Year's Eve quieren recordar la experiencia (poyo visual del libro electrónico). 9:33 la docente pidió un voluntario para leer, una estudiante participa y lee la historia. Es notorio que tiene conocimientos previos sobre el idioma porque lee fluidamente. Alan participa voluntariamente y lee bien. 9:48



ahora el ejercicio consiste en una lista de verbos de uso común en presente en que los estudiantes participan poniendo en pasado. 9:50 la docente explica diferencias entre inglés americano y británico y el uso de la representación de los fonemas en la pronunciación de los verbos regulares en pasado. A las 10:00 van a descanso.

10:41 regresan del descanso y la docente entrega calificaciones de un examen anterior. Daniel se ve feliz con el resultado. Con Alan, la docente tarda algunos minutos dándole retroalimentación. Es claro que con frecuencia monitorea el avance de los dos adultos de 40 años y más de edad, pero en especial el de Daniel, que se ve tenso cada que inicia un nuevo ejercicio. Aunque se nota que ha ido adquiriendo más seguridad. 11:02 la docente les dice que no vuelvan usar el Google translator en ejercicios de escritura porque tendrán cero, les dice que ella se da cuenta porque los párrafos no tienen sentido. 11:04 la docente explica, con el apoyo visual del libro en la pantalla, que los verbos go, have y get cuando se combinan con otras palabras pueden adquirir otro significado (have breakfast, a good time, get a taxi, get an email, etc.). La docente ve que Daniel no puede encontrar la página del nuevo ejercicio y lo orienta, por segunda vez detecta que él no encuentra la página y le repite nuevamente la información.

Es notorio que cuando la docente detecta que los alumnos pueden encontrar dificultades en un tema relevante para la continuidad del curso, ella explica también en el pizarrón, ella ya había ido introduciendo el tema *the phrasal verbs*. La profesora explica cada uno de los verbos, y las expresiones idiomáticas que usan personas de la frontera. 11:20 utiliza el tema de *New Year's Eve* para ejecutar un ejercicio de escuchar. 11:31 realizan ejercicio de llenar los espacios con was,

wasn't, were, weren't. 11:38 la docente explica ejercicio por ejercicio. 11:48 la docente pregunta las respuestas, una por una, un estudiante contesta voluntariamente. La docente pregunta si hay problema, el estudiante contesta que no. Al final del ejercicio la docente pone las respuestas correctas. 11:51 los estudiantes deben hacer otros ejercicios, en los que tratan de formular oraciones en pasado, trabajan en parejas. Pero Daniel, Alan y otros estudiantes deciden trabajar solos.

12:02 los estudiantes participan colectivamente en un nuevo ejercicio en el que se formulan preguntas en pasado y además deben hacer los siguientes ejercicios del libro. Trabajan en parejas, pero Daniel, Alan y otros estudiantes otra vez optan por trabajar solos. La docente le pregunta a Daniel por qué trabaja solo y él comenta que porque necesita concentrarse para hacer los ejercicios. La docente ha respetado su decisión en otras ocasiones que él prefiere trabajar solo. Alan tiene mayor disponibilidad de trabajar en equipo, pero a veces los estudiantes ya formaron equipo. 12:02 los estudiantes participan colectivamente en otro ejercicio del libro en el que deben reescribir diez oraciones que presentan en presente simple y deben cambiarse a oraciones en pasado simple. La docente resuelve la primera oración con la participación de los estudiantes, para mostrar cómo se resuelve el primer ejercicio (Does he play foot ball? - Did he play foot ball?). 12:06 la docente pide resolver el siguiente ejercicio que se trata de completar seis oraciones en pasado, ella muestra siempre cómo van a resolver cada ejercicio.

12:10 Por último los estudiantes participan en un juego interactivo en el que pudieron poner en práctica lo que han aprendido en la clase, incluyendo la pronunciación de los verbos en pasado, así como identificar los símbolos fonéticos que los representan. A las 12:30 termina la clase.

Se resumen las actividades que los estudiantes realizaron en esta clase: 1) lectura de una historia de vida, trabajando en equipos; 2) escucharon otra historia, la lee la docente y la escuchan dos veces más; 3) practicaron la pronunciación de los verbos en pasado simple e identificaron expresiones de tiempo en pasado; 4) elaboraron una historia con auxilio del libro electrónico; 5) ejercicio en que una lista de verbos en presente los escribieron en pasado; 6) revisión de un examen y retroalimentación; 7) ejercicio de escuchar con el libro electrónico; 8) escritura del verbo to be en pasado; 9) elaboración de oraciones en pasado en parejas; 10) formulación de preguntas en pasado; 11) participación en juego interactivo que fomenta cuatro habilidades, hablar, escuchar, leer y escribir.

En el desarrollo de la clase se observó que la diferencia en los conocimientos previos de los estudiantes no fue un impedimento para que la clase se desarrollara de forma pertinente. Para contrastar y corroborar información se hicieron entrevistas a 18 alumnos. Diez de ellos habían realizado estudios de inglés anteriores al actual curso, algunos en instituciones particulares que dan cursos de inglés y otros en instituciones públicas. Daniel y Alan, alumnos en el rango de 40 años y más de edad, dijeron no haber realizado cursos anteriores. La docente pedía la participación de todos los alumnos quienes también lo hacían también voluntariamente. Daniel y Alan contribuían voluntariamente, aunque a ellos normalmente la docente les preguntaba constantemente. Con Daniel monitoreaba con más frecuencia su avance en los ejercicios, era quien se observaba con más estrés, en comparación con Alan que se esforzaba y todo el tiempo prestaba atención, pero con menos estrés que Daniel, al igual que sus otros compañeros de clase.

Con respecto a los conocimientos previos, tanto la Teoría Andragógica como la Teoría Adaptativa, consideran la importancia de saber a quiénes se enseña (Knowles, 1980; Arteaga & García, 2008). Woodward (2009) afirma que la primera clase es idónea para recabar información para planificar el curso. Al respecto, la docente Rubí comentó mediante una entrevista, que ella tiene establecido un programa para la primera clase de cada semestre. Al inicio, ella informó acerca de los temas que se verían durante el curso, dio a conocer la forma de evaluación, de cómo son los exámenes y el valor que tenían de acuerdo con la nomenclatura por letras y resolvió dudas acerca del curso. Otra parte de esta clase la dedicó a realizar dinámicas de integración grupal, en este grupo implementó una dinámica en la que preguntó a cada estudiante de qué color son sus zapatos y por qué los usó ese día. Se le preguntó a la docente por qué eligió esa actividad y ella contestó:

La intención fue dar oportunidad a cada estudiante para que hablara de sí mismo, en un ambiente de mayor confianza, para conocer por qué asiste al curso, para qué deseaba adquirir el conocimiento y cuáles son sus expectativas acerca del mismo. También, me permite conocer aspectos de la personalidad de los alumnos, gustos, aficiones, la pregunta da opción para promover la interacción con ellos. (sic)

Así también, la docente consideró la importancia de que se conozcan entre compañeros, por lo que les pidió platicar por parejas. Aunque la integración fue al inicio del curso, cuando las clases aun eran en línea, se estima que la integración grupal dio resultados fueron positivos. La afirmación se hace con base al desarrollo que tuvieron las siguientes clases, en las que había una participación regular de diversos estudiantes y preguntaban sus dudas, cada vez más, conforme fue avanzando

el semestre. La docente exhortaba continuamente a la participación y con una manera de hablar muy cordial los invitaba a preguntar. Estas afirmaciones son acordes con los comentarios recabados en las entrevistas a los estudiantes, como se expone en párrafos posteriores.

St. Clair (2015) afirma, que desde la visión del constructivismo sociocultural las interacciones entre quien aprende y quien enseña, son de la mayor trascendencia. Así también, el ambiente en el que se desenvuelve la clase. La Andragogía señala puntualmente la importancia de que el docente mantenga relaciones horizontales en el trato con los estudiantes adultos y la promoción de un ambiente cálido, propicio para el aprendizaje (Knowles, 1980). En la misma vía, la Teoría Adaptativa subraya la importancia de la detección de necesidades del estudiante como base para los ajustes pertinentes en cada clase (Arteaga & García, 2008).

En las descripciones detalladas de las dos clases se incluye la hora en que se realizaron las actividades, así como su evolución. Se aprecia que la docente cuidaba de dar a los estudiantes un tiempo conveniente para hacer cada actividad. Además, constataba frecuentemente el avance de la realización de los ejercicios, ya sea preguntándole a los estudiantes o bien yendo a sus lugares. Wang (2001) define *adaptar* como ajustar la experiencia educativa a las necesidades de los estudiantes. Así, *adaptar* es implementar actividades variadas, en la cantidad necesaria para aprender, dando el tiempo suficiente para su práctica, con el objetivo de que logren los objetivos de aprendizaje todos aquellos que participan en el proceso educativo. Por lo que se percibe que la docente posee el perfil deseado por la andragogía (Knowles, 1980) y la EA mencionadas por Arteaga y García (2008). Los argumentos para esta aseveración se basan en: a) su buena disposición

hacia la diversidad del alumnado; b) la dotación de estrategias de enseñanza, tomando en cuenta las individualidades, entre ellas de personalidad y de la forma de aprender de los estudiantes; c) en dar apoyo diferenciado, más a quién más lo necesita; d) cuidar de la cohesión y coherencia de las actividades y e) hacer evaluaciones constantes del progreso del estudiante e informando del mismo.

En este momento del estudio se observó que con la puesta en marcha de las propuestas de la teoría adaptativa y la andragogía era posible incorporar al proceso educativo a todos los alumnos que acudían a clases. Los comentarios vertidos por los estudiantes, recabados mediante entrevistas semiestructuradas, realizadas al terminar cada clase permiten contrastar la información obtenida mediante las observaciones.

#### *Percepciones de los estudiantes después de clase*

La observación participante permite que el investigador pueda establecer interacción con las personas de interés para el estudio. Como forma de triangular la información se realizaron entrevistas a los alumnos por medio de la aplicación Microsoft Forms, al terminar la clase se enviaban vía Teams. Se les exhortaba a los estudiantes, de manera cordial, a que participaran contestando voluntariamente la entrevista, en la que se planteaban preguntas específicas, pero subrayando que podían comentar libremente aspectos relacionados con la clase que acababan de tomar. Los comentarios son de la primera y segunda clase después de que se le impartió el curso *Principios para facilitar el aprendizaje de adultos* a la profesora del grupo, que son las mismas que fueron observadas y descritas en apartados anteriores. De una asistencia de 25 alumnos, este día contestaron 18. Daniel comentó que tiene 59 años, que es director de una escuela primaria,

también es profesor de secundaria en el área de español y que es el primer curso de inglés que toma. Alan dijo que tiene 53 años, es técnico inhaloterapeuta y no había tomado ningún curso anterior a este. Los demás miembros del grupo tienen diferentes ocupaciones, principalmente son estudiantes de facultad y preparatoria, Otros alumnos ya se encuentran inmersos en el área laboral. Por ejemplo, Anahí es diseñadora gráfica, Lili es licenciada en educación y Javier es arquitecto.

Las edades de los 18 estudiantes entrevistados estuvieron entre los 15 y los 59 años. De acuerdo con la información recabada se encontró que el 61% habían tomado algún curso de inglés anterior al actual. El 39% no contaba con ningún curso anterior, en este grupo se encontraban Daniel de 59 años y Alan de 52 años. A la pregunta *¿De las actividades que vimos hoy cuáles le gustaron más? ¿Por qué?* De los recursos didácticos empleados por la docente, que los estudiantes mencionaron se crearon cuatro categorías que corresponden al enfoque constructivista, orientadas al desarrollo de aprendizaje significativo y una categoría basada en la memorización, que podría tener más relación con el enfoque conductista. Se agregan comentarios vertidos en cada una de ellas. El 11% optó por el aprendizaje experiencial “Las interactivas y las del libro...”; 17% por el lenguaje usado en el mundo real, el 33% el aprendizaje basado en la resolución de problemas, “Me gustó mucho poder averiguar junto a mis compañeros el misterio del asesino en un crimen”; el 17% aprendizaje en contextos significativos “Escribir las experiencias de niños y comentar la foto de los demás.”; 17% en la memorización “Los verbos en presente y en pasado porque saqué 80.”. En el Anexo 4 figura 4 se presentan los resultados de forma gráfica. La Tabla 11 muestra las estrategias de enseñanza implementadas por la docente y sus características, así como los porcentajes en que los alumnos las mencionaron como sus preferidas.

**Tabla 10**

*Preferencias de los alumnos acerca de las estrategias de enseñanza implementadas en clase.*

Recurso	Descripción	Actividad aplicada en el aula	Porcentaje de estudiantes
Aprendizaje basado en problemas. (Andreu-Andrés & García-Casas, 2010)	Aprendizaje a partir del proceso para llegar a resolver un problema.	Los estudiantes deben resolver un asesinato, esto da oportunidad de practicar escritura, escucha, lectura y hablar.	33%
Aprendizaje experiencial (Tarnopolsky, 2012).	Aprender haciendo, más que su aprendizaje teórico.	Los estudiantes realizan ejercicios interactivos que crean contextos virtuales para la aplicación del lenguaje.	22%
Lenguaje usado en un contexto del mundo real (Parrish, 2004).	Promueve el aprendizaje del idioma haciendo	Los estudiantes, publican una foto de cuando eran niños, comentan experiencias que recuerdan de su infancia.	17%



---

	uso del lenguaje en el mundo real.		
Práctica en contextos significativos (Parrish, 2004).	Brinda oportunidades para la práctica, dependiendo de los intereses de los aprendientes.	Los estudiantes utilizan la terminación de su nombre para recordar la diferencia en la pronunciación de verbos regulares en pasado.	11%
Memorización	Recurso que se identifica con la visión conductista del aprendizaje.	Memorización de los verbos regulares e irregulares en pasado simple para hacer un examen.	17% Daniel

---

*Nota.* Tabla de creación propia.

Cuando se les preguntó a los estudiantes *¿Qué actividades considera que contribuyeron a desarrollar su habilidad para hablar, escuchar, leer o escribir?* El 33% dijo que escuchar, algunos comentarios vertidos fueron “El listening del misterio de un asesinato a escuchar, el hablar al decirnos la maestra la pronunciación...” “Escuchar los audios de la actividad hace que me esfuerce para poder entender los diálogos en inglés”. El 22% diversidad de actividades, entre ellos se encuentra Alan que comentó “Al interactuar con todos los métodos de enseñanza que se nos imparte. Porque ya podemos entender mejor como se escribe y pronuncia”, otro comentario fue:

“La versatilidad de actividades que implementa la teacher en clase, se abordan todas las tareas y me gusta...”. El 17% la interacción, Daniel dijo “Interacción continua con mi entorno”. El 11% pronunciación, con la expresión “Aun no la desarrollo bien, pero que la maestra nos diga cómo se pronuncia una palabra y repetirla, ayuda”. El 11% interactivas “Que pongan actividades interactivas y en equipo”. El 6% leer “No sé nada de inglés no le entiendo cuando hablan porque dicen todo en inglés y los que van son porque ya saben inglés a la perfección”. Los resultados se presentan de forma gráfica en la figura 5 del anexo 4.

En las respuestas se observó que Alan apreció la diversificación de actividades, mientras que Daniel la interacción. La andragogía señala la importancia de conocer al alumno como punto de partida, en la implementación de actividades que contribuyan al aprendizaje significativo, evitando generalizaciones (Knowles, 1980).

A la pregunta *¿Qué actividades cree que se adaptan más a su manera de aprender? ¿Por qué?* Los estudiantes respondieron y comentaron: 28% practicar, “...donde se practica lo aprendido, pasar a contestar o practicar, porque me reta a saber para que mi participación sea correcta”; 17% escuchar “... los que involucren más escuchar y escribir, en lo personal soy más ágil en audiovisual, y me es de mayor facilidad comprender...”; 17% en equipo, Alan dijo “Estar en presencial e interactuar con la maestra y los compañeros”, otro estudiante comentó “...por convivencia y aprender el cómo ve las demás cosas las otras personas” (sic); 17% interactivas “... creo es la única que se hacer”; 11% escribir “Compartir textos en línea. Me da tiempo de pensar y revisar lo que voy a escribir antes de compartirlo con la clase”; 5% hablar “El practicar hablando.

Mas actividad menos teoría”; 5% personalizada, Daniel comentó “En mi caso atención personalizada por mi escaso dominio del inglés”. Los resultados pueden observarse de forma gráfica en la figura 6 del Anexo 4. Alan valoró la interacción con la docente y sus compañeros, en las observaciones se vio la mayor parte del tiempo muy concentrado en su propio trabajo y hablaba poco, siempre estaba atento a toda la dinámica de la clase. La Andragogía y la Educación Adaptativa destacan la importancia de reconocer y respetar la individualidad de cada alumno en la implementación de los procesos didácticos, con el fin de optimizar los recursos con que cuenta cada estudiante para lograr su aprendizaje (Knowles, 1980; Wang, 2001). Daniel consideró relevante la atención personalizada que le proporcionó la docente, la cual fue notoria también en las observaciones hechas durante todo el curso. La docente mostró gran empatía con Daniel, quien al inicio del curso podía verse con un alto grado de estrés. Pero la profesora interactuaba constantemente con él, con el paso del tiempo se observó que fue generando confianza en el alumno para que él pudiera decirle cuando no entendía. Siempre, con buena disposición, la docente volvía a explicarle las veces que fuera necesario hasta que Daniel entendía, lo que puede constatarse con el comentario del alumno, “En mi caso atención personalizada por mi escaso dominio del inglés”. La EA ha identificado la actitud del docente como un factor crítico en el logro de la inclusión educativa. Esta inclusión educativa consiste en implementar acciones encaminadas a que todos participen en el proceso educativo (Arteaga & García, 2008).

A la pregunta *¿Qué opina del tiempo que dispuso para realizar cada actividad?* Al 94% de los entrevistados les pareció adecuado, Alan comentó “Es rápida, pero con las actividades que tenemos, la aplazamos”, otro estudiante dijo “...da tiempo para realizar las actividades y analizarlas

en clase”; al 6% le pareció que era poco tiempo, Daniel fue el único alumno que opinó “Es mucho material y poco tiempo”. Los resultados se muestran de forma gráfica en la figura 7 del Anexo 4. En la implementación de la educación adaptativa el profesor tiene presente la diversidad en el aula, se constituye como el mediador entre el contenido y la adquisición del conocimiento, entre sus actividades está el monitoreo constante en el desarrollo de las actividades. Es necesaria la flexibilidad en el tiempo que se destina a cada actividad, teniendo en cuenta que existen estudiantes que pueden tener un menor dominio del tema (Arteaga & García, 2008). En las observaciones de las clases, con frecuencia la docente monitoreaba el trabajo de los alumnos, en particular el de Daniel, que ya había sido identificado que tardaba más tiempo en desarrollar las actividades de clase por lo que era apoyado directamente por la docente. Al igual, que otros alumnos que ocasionalmente presentaban problemas en algún tema en particular.

En la pregunta *¿En qué actividad encontró mayor dificultad?* 44% en escuchar, Alan comentó “En la del audio, porque aun no entiendo el lenguaje”, otra alumno dijo “...cuando me hablan en inglés no entiendo de verdad”; 11% elaborar oraciones, Daniel dijo “se me dificulta encontrar la estructura correcta de los enunciados; 11% pronunciación, se comentó “...porque algunas palabras suenan diferente de cómo se escriben”; 11% examen de verbos en pasado, “Al momento de contestar los quiz, pero es mi responsabilidad por no haber dedicado el suficiente tiempo para estudiar”; 17% no tuvieron dificultad, hicieron los siguientes comentarios “En ninguna, realmente la docente nos ayuda y vamos a un buen ritmo con ella”; 6% en todas “Todas se me dificultan porque no se nada de inglés, pero muy paciente la maestra”. En el Anexo 4 figura 8 se muestran los resultados de forma gráfica. Arteaga y García (2008) plantean que la experiencia

del profesor es importante, ya que le permite anticipar aspectos de la lección en que los estudiantes pueden encontrar mayor dificultad. En la descripción de las clases observadas, se pudo apreciar cómo la docente ya tenía identificado que, en el tema de la pronunciación de los verbos regulares en inglés en pasado simple, los alumnos toman mayor tiempo para lograr un mejor dominio en la pronunciación, por lo que, los ejercicios fueron numerosos y diversos. Además, era flexible con el tiempo.

En la pregunta *¿Podría comentar cómo se sintió cuando encontró dificultad en realizar alguna actividad?* 39% nerviosa(o) e insegura(o) “Pues me sentí inseguro de que me preguntaran ya que al no saber las respuestas me daba pena que vieran que no me la sé” ; 22% frustrada(o) y estresada(o) “Me sentí frustrada y estresada”; 11% avergonzada(o) “Un poco apenada “por no saber entender”; 6% incapaz, Alan comentó “pues siento que no se avanza, pero hay que seguir adelante”; 6% impotente y avergonzado, Daniel dijo “Impotente y con pena de preguntar”; 6% inferior a los demás “... me he sentido inferior a mis demás compañeros y presionada que voy detrás de ellos”; 11% sin dificultad, “No tuve dificultad en ninguna actividad”. Los resultados de forma gráfica se muestran en el Anexo 4 figura 9. Dirks (2008) señaló la importancia de dar atención al aspecto emocional del estudiante cuando está aprendiendo un idioma, ya que si se genera un alto grado de ansiedad puede afectarse la motivación y de esta manera impactar el proceso de aprendizaje. Wu (2010), explica que con la ansiedad grave puede dañarse la autoestima y la autoconfianza del estudiante. En las respuestas obtenidas en este apartado se aprecia que todos los estudiantes pueden ser vulnerables y sentirse afectados en el aspecto emocional en mayor o menor grado. Es por lo que, toma relevancia que la andragogía hace hincapié en que se averigüe si

el estudiante adulto requiere de apoyo emocional (Knowles, 1980). Aunque en las respuestas de los estudiantes se aprecia que no es privativo de los estudiantes adultos, que al enfrentarse a obstáculos se sientan vulnerados en el área emocional.

*¿De qué manera se resolvieron tus dudas en clase?* 67% la maestra explica todo bien, “La maestra resuelve todas nuestras dudas y a mi parecer es muy receptiva y se da cuenta también cuando alguno de nosotros tenemos alguna dificultad y nos repite, explica hasta que tenemos más claro todo.”; 17% preguntar a la docente “Preguntándole a la profe”; 6% la maestra explica de nuevo, “Pues casi no pregunto, la mayoría de veces es que la maestra explica de nuevo”; 6% explicación personalizada de la maestra, Daniel comentó “La maestra ha sido muy paciente conmigo y me explica bajando el nivel”; 6% repasa la clase en casa, Alan dijo “Repasando la clase en casa, al pasar en limpio la clase”. La representación gráfica de los resultados se muestra en el Anexo 4 figura 10. Al parecer el comentario de Daniel expresa que él se siente atrasado con respecto al resto de sus compañeros. Pero en las observaciones él se mostraba cada vez con más confianza, a medida que avanzó el curso él expresaba que percibía sus logros y que se sentía muy contento por este motivo. Se piensa que su motivación inicial para realizar el curso de inglés se incrementó debido al *andamiaje* realizado por la docente, apoyando al alumno para dar el siguiente paso. Este aspecto es altamente deseable en la visión constructivista, en la que el alumno es quien elabora su propio conocimiento. La importancia de que el profesor apoye al alumno adulto está ampliamente reportada por la andragogía. De acuerdo con Knowles (1980), la motivación del alumno se mantiene y se incrementa con los logros que va obteniendo paso a paso en el proceso

educativo. Desde la visión inclusiva, la profesora posee los atributos deseables para la atención a la diversidad, reportados por Arteaga y García (2008). Entre estas características se pueden mencionar: motivar a los alumnos, ayudar a los que requieren ayuda, reforzar contenidos anteriores, proporcionar actividades de refuerzo, monitorear el avance individual y grupal. Con respecto al comentario de Alan, en cuanto a que resuelve sus dudas al pasar la clase en limpio, Díaz (1998) divide las estrategias didácticas en dos: las de enseñanza y las de aprendizaje, ambas relevantes en el proceso educativo. Las estrategias de aprendizaje son las acciones que el estudiante emprende intencionalmente en la construcción de su propio conocimiento. Al parecer en el caso de Alan funcionaban de manera efectiva, ya que él no se observó con mayores dificultades en el aprendizaje del inglés, que sus compañeros más jóvenes, aun cuando él no había tomado cursos anteriores de inglés. Núñez et al., (2014) señala el desarrollo en la capacidad de implementar estrategias de aprendizaje como un factor de importancia para el logro de objetivos de aprendizaje.

En la pregunta *¿De qué otra forma le gustaría que se expusieran los temas que se verán en clase?* 72% dijo la maestra explica bien, Alan comentó “Pues yo pienso que si como se nos imparte está muy bien” (sic), Daniel “Creo que la maestra lo hace muy bien”; 11% con juegos “Juegos”; 6% explicación español-inglés, “Hablando español y después decirlo en inglés”; 6% con ejemplos de la vida real “Mediante ejemplos de la vida real”; 6% despacio “Practicando o explicando despacio”. Los resultados en forma gráfica se muestran en el Anexo 4 figura 11. En las respuestas de los alumnos se aprecia un alto grado de satisfacción con respecto al desempeño de la docente. En las observaciones de las clases fue sobresaliente la experiencia y la preparación de la docente, lo que podía notarse en la organización de la clase y en el despliegue de diversas maneras de

presentar un mismo contenido. La educación adaptativa señala la experiencia y la preparación del docente entre los factores necesarios para que la adaptación de estrategias funcione (Arteaga y García, 2008). De ahí que la propuesta para optimizar la labor docente en esta investigación se base en la puesta en marcha de nuevas prácticas, en este caso basadas en la teoría andragógica y en el modelo didáctico de la EA.

*¿Qué otro tipo de actividad le gustaría que se incluyera en clase?* 22% todo bien, Alan dijo “Pues la verdad como es mi primer curso, para mi todo está excelente” ; 17% presentaciones “...presentaciones de temas random (dadas por alumnos)” (sic); 17% en equipo “En equipo” ; 11% lectura “Alguna actividad como lecturas en inglés”, 11% escuchar “Más actividades en donde se pueda ejercitar el oído...”; 6% escritura , “...pequeños cuentos”; 6% hablar español e inglés, Daniel comentó “Así me parece bien, solo que diga en inglés y lo diga en español pues casi no entiendo las instrucciones por mi bajo nivel de inglés aunque sé que esto a la larga resulta contraproducente”; 6% individual “La de competencia individual”; 6% juegos “Juegos didácticos”. Los resultados de forma gráfica se muestran en el Anexo 4 figura 12. Woodward (2009) afirma que la pregunta *¿Otra actividad que le gustaría incluir en clase?* es conveniente para explorar en las características individuales del estudiante. Se estima que también permite conocer si el estudiante encuentra equilibrio en las actividades que se incluyen en clase, como lo expone Ritter et al., (2007). En los resultados se vierten diferentes opiniones, las cuales pueden representar la diversidad en la manera de aprender, existente en toda aula. De ahí que, la diversificación de estrategias es indispensable desde el punto de vista de la andragogía, impulsada por Knowles (1980) y por la escuela inclusiva



que promueve el ajuste educativo por medio de la investigación que realiza el profesor acerca de su misma práctica (López, 2011).

*¿Cómo se siente con el trato que recibe en clase, por parte de la docente y de sus compañeros?* 50% excelente, Daniel comentó “Excelente pues la maestra es muy paciente con nosotros y nos motiva constantemente y se siente compañerismo con los compañeros, el ambiente es agradable y se nota mucho que quieren aprender tanto en compañía como en lo individual” (sic); 44% muy bien, Alan dijo “Muy bien que imparte la clase, y todos los compañeros estamos poniendo atención en la clase”; 6% bien “Me siento satisfecha. De parte de la Teacher todo bien, siento que podría mejorar la dinámica grupal, pero también entiendo que es difícil porque el grupo es mixto en edad y en interés de parte de los estudiantes. No todos van voluntariamente.” La representación gráfica de las respuestas se muestra en el Anexo 4 figura 13. En las opiniones vertidas se aprecian comentarios positivos en cuanto al desempeño de la docente. Lo que puede relacionarse con la actitud que la docente mostró durante todas las clases que fueron observadas en el semestre. Ella trataba a todos los alumnos con gentileza, cuando algún alumno le preguntaba ella escuchaba con atención sus dudas y buscaba la manera de que éstas quedaran resueltas, utilizaba formas diferentes para explicar un mismo tópico; se mostraba verdaderamente interesada en que todos los alumnos participaran en el proceso educativo. La actitud del profesorado es identificada como un factor crítico en la perspectiva de la escuela inclusiva, que define la *actitud* como un conjunto de posturas educativas centrada en que todos los participantes en el proceso educativo logren el aprendizaje (Granada, Sanhueza, & Pomés, 2013).

*¿Cómo le parece la disposición del área física en el salón de clase?* Al 33% le pareció bien, 28% muy bien, “limpio y ordenado”, excelente el 22%, para el 11% cumple con lo necesario y al 6% le parece incómodo, “Los bancos son un poco incómodos, la paleta es muy pequeña para tener el libro y libreta”. Los resultados en forma gráfica se muestran en el Anexo 4 figura 14. De acuerdo con Knowles (1980), la andragogía considera el cuidado del ambiente físico, como un elemento que puede influir en el desarrollo del aprendizaje. Entre los elementos que destaca está la disposición de los asientos, propone que se acomoden en forma semicircular para que facilite la interacción con el profesor y de esta manera fomentar el trato horizontal entre el docente y el alumno (Knowles, 1980). Aunque en el aula los asientos no tenían esta disposición, Daniel y Alan se sentaban en la primera o segunda fila, frente a la docente, por lo que podían interactuar constantemente con ella. El salón tenía una gran cantidad de mesabancos que impedían desplazarse fácilmente por el aula, la mayoría de los estudiantes no dieron mucha importancia a este aspecto. No obstante, se señala este elemento como un área de oportunidad del plantel ya que el exceso de bancas dificultaba el desplazamiento de la docente y de los alumnos por el aula, necesario para el monitoreo por parte del docente y la organización en equipos de los estudiantes. De acuerdo con Arteaga y García (2008) el monitoreo del docente es esencial para proporcionar el soporte adecuado.

En esta segunda etapa del estudio también se colectó la *narrativa de estudiantes de 40 años y más de edad* cuando finalizaron el semestre que acababan de cursar. Las narrativas de Daniel y Alan, que son los estudiantes en este rango de edad, se muestran íntegras en el Anexo 5.

## 5. Interpretación y discusión de resultados

Los resultados de esta investigación colectados en la segunda etapa del estudio proporcionan la información para estimar de qué manera se lograron los objetivos específicos y el objetivo general que plantea esta investigación.

- 1) Detectar de qué forma la difusión de los principios de la Teoría Andragógica y de la Educación Adaptativa, entre los docentes de inglés, promueven un cambio de visión y de práctica dirigida a los estudiantes de inglés de 40 años y más de edad.

En el curso *Principios para facilitar el aprendizaje de adultos* (Anexo 3), se expuso la problemática que enfrentan numerosos alumnos adultos de 40 años y más, al tomar una clase de inglés como un grupo minoritario dentro del aula de clases. Se explicaron las bases teóricas y la aplicación de la andragogía y de la educación adaptativa como una propuesta de inclusión en el aula de clases de inglés. En la evaluación del curso, la docente dijo que pudo entender la problemática que enfrentan los estudiantes adultos al emprender un nuevo aprendizaje y que es un problema que se está presentando globalmente. Así también, expresó que el curso promovió el entendimiento de por qué la educación de adultos se contempla como parte del fomento de una cultura de paz, en la que los individuos por medio de la educación pueden acceder a mejorar sus condiciones de vida. La docente recomendó que todos los docentes del plantel tuvieran acceso a esta información para ser empleada en el diseño de las clases tomando como base la teoría en

general. Consideró específicamente la andragogía y la EA como un elemento altamente valioso para atender a todos los estudiantes que asisten a una clase de inglés en el plantel.

Por lo que se piensa que la difusión de la teoría andragógica acerca de cómo aprenden los adultos, en conjunto con la visión de la EA para la atención a la diversidad, podrían ayudar a promover un cambio de concepción de los docentes hacia los alumnos en el rango de 40 años y más. Knowles (1980) declaró que en beneficio de la educación de los adultos la andragogía fomenta un cambio de percepción de los docentes, en el que el alumno adulto pase de ser visto como dependiente y con una capacidad disminuida para el aprendizaje, hacia el concepto de un individuo que ha logrado tomar la responsabilidad de sus acciones, que posee la capacidad de ejercer la autodirección en el aprendizaje, aunque al inicio pueda depender del docente. Knowles et al., (2001) señalan que un ambiente adverso puede explicar el alto grado de deserción de adultos que voluntariamente decidieron estudiar. Se estima que con la interpretación adecuada de quién es el estudiante adulto es posible optimizar sus fortalezas hacia el logro de su aprendizaje. También puede ayudar a cambiar la tendencia en la que de acuerdo con Vera et al. (2013), son los alumnos quienes deben de adaptarse a un modo de enseñanza adaptado por el docente.

En función de que la problemática que plantea esta investigación se encuentra en un contexto con estudiantes que son de diferentes edades, no solo adultos, se planteó la necesidad de ofrecer una alternativa en la que todos los estudiantes fueran beneficiados del proceso educativo. Por lo que se exploró con la EA que aborda los hechos desde una visión incluyente, que al igual que la andragogía, sus bases teóricas se encuentran en el constructivismo social cultural. Por lo

que, de acuerdo con los comentarios obtenidos de la docente participante en este proyecto, la andragogía y EA pueden llegar a cambiar la visión de los docentes de inglés en el plantel citado, con respecto a los estudiantes adultos de 40 años y más de edad.

- 2) Valorar de qué manera el docente de inglés adapta nuevas estrategias de enseñanza a las necesidades de los alumnos de 40 años o más de edad.

De acuerdo con las observaciones que se realizaron durante el semestre se pudo apreciar desde el inicio del curso que la docente del grupo en estudio realizaba acciones propuestas por la teoría andragógica y la teoría adaptativa, aun sin que ella tuviera conocimiento de estas teorías. Específicamente para el primer día de clases implementó una programación que consistió en: a) informar a los alumnos acerca del curso, la evaluación, los lineamientos de clase y en resolver dudas acerca del curso; b) otra parte de esta clase la dedicó a realizar dinámicas de integración grupal, que le permitieron saber el objetivo por el cual cada alumno estudia inglés y sus expectativas acerca del curso. Captó información acerca de la personalidad de los estudiantes, sus gustos y sus pasatiempos. Desde esa primera clase promovió la creación de un ambiente de confianza entre los alumnos y con ella, la docente del grupo.

Woodward (2009), recomienda que en una clase de idiomas se haga un monitoreo regular para captar necesidades del alumno, para detectar estas que no se manifiestan de manera natural en el ámbito escolar. En el caso particular de los estudiantes adultos de más edad este monitoreo incluye captar información acerca del estado físico de los estudiantes, ya que se habla de que a partir de los 40 años existe un mayor deterioro físico (Włodkowski, 2008). Las preguntas de la

docente acerca de los gustos y preferencias de los estudiantes también tienen el beneficio de poder conocer el estilo de aprendizaje de los estudiantes, aunque de forma básica (Woodward, 2009). El interés del docente con respecto a quienes se enseña es fundamental para adaptar adecuadamente una estrategia de enseñanza y por tanto para que ésta funcione (Wang, 2001). Las actividades realizadas por la docente fueron coincidentes con las propuestas por la andragogía (Knowles, 1980) y por la teoría adaptativa (Arteaga & García, 2008).

Durante el semestre, se observó que la docente desplegó diversas estrategias de enseñanza al abordar un tema, lo que puede constatararse con la descripción proporcionada de las clases en la primera y segunda etapa del estudio. La experiencia y conocimientos de la docente se observaron desde el inicio del curso. Pero, después de haber recibido el curso *Principios para facilitar el aprendizaje de adultos* expresó que el beneficio del curso era conocer las bases teóricas de lo que ella realizaba en la clase. Arteaga y García (2008) consideran que es fundamental poseer un marco teórico en la aplicación del modelo adaptativo, ya que la teoría orienta la solución de problemas que se presentan en un aula diversa. Recomiendan la formación de profesores con el objetivo de incrementar sus recursos para la atención de la diversidad, porque para ello se requiere de profesores experimentados.

En suma, la docente realizó las siguientes acciones en la implementación de estrategias de enseñanza: a) detección de conocimientos previos de los estudiantes, como punto de partida de la EA, más que la habilidad cognitiva de los estudiantes; b) tomó en cuenta los objetivos de aprendizaje; c) anticipó aspectos en los que los alumnos podían presentar mayor obstáculo en su

aprendizaje; d) presentó los temas en forma coherente; e) fue clara en proponer sus criterios de evaluación; f) era flexible en el tiempo de realización de actividades; g) corregía las actividades terminadas; h) daba retroalimentación en cuanto al trabajo realizado por los alumnos; i) al finalizar cada clase proporcionaba actividades de refuerzo y de ampliación.

Las acciones realizadas por la docente son señaladas por Arteaga y García (2008) como necesarias en un programa adaptativo, que busca atender a la diversidad de individuos, que es natural en toda aula educativa. Con las mismas bases teóricas, ancladas en el constructivismo social cultural, con el alumno al centro del proceso educativo como constructor de su propio aprendizaje, la andragogía plantea la diversificación de estrategias para la atención a la manera de aprender a los estudiantes adultos (Knowles, 1980). Las actividades implementadas por la docente también cumplieron con los principios del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, que de acuerdo con Richards y Rodgers (2001) son valiosas para estimular los procesos cognitivos del estudiante. A continuación, se comparte el comentario de cómo la docente percibió la teoría andragógica y la EA:

Esta experiencia fue grata, ya que aprendí al mismo tiempo que se realizaban las observaciones en mi grupo. Me di cuenta de que hacía cosas pero no estaba consciente de la relación que tienen con la andragogía. A partir de que recibí el curso por parte de la investigadora, aprendí conceptos, principios y el por qué la fusión de la andragogía y la teoría adaptativa. Fue maravilloso identificar lo que hacía en clase y ligarlo con la teoría. Incluso, en una de mis clases de la facultad hablé sobre lo que aprendí en el curso e hice

investigar a mis alumnos sobre diferentes temas relacionados con estas teorías y fue muy fructífero ver el cómo mis estudiantes crecieron académicamente y se enamoraron más de su carrera. Gracias a todo este proceso soy más consciente sobre lo que necesitan mis alumnos adultos.

La docente Rubí también da clases a alumnos que están en formación para llegar a ser profesores de inglés de la citada universidad. Con base en las opiniones de la docente, se aprecia que el conocimiento de la teoría andragógica y de la educación adaptativa le brindó un marco teórico y operativo en la aplicación de estrategias de enseñanza enfocadas a la atención de los estudiantes adultos de 40 años y más y para quienes se encuentran en otras etapas de vida.

- 3) Describir de qué manera el aprendiente de 40 años o más de edad percibe las estrategias que el docente aplica para adaptar a las necesidades del estudiante, sus estrategias de enseñanza.

En este punto se informa de las percepciones que exteriorizaron los estudiantes con respecto a la implementación de estrategias de enseñanza por parte de la docente. Las estrategias de enseñanza entendidas como las acciones que emprende el docente para el procesamiento consciente del contenido hacia la construcción del aprendizaje significativo (Díaz, 1998). En palabras de Brown (2007), en la enseñanza de una segunda lengua, son los procedimientos que se utilizan constantemente para apoyar el proceso de aprendizaje. De acuerdo con las entrevistas, al 83% de los estudiantes les gustaron las actividades en las que podían poner en práctica el uso del idioma



en contextos significativos y aplicados a la realidad. Algunos de sus comentarios fueron: “Me gustó mucho poder averiguar junto a mis compañeros el misterio del asesino en un crimen” y “Escribir las experiencias de niños y comentar la foto de los demás.” Alan de 52 años estuvo en este grupo de preferencias, a él también le gustó resolver el misterio. En su narrativa final del curso que se encuentra en el Anexo 5 comentó “Las actividades que me parecieron más adecuadas para aprender el idioma, fueron los ejercicios en equipo, las competencias del Kahoot, y leer textos en inglés. Así como formar textos en inglés respecto a fotografías de nosotros de niños. Además de que se nos hablaba en inglés durante la clase...”. En el 17 % restante estuvo Daniel de 58 años, quien dijo preferir la actividad en la que tuvo que memorizar los verbos en pasado para hacer un examen. Aunque en su narrativa final (Anexo 5) mencionó: “...las actividades que más me beneficiaron creo fueron aquellas en que nos ponía a competir en grupos o equipos como actividades lúdicas, las cuales a la vez que nos motivaron enormemente nos permitieron aprender más.”

En las observaciones, la amplia experiencia de la docente podía notarse en diversas formas, que de manera resumida son: la integración del grupo con su programa de inicio de curso y a lo largo del mismo; en la planeación de la clase, con la que lograba presentar los temas con cohesión y coherencia y la gama de estrategias que desplegaba al abordar un contenido; un manejo hábil de la tecnología, que le permitieron resolver con éxito los cambios de modalidad de clase (en línea, híbrida y presencial) y en todo momento una actitud de buena disposición para apoyar el aprendizaje de sus alumnos. Por lo que se estima que las observaciones coinciden con las entrevistas, ya que los comentarios expresados por los alumnos mostraron un alto grado de

satisfacción con respecto al desempeño de la docente, como lo muestran los alumnos de 40 años y más. El comentario de Daniel al respecto fue:

Primero que nada debo señalar que en un principio fue muy difícil...La última vez que estudié fue...hace ya 27 años... En cuanto a mi relación con la maestra

Rubí (interacción) fue muy afable desde el principio, pues me motivaba y animaba constantemente, lo que hizo que interactuáramos bastante en beneficio de mi aprendizaje.

Yo aconsejaría a otra persona de edad mayor como yo, que no se sintiera inferior a sus compañeros, sino que esa edad le sirviera como motivación

extra por lo difícil que es estudiar a dicha edad, y las áreas de

oportunidad que me afectaron bastante fueron las relacionadas con el

dominio del vocabulario en general.

Me siento complacido de dar este primer paso y pienso seguir estudiando. (sic)

El comentario de Alan en este tema fue: “En lo personal, el curso de inglés resultó de gran beneficio para mí aprendizaje en el idioma, ya que los métodos utilizados por nuestra maestra Rubí, me parecieron adecuados para poder comprender el idioma, ya que nunca había recibido algún curso. Por lo que al finalizar el curso, sentí saber aprendido y comprendido el idioma.” (sic) “Nunca es tarde para el aprender cosas nuevas. Por eso la edad no debe ser un impedimento para llevar a cabo lo que uno quiera realizar, al contrario se mantiene la mente activa. Si lo quieres, lo logras.” (sic)

En el siguiente comentario Alan se refiere a la paciencia que la docente tenía para explicarles y a que los procedimientos empleados en la enseñanza fueron adecuados. “Lo que a mí me ayudó mucho, fue la gran maestra que nos tocó. Una maestra con gran vocación y que nos tenía mucha. Por lo que los utilizados para impartir el curso fueron completos.” (sic)

Estudiantes de otras edades también comentaron, Ana de 29 años dijo:

Una de las cosas que me ayudó mucho fue que había una activa participación e igualitaria, también algo importante creo que fue el hecho que la maestra siempre nos ayudaba cuando teníamos alguna duda hasta tener claridad, sobre todo la paciencia y constancia para enseñar a algunos de nosotros que sentíamos que no entendíamos en un principio.

De acuerdo con la información reunida por medio de tres recursos de recolección de datos (entrevistas, observaciones y narrativas de estudiantes), las estrategias de enseñanza empleadas por la docente del grupo fueron en su mayoría con características de bases teóricas constructivistas, que fueron percibidas por los estudiantes como un recurso valioso para su aprendizaje. Este tipo de estrategias son la propuesta de la andragogía y la EA. Cabe señalar que los alumnos de 40 años y más, también sus compañeros de clase apreciaron que la docente atendiera sus necesidades de aprendizaje individuales, tal como lo plantean estas dos teorías que ponen al centro al estudiante.

- 4) Analizar cómo estudiantes de inglés de 40 años o más de edad desarrollan aptitudes en las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir el idioma inglés, cuando los docentes aplican la metodología adaptativa con orientación andragógica.

Los estudiantes mencionaron entre las actividades que contribuyeron a desarrollar su habilidad para hablar, escuchar, leer y escribir el “El listening del misterio de un asesinato a escuchar, el hablar al decirnos la maestra la pronunciación...”, “La versatilidad de actividades que implementa la teacher clase, se abordan todas las tareas y me gusta...”. Daniel dijo “Interacción continua con mi entorno”, “... que la maestra nos diga cómo se pronuncia una palabra y repetirla, ayuda”. “Que pongan actividades interactivas y en equipo”, y Alan comentó “Al interactuar con todos los métodos de enseñanza que se nos imparte, porque ya podemos entender mejor como se escribe y se pronuncia.”

De acuerdo con las opiniones vertidas por los alumnos, tanto para los alumnos en el rango de 40 años y más, como para los más jóvenes, la diversidad de estrategias que la docente desplegó durante el curso fue de beneficio para su aprendizaje. La EA promueve el empleo de múltiples estrategias de enseñanza para atender en la atención de la diversidad del alumnado, porque así se atienden las diferencias en la manera de aprender (Arteaga & García, 2008). La andragogía también plantea que en la atención de los estudiantes adultos es importante conocer a quien se enseña, para que el docente cubra las diferentes necesidades de aprendizaje (Knowles, 1980). Los comentarios de Daniel y Alan, alumnos de 40 años y más y de sus compañeros de clase sugieren que la diversificación de estrategias desplegada por la docente es lo que más valoraron, porque benefició el desarrollo de las cuatro habilidades escuchar, leer, hablar y escribir que el método comunicativo de enseñanza de lenguas señala para el aprendizaje de una lengua extranjera. Estas percepciones fueron también sustentadas en los comentarios de los alumnos sobre las actividades de clase que se adaptan más a su manera de aprender : “ ...donde se practica lo aprendido, pasar a contestar o

practicar, porque me reta a saber para que mi participación sea correcta” ; “... los que involucren más escuchar y escribir , en lo personal soy más ágil en audiovisual, y me es de mayor facilidad comprender...”; “ ...por convivencia y aprender el cómo ve las demás cosas las otras personas” ; “interactivas ... creo es la única que se hacer” ; “Compartir textos en línea. Me da tiempo de pensar y revisar lo que voy a escribir antes de compartirlo con la clase”; “El practicar hablando. Mas actividad menos teoría”; Daniel “... atención personalizada por mi escaso dominio del inglés” y Alan “Estar en presencial e interactuar con la maestra y los compañeros.”

En suma, las opiniones recabadas sugieren la importancia de la diversificación de estrategias y el tipo de estrategias que se utilizan. Actividades en las que los alumnos pueden poner en práctica el idioma, en contextos significativos para el estudiante, formas de aplicar la lengua en contextos reales y que promuevan la interacción entre los participantes en el proceso educativo. Estas actividades son coincidentes con el paradigma constructivista en el que de acuerdo con Cubero (2005) el estudiante activamente utiliza su bagaje psicológico, cultural y personal para construir una nueva realidad. Prawart (1996) valora que el constructivismo sociocultural ha aportado los elementos teóricos para atender las demandas educativas del mundo actual. La propuesta de la andragogía para atender los requerimientos de aprendizaje de los adultos ha ido en esta misma vertiente, puntualizando que las estrategias de enseñanza se basen menos en la memorización (Knowles, 2008). En el entendimiento de que en el contexto educativo las interacciones que ocurren entre el docente y los estudiantes son únicas e irrepetibles. Por lo que la aplicación de estrategias requiere de un proceso reflexivo individual del contexto y de cómo se aborda el contenido, manteniendo una actitud de flexibilidad, como lo recomiendan Díaz y Hernández (2005).

Otro aspecto que los estudiantes mencionaron fue el tiempo que se daba para realizar las actividades. De todos los estudiantes entrevistados al 94% le pareció adecuado, uno de los comentarios fue "...da tiempo para realizar las actividades y analizarlas en clase". Sólo Daniel expresó que era poco tiempo "Es mucho material y poco tiempo", mostrando nuevamente la problemática a la que se enfrentan estudiantes de 40 años y más de edad. De ahí que, el monitoreo constante en el desarrollo de las actividades y la flexibilidad es una recomendación de la EA (Arteaga & García, 2008).

Dirks (2008) destaca la importancia de los procesos internos del estudiante cuando se encuentra aprendiendo una lengua extranjera, en particular el inglés. González y Rodríguez (2017) valoran la motivación como un factor determinante para que el estudiante se mantenga en el largo proceso de aprendizaje de una nueva lengua. Liu y Chen (2015) afirma que la motivación guarda una proporción inversa con la ansiedad y de acuerdo con Wu (2010) un alto grado de ansiedad puede dañar la autoconfianza y llegar a determinar el logro en el aprendizaje de una lengua extranjera. Los comentarios vertidos por los estudiantes acerca de cómo se sintieron cuando encontraron dificultad en realizar alguna actividad pueden respaldar la importancia del cuidado del área emocional del estudiante en el desarrollo de las diferentes habilidades, como se muestra a continuación: "Pues me sentí inseguro de que me preguntaran ya que al no saber las respuestas me daba pena que vieran que no me la sé" (sic), "Me sentí frustrada y estresada"; "Un poco apenada por no saber entender"; "... me he sentido inferior a mis demás compañeros y presionada que voy detrás de ellos" Alan expresó "pues siento que no se avanza, pero hay que seguir adelante" y Daniel dijo "Impotente y con pena de preguntar". Los comentarios muestran que los estudiantes pueden

verse afectados en diferentes grados cuando encuentran dificultades en alguna actividad, que puede ir desde sentirse apenado hasta llegar a experimentar verdaderos sentimientos de inferioridad.

La relevancia de la actitud de apertura y sensibilidad de la docente para atender a la diversidad del alumnado, recomendada por la EA (Arteaga & García, 2008), puede percibirse en los comentarios de los estudiantes acerca de cómo resolvían sus dudas en clase “La maestra resuelve todas nuestras dudas y a mi parecer es muy receptiva y se da cuenta también cuando alguno de nosotros tenemos alguna dificultad y nos repite, explica hasta que tenemos más claro todo.”, “Preguntándole a la profe”, “Pues casi no pregunto, la mayoría de veces es que la maestra explica de nuevo”, Daniel dijo “La maestra ha sido muy paciente conmigo y me explica bajando el nivel”. Al preguntarles si les gustaría que los temas se vieran de otra manera los estudiantes dijeron: Alan “Pues yo pienso que si como se nos imparte está muy bien”, Daniel “Creo que la maestra lo hace muy bien”. Los estudiantes de 40 años y más de edad se mostraron satisfechos como se daba la clase, 67% estuvieron en este grupo, otros dijeron “Hablando español y después decirlo en inglés”, “Mediante ejemplos de la vida real”, “Practicando o explicando despacio”.

Considerando la importancia del ambiente de clase, dada la relevancia del factor emocional para el aprendizaje se muestran los comentarios con respecto al trato que recibían los estudiantes, por parte de la docente y de sus compañeros: “Excelente pues la maestra es muy paciente con nosotros y nos motiva constantemente y se siente compañerismo con los compañeros, el ambiente es agradable y se nota mucho que quieren aprender tanto en compañía como en lo individual”; Alan dijo “Muy bien que imparte la clase, y todos los compañeros estamos poniendo atención en la

clase” el 94% de los estudiantes entrevistados estuvieron de acuerdo en el buen trato de la profesora y con sus compañeros de clase. Otro comentario fue “Me siento satisfecha. De parte de la Teacher todo bien...”

Con respecto al área física en la que se desarrollaban las clases al 83% de los estudiantes les pareció adecuada, una opinión diferente fue “Los bancos son un poco incómodos, la paleta es muy pequeña para tener el libro y libreta”. La andragogía estima que la organización del salón de clases influye para que el clima sea propicio para el aprendizaje. En las observaciones se apreció que la disposición del mobiliario era francamente incómoda, pero con el buen ambiente que se percibía en la clase y la buena disposición de los alumnos hacia el aprendizaje, el mobiliario no fue un problema. Se destaca la labor del docente para crear un ambiente propicio para el aprendizaje (Knowles, 1980; Arteaga & García, 2008).

De acuerdo con la información recabada se puede apreciar que los estudiantes valoraron la diversificación de estrategias en el logro del desarrollo de las cuatro habilidades en el aprendizaje del inglés de enfoque comunicativo. Percibieron que en el logro de su aprendizaje fue muy importante el apoyo que recibieron por parte de la docente. Así también, valoraron el ambiente cálido que se daba en el salón de clases. En cuanto al área física, se mostraron en su mayoría satisfechos, pero en las observaciones se vio que los estudiantes tenían dificultad para desplazarse en el aula debido a la gran cantidad de sillas desocupadas que había en el salón, lo que posiblemente dificultaba las actividades en equipo. Las actividades en equipo fueron mencionadas como una actividad que les hubiera gustado que se practicaran más. La reflexión en torno a la información



recabada sugiere que la docente adoptó en su enseñanza una visión inclusiva. Granada et al. (2013) destacan que la actitud inclusiva del docente puede llevar a ser exitosos a todos aquellos que participan en un proceso de aprendizaje. También se aprecia la visión andragógica en su enseñanza, con base en las recomendaciones de Knowles (1980) en torno a una enseñanza diversificada y al fomento de un ambiente cálido para el aprendizaje. Aunque en esta perspectiva, el área física sería un campo de oportunidad para el plantel.

En suma, se estima que los estudiantes percibieron la actitud de la docente y la diversificación de estrategias de enseñanza como el aspecto que más les ayudó a desarrollar las habilidades de leer, escuchar, escribir y hablar.

## **6. Conclusiones generales**

En este apartado final se exponen las conclusiones a las que se ha llegado a lo largo de la investigación, las aportaciones generadas y propuestas para futuras líneas de investigación. El objetivo principal de esta tesis fue proponer dos modelos teóricos, la andragogía y la Educación Adaptativa y su aplicación a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente de inglés en un centro de enseñanza de idiomas específico, para dar respuesta a la demanda educativa de adultos de 40 años y más de edad, que en ese centro educativo a menudo se detectan como un grupo minoritario que llega a estar en riesgo de sufrir procesos de exclusión relacionados con la edad.

### **6.1 Aportaciones del estudio a la temática desarrollada**

En esta tesis se persiguió como objetivo general el optimizar la práctica del docente del área de enseñanza del inglés de un centro de idiomas mediante la aplicación del modelo andragógico y

del modelo adaptativo, para apoyar a los aprendientes del inglés de 40 años o más de edad para obtener las metas esperadas en cada unidad de aprendizaje. En la búsqueda por probar la factibilidad de la aplicación de estas teorías en un campo educativo específico, como es el de la enseñanza de idiomas, se trató de profundizar en las percepciones de los participantes en el hecho educativo: el docente y los estudiantes, dando particular importancia a las percepciones de los alumnos adultos de 40 años y más de edad. También se consideró de relevancia captar aspectos del área emocional de los estudiantes, debido a la reconocida importancia que posee el cuidado de los procesos internos del aprendiente para apoyar su permanencia en largo proceso de aprender una lengua extranjera.

Se impartió un curso que tuvo la finalidad de proporcionar herramientas didácticas a la docente del grupo en estudio, para atender de forma oportuna las características de aprendizaje de los alumnos de 40 años y más, en el marco de la andragogía y la EA. Se tuvo presente el derecho de todos aquellos que participaban en el proceso educativo que se encontraban en otras etapas de vida, por lo que, la visión inclusiva era indispensable. De acuerdo con las opiniones externadas por la docente, durante el curso que le fue impartido y su narrativa de fin del semestre, ella consideró la conveniencia de contar con las bases teóricas que la andragogía y la EA ofrecen, además de que más profesores contaran con esta información para atender a estudiantes de diferente rango de edad que se encuentran involucrados en un mismo proceso de aprendizaje.

El paso siguiente fue la aplicación de estrategias de enseñanza del inglés con un enfoque constructivista, como lo propone la andragogía y la EA con procedimientos específicos, adaptables a diferentes contextos educativos. Se valoró que las percepciones de los estudiantes mostraron un

alto grado de satisfacción con la variedad y el tipo de actividades que la docente implementó, así como el ambiente de calidez para el aprendizaje que creo, con acciones que coinciden con las sugeridas por la andragogía y la EA. Las narrativas de los alumnos de 40 años y más, informaron también de cómo fue la evolución de su proceso de aprendizaje y de cómo consiguieron ser exitosos, lo que se constató con las observaciones.

Las experiencias compartidas por los estudiantes de 40 años y más, permitieron captar de qué manera las acciones específicas de la docente fueron críticas para que los estudiantes en ese rango de edad se mantuvieran en el proceso de aprender. En particular, el estudiante que encontraba mayores obstáculos en el aprendizaje del idioma consideró que la confianza generada por la docente, paso a paso, desde el inicio del curso, fue relevante para conservar e incrementar su motivación hacia el aprendizaje y en la construcción del conocimiento. Se estima que en el grupo estudiado, los principios teóricos y prácticos propuestos por la andragogía y la EA coadyuvaron en el logro de los objetivos de aprendizaje. Aplicados de manera concreta en el tipo de estrategias de enseñanza que el docente implementa. Por lo que, se piensa que los dos modelos pueden optimizar la práctica del docente del campo de idiomas en favor de los aprendientes del inglés de 40 años y más de edad. Así como, de los estudiantes de otras edades.

Se estima que esta tesis doctoral puede contribuir a la optimización de la práctica docente enfocada a la atención de estudiantes adultos en proceso de aprendizaje de una lengua. Informa de cómo perciben los estudiantes adultos su propio aprendizaje, lo que puede ayudar al mejor entendimiento de cómo ellos aprenden mejor y de aspectos que pueden contribuir a su aprendizaje, como es el cuidado de los procesos internos del estudiante y el cuidado del ambiente de la clase.

## **6.2 Aportaciones del estudio a la metodología de la investigación**

Inicialmente en esta tesis se había proyectado el empleo de una metodología de naturaleza mixta. Pero, la pandemia por Covid19 determinó la búsqueda de otra metodología que permitiera adaptarse a un ambiente alterado, ante este hecho inédito en la historia reciente de la humanidad. La pandemia llevó a un prolongado aislamiento de millones de seres humanos en todo el mundo y a la suspensión de clases presenciales, en las que se había observado la problemática que dio lugar a la presente investigación. Por lo que, la realización del estudio piloto tuvo una doble función: 1) estimar si la problemática de la investigación observada en clases presenciales persistía de la misma manera en las clases en línea y 2) realizar los ajustes necesarios en el diseño de la investigación en búsqueda de obtener resultados con mayor confiabilidad en el estudio central. La etnografía digital había sido probada en contextos educativos de clases en línea. La flexibilidad de la etnografía digital permite involucrar diversas formas de recolección de datos y realizar cambios sobre la marcha, lo que fue de gran utilidad dado el ambiente cambiante con el avance de la pandemia. Así, fue posible transitar de la etnografía digital a la etnografía tradicional cuando fue necesario, debido a los cambios imprevistos en la modalidad de las clases.

El estudio piloto se realizó con clases en línea, la primera etapa del estudio central inició con clases en línea también, pero al avanzar el semestre las clases cambiaron a híbridas que se alternaban con clases presenciales si no había ningún contagio de por Covid en el grupo. Con el modelo etnográfico digital, fue posible sobre la marcha, involucrar otras técnicas de recogida de datos de acuerdo con las necesidades que surgieron. Por ejemplo, en el estudio piloto se vio que las observaciones por parte de la investigadora no eran suficientes para recabar las percepciones de

los estudiantes, en especial de la alumna de más de 40 años. Se pensó que introducir las narraciones escritas de la alumna darían la oportunidad de captar sus percepciones de una manera más reflexiva acerca de cómo iba construyendo su aprendizaje. Las narraciones se estiman de gran valor en esta investigación ya que permitieron reunir una información que abundó en detalles y comentarios que arrojaron luz para descifrar los procesos internos que subyacían en las interrelaciones de los actores involucrados en el proceso educativo en estudio y que estaban ocultos a la sola observación. Las narraciones también dieron la libertad a la estudiante de más de 40 años, en el estudio piloto, de enfocar por sí misma los eventos que consideró de más relevancia para su aprendizaje. Así, pudo obtenerse una información que, en conjunto con las observaciones, permitieron elaborar estimaciones de los elementos que favorecieron el aprendizaje de la alumna.

En el estudio central se acentuaron las variaciones en la modalidad de las clases. Por lo que, con base en el estudio piloto, se estimó conveniente dividirlo en dos etapas. En la primera etapa, para estimar la existencia del problema y las variaciones del contexto. En la segunda, para probar estrategias de enseñanza sugeridas por la andragogía y la EA. Como instrumento de recogida de datos se consideró incorporar las notas de campo, producto de las observaciones, las narrativas de los estudiantes de 40 años o más, de sus compañeros de clase, la docente del grupo y entrevistas sobre aspectos específicos en los que se deseaba mayor especificidad en la información.

Como resultado del análisis de los datos y su triangulación fue posible explicar cómo las acciones propuestas por la andragogía y la EA coadyuvaron a que los estudiantes de 40 años y más de edad obtuvieran logros en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa. Por lo que se piensa

que la etnografía y su brazo específico para trabajar en ambientes virtuales, que es la etnografía digital son estrategias de investigación que por su flexibilidad fueron idóneas para dar continuidad a la presente investigación que se llevó a cabo en un ambiente con altas variaciones en el contexto, permitiendo hacer los ajustes necesarios para trabajar en ambientes virtuales, híbridos y presenciales.

Con base en lo expuesto, esta tesis aporta información acerca de la alternancia en el uso de dos estrategias de investigación: etnografía digital y etnografía para la investigación educativa en cambios no programados en la modalidad de clases: presenciales, híbridas y en línea. Se destaca la narrativa escrita de los alumnos y de la docente recibida por medios electrónicos como técnica de recolección de datos, porque contribuyó en gran medida a develar procesos que subyacían en las interacciones de los actores del fenómeno en estudio y que solo ellos, con la libertad de elección que ejercieron para hablar del proceso educativo en el que participaban, podían dar cuenta del significado que los eventos tenían para ellos. La metodología llevada a cabo en esta tesis ha sido expuesta para su discusión ante la comunidad de investigadores del área de educación y de la enseñanza de lenguas extranjeras y en el ejercicio de difundir los hallazgos de este trabajo, se han realizado las siguientes publicaciones: 2020.- ICERI 2020: 13th annual International Conference of Education, Research and Innovation. Increased Anxiety as a Factor that Impacts Learning a Foreign Language in Adults. 2020.-Libro Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad: propuestas y experiencias. Enseñanza andragógica del inglés como lengua extranjera. (ensayo argumentativo). 2021.-Libro: Las Humanidades en la Sociedad Superinteligente. Alternativas para el futuro. Colección de Investigación en Humanidades Vol. 3. La educación de adultos en el marco del

Aprendizaje a lo Largo de la Vida hacia una sociedad que promueve la educación centrada en el ser humano. 2021.- (Universidad Autónoma de Tlaxcala) Libro Universidad y Sociedad contemporánea. Diálogos sobre cultura, dignidad humana y educación. El enfoque andragógico como propuesta de atención a la diversidad en el aula de enseñanza de inglés como lengua extranjera. 2022.- Humanidades inter y transdisciplinarias en contextos de incertidumbre. Colección de investigación en humanidades Vol. 4. Investigar en pandemia. La etnografía digital como propuesta para trasladar la investigación educativa al contexto virtual. 2022.-Libro Investigación, gestión del conocimiento y prácticas innovadoras: logros, retos, transiciones y visión del futuro en la educación. El enfoque andragógico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. 2022.- Publicación indexada en Latindex, PKP index y BASE. Revista Lengua y Cultura Vol. 4 Núm. 7. Andragogía y educación adaptativa como recurso de inclusión en clases de inglés como lengua extranjera.

### **6.3 Aportaciones del estudio a la enseñanza del inglés como lengua extranjera**

En esta tesis se hace una propuesta para la atención de estudiantes adultos de 40 años y más de edad en riesgo de exclusión del aprendizaje del inglés, en aulas en las que participan estudiantes de diversas edades. Al mismo tiempo que todos aquellos que toman parte en el proceso educativo son beneficiados mediante la diversificación de estrategias, que es la parte medular de la propuesta. En Morales (2018) se informó que docentes del plantel en que se llevó a cabo el presente estudio tenían ideas preconcebidas acerca de los estudiantes de 40 años y más de edad, dando por sentado, algunas veces, que a mayor edad poseen menor capacidad para el aprendizaje del inglés. Esto

coincide con el reporte en “Nunca es demasiado tarde: una investigación narrativa de las experiencias de aprendizaje del idioma inglés de adultos mayores polacos”, de Kuklewicz y King (2018), quienes afirman que docentes de inglés influidos por la teoría del periodo crítico llegan a creer que los adultos de más edad son un grupo homogéneo que posee una cierta incapacidad para el aprendizaje de un idioma.

Por lo que, una de las aportaciones de esta investigación es un curso que informa de las bases teóricas y de la aplicación de la teoría andragógica y del modelo didáctico de la EA, con lo que se ofrece un recurso de fácil acceso para dar formación continua al profesorado, con la finalidad de optimizar la atención que ofrecen a los adultos de 40 años o más de edad. De acuerdo con los resultados obtenidos en este trabajo, se estima que la impartición del curso entre los docentes puede cambiar la representación que algunos de los profesores tienen de ese grupo etario de estudiantes y en su lugar ejercer una práctica informada en la que se consideren los ajustes didácticos de acuerdo con las características de los estudiantes.

Se proyecta que la presente propuesta puede ser un recurso valioso para quienes se encuentran en un periodo de formación para ejercer la profesión de docentes en enseñanza del inglés como lengua extranjera. De acuerdo con la docente que participó en la investigación central de esta tesis, ella compartió información del curso *Principios para facilitar el aprendizaje de estudiantes adultos* con un grupo de estudiantes para docentes de inglés y ellos se mostraron muy interesados en saber de la aplicación de la didáctica diferenciada, que propone la EA, destinada a atender a los estudiantes adultos del idioma inglés. Cabe señalar que aun cuando existe la tendencia



en el mundo de una demanda que va en aumento de formación de estudiantes adultos, en la actualidad sigue siendo un campo poco explorado, que no recibe la atención necesaria.

#### **6.4 Limitantes del estudio y perspectivas sobre investigación a futuro**

En este apartado se abordan las limitaciones del presente estudio, las cuales al mismo tiempo proponen nuevas vías para la investigación futura en el campo educativo. Es relevante mencionar que el diseño de la ruta metodológica de esta investigación estuvo influido en gran medida por las condiciones que determinó el curso de la pandemia ocasionada por Covid 19. Originalmente, se había propuesto una metodología de tipo mixto, que en una primera etapa de enfoque cuantitativo pretendía recabar mediante una encuesta, información acerca del nivel de conocimientos de los docentes de inglés del plantel y de las autoridades del plantel, con respecto a la atención de estudiantes adultos en situación de aprendizaje del inglés.

En una segunda etapa del estudio, de enfoque cualitativo, se pretendía dar el curso *Principios para facilitar el aprendizaje a los estudiantes adultos* a todos los docentes de inglés del plantel, para recabar un número mayor de opiniones acerca de la factibilidad de la aplicación de la teoría andragógica y de la teoría adaptativa a la enseñanza del inglés. También, se pretendía trabajar en la implementación de ambas teorías y profundizar en las percepciones de los actores del fenómeno en estudio, con respecto a las acciones propuestas por la andragogía y la EA, como se hizo en este estudio pero con un mayor número de grupos. Con la pandemia, fue tardado y más difícil acceder a la población en estudio por lo que se trabajó conforme el clima alterado y de expectación creado en torno a la pandemia lo permitió. Por lo que se propone realizar la

investigación con un diseño metodológico diferente al utilizado en el presente estudio, en el que pueda probarse la aplicación de las teorías en un número mayor de grupos y en condiciones de mayor estabilidad con respecto a la modalidad de las clases.

En cuanto a los hallazgos en esta investigación, se encontró que los estudiantes de 40 años y más de edad que participaron en el estudio, mencionaron como un elemento que contribuyó en su aprendizaje, las estrategias de estudio que utilizaron para ser exitosos en el aprendizaje del inglés. Destaca el tiempo que invertían fuera de la clase para repasar los apuntes y estudiar por anticipado los temas que se verían en clase. Por lo que este trabajo deja abierta una vía de investigación con respecto a las estrategias de aprendizaje que utilizan los adultos de más edad para ser exitosos en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa. Se plantea averiguar de qué manera los estudiantes adultos poseen el conocimiento acerca del tipo de estrategias de estudio que les son de beneficio para apoyar su aprendizaje del idioma, explorar en cómo el docente de inglés puede contribuir a diseñar estrategias de aprendizaje del alumno adulto como parte de su labor docente.

## Referencias

- Akbar, P., & Ashadi. (diciembre de 2019). Differentiated Instruction in Accommodating Individual Differences of EFL Students. *CELTIC: A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature & Linguistics*, 6(2), 63-72.
- Alvarado, E. (2012). Modelos pedagógicos de los formadores de docentes. Caso: Colegio de Ciencias del Lenguaje, UANL (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Nuevo León: México.
- Alvarez, G. M. (enero-junio de 2009). Etnografía virtual: exploración de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Q*, 3(6), 3-28.
- Andreu-Andrés, M., & García-Casas, M. (2010). Aprendizaje basado en problemas aplicado a las lenguas de especialidad. *Ibérica*, 33-54.
- Arandia, M., & Alonso, J. (enero-junio de 2002). El trabajo de investigación en Educación de Personas Adultas. (U. d. Vasco, Ed.) *Revista de Psicodidáctica*(13).

- Araya, V. (mayo-agosto de 2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus. Revista de educación*, 76-92.
- Ardèvol, E., Bertrán, M., & Callén, B. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e investigación social*(3), 72-92.
- Aronica, S. (2019). La Etnografía Digital. Descripción de un caso de aplicación para el análisis de interacciones virtuales. *VI Simposio Argentino sobre Tecnología y Sociedad (STS 2019) - JAIIO 48 (Salta)* (págs. 28-39). Córdoba: Universidad Nacional de la Plata.
- Arteaga, B., & García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2012). Towards a Philosophy of Lifelong Learning. En D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, & R. Bagnall, *Second International Handbook* (Vol. 26). New York: Springer Science+Business Media
- Barbosa, A. (2016). El paradigma del posmodernismo y la modernidad inconclusa de América Latina. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, I(1), 55-58.  
<http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/20/12>
- Bernal, A. (2012). Condición postmoderna y esbozo de una nueva pedagogía emancipatoria. Un pensamiento diferente para el siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*(42), 27-39.
- Bhattacharya, S., & Deb, P. (2016). 62nd National Conference of Indian Adult Education Association., 78(2). Lucknow. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/321796916\\_Role\\_of\\_International\\_Organization\\_on\\_Lifelong\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/321796916_Role_of_International_Organization_on_Lifelong_Learning)
- Bigdeli, S. (2010). Affective Learning: the anxiety construct in adult learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 674-678.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *PRELAC*(1), 174-177. Obtenido de 2001

- Borjian, A. (2015). Learning English in Mexico: Perspectives From Mexican Teachers of English. *The CATESOL journal*, 163-173.
- Bowen, J., & Hobson, P. R. (2001). *Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México: Limusa.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. NY: Pearson Longman.
- Bruner, G. (2000). *La educación como invento social*. España: Visor.
- Burke, J. R., & Christensen, L. (2014). *Educational Research*. Londres: SAGE Publications.
- Camhaji, E., & Galindo, J. (28 de enero de 2022). México frente a ómicron: una radiografía de la ola de contagios más explosiva de la pandemia. *El país*.
- Caraballo, R. (2007). La andragogía en la educación superior. *Investigación y Postgrado.*, 187-206.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Caruth, G. D. (2014). Meeting the Needs of Older Students in Higher Education. *Participatory Educational Research (PER)*.
- Castro, D. (2017). La influencia de los organismos internacionales. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (págs. 1-12). San Luis Potosí. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0089.pdf>
- Chao, C. (26 de noviembre de 2020). *Ibero Ciudad de México*. Obtenido de La Mirada de la Academia. Opinión, análisis, investigación: <https://ibero.mx/prensa/afliccion-por-pandemia-afectara-el-aprendizaje-de-estudiantes-academica>
- Chapman, D. N., & Chapman, J. D. (2012). Towards a Philosophy of Lifelong Learning. En D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, & R. Bagnall (Edits.), *Second International Handbook of Lifelong Learning* (Vol. 26, págs. 3-34). Springer International Handbooks of Education.
- Cifuentes, R. M. (2014). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.

- Corrales, K. (10 de julio de 2009). Construyendo un segundo idioma: el constructivismo y la enseñanza del l2. *Zona próxima*(10), 156-167.
- Cozma, M. (2015). The Challenge of Teaching English to Adult Learners in Today's World. *7th World Conference on Educational Sciences* (págs. 1209-1214). Athens: Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- Creswell, J. W. (2007). *Diseño de Investigación: enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*. Nebraska: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research* (fourth ed.). Boston, USA: Pearson.
- Cronbach , L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30, 116-127.
- Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 43-61.
- Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12, 180-205.
- de la Barrera, M. L. (2009). Educación, aprendizaje y tercera edad; algunas consideraciones generales. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jahén*, 25-33.
- 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 sus espacios web. *Tejuelo*, 56-73.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (C. Pavón, Trad., Vol. 1, págs. 43-101). Barcelona: Gedisa.
- Deveci, T. (2007). Andragogical and pedagogical orientations of adult learners learning English as a foreign language. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 16-28.
- Díaz, F. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc GrawHill.

- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc GrawHill Interamericana.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México D.F.: Trillas.
- Dirks, J. M. (diciembre de 2008). The Meaning and Role of Emotions in Adult Learning. *New Directions for Adult & Continuing Education*(120), 7-18. Obtenido de <http://onlinelibrary.wiley.com.conricyt.remotexs.co/doi/epdf/10.1002/ace.311>
- Domínguez, Y. (marzo de 2019). Los retos de la educación: un análisis del sistema mexicano. (G. Edumet, Ed.) *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Obtenido de <https://www.eumed.net/rev/cccss/2019/03/retos-educacion-mexico.html>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 117-135.
- Duche, A., & Blaz, D. (diciembre de 2018). Método, historia, y Teoría de Lévi-Strauss. *Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía*, 3(2), 1-11. doi:versión impresa ISSN 2393-7068 versión On-line ISSN 2393-6886
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Profile of Inclusive Teacher*. (A. Watkins, Ed.) Odense, Dinamarca.
- Fernández, S. (1993). La educación adaptativa como respuesta a la diversidad. *Signos: Teoría y práctica de la educación*, 128-139.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* (3a ed.). (T. del Amo, Trad.) Madrid, España: Morata.
- Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R., & Díaz, C. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Chile: Diseño y diagramación Trama Impresores S.A.
- Fullan, M. (noviembre de 2006). Change theory. A force for school improvement. *Centre Strategic Education. Seminar Series Paper*(157), 1-14.

- García , N. R. (2007). La educación con personas mayores en una sociedad que envejece. *Horizontes Educativos*, 51-62.
- García , V. D. ( 2018, vol. 17, núm. 34, August-December 2019, de 2018). Desde una didáctica Instrumental a una didáctica situada. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en*, 17(34), 129-140.
- García, M. (enero de 2001). La educación de adultos, frontera inexplorada de la investigación psicoeducativa. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 7, 289-316.  
Obtndido de [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6899/RGP\\_7-25.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6899/RGP_7-25.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*. USA: Edward Arnold.
- Ghosh, B. (2020). *Digital Ethnography During the COVID-19*. Obtenido de Doing Sociology: <https://doingsociology2020.blogspot.com/2020/12/digital-ethnography-during-covid-19.html>
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language. Scaffolding Learners*. USA: Heinemann.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. SAGE Publications of London.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, A. M., & Hernández, A. (2014). Positivismo, dialécticamaterialista y fenomenología: tres enfoques filosóficos del método científico y la educación educativa. *Actualidades educativas en educación*, 14(3). Recuperado el 09 de 22 de 2019, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048021>
- González, I. (2010). Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula. *Prospectiva de las Didácticas Específicas. Formación de Profesores*, 49(1), 1-31.
- González, M., & Rodríguez, B. (2017). Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera. *Pedagogía Social. Revista Universitaria*, 129-143.



- Granada, M., Sanhueza, S., & Pomés, M. P. (julio de 2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*(25), 51-59.
- Granata, M. L., Chada, M. d., & Barale, C. (enero-junio de 2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, s.p.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for Assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ECTJ*, 75-91.
- Gutiérrez, J. M., Fernández, E., & de la Iglesia, L. (junio de 2017). Narrativas transmedia con jóvenes universitarios. Una etnografía digital en la sociedad hiperconectada\*. *Anàlisis*(57), 81-95.
- Gutiérrez, M. C., Agudelo, N., & Caro, E. O. (2016). La etnografía educativa virtual y la formación de docentes. *Praxis & Saber*, 7(15).
- Guzman, C., & Saucedo, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación cualitativa*, 20(67), 1019-1054.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Harjanne, P., & Tella, S. (enero de 2007). Foreign Language Didactics, Foreign Language Teaching and Transdisciplinary Affordances. En A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen, & V. Kohonen (Edits.), *Foreign languages and multicultural perspectives in European context* (págs. 197-225). Berlín.
- Harmer, J. (2003). *The Practice of English Language Teaching*. Malasya: Longman.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English Language Teaching*. Pearson Longman.
- Harvey, D. (1990). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Henschke, J. A. (2016). New Perspectives from a Quasi-English Translation of Dusan Savicevic's 2000 Work on Roots in the Development of Andragogy: The 2016 Update of History and Philosophy of Andragogy. *Commission for International Adult Education*. Albuquerque.

- Hernán- García, M., Lineros-González, C., & Ruiz-Azarola, A. (15 de julio de 2020). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gacet Sanit*, s.p.
- Hernández , A., & Lacuesta , R. (2007). Aplicación del aprendizaje basado en problemas (PBL) bajo un enfoque multidisciplinar: una experiencia práctica. *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro*, 30-43.
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos* , XXX(122), 38-37.
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet : Embedded, Embodied and Everyday*. London: Bloomsbury Publishing.
- Hirmas, C. (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago: Salesianos Impresores S.A.
- Hussain, M. S. (2015). Relevance of Authentic Materials to the Attention Span of Adult Learners in English Language Classes in Pakistan. *NUML Journal of Critical Inquiry*, Vol 13 (2).
- Ibáñez, C. (enero-marzo de 2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 435-456.
- Iftikhar, A., Muhammad, S. H., & Raha, R. (2001). Teachers' Beliefs versus Learners' Beliefs in Grammar Teaching: Harmonizing Teaching and Learning for Adult Learners' Improved Proficiency in English. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 130-142.
- Instituto de la UNESCO para la educación a lo largo de toda la vida. (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación a lo Largo de toda la vida.
- Jimenez, M., Luengo, J. J., & Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su investigación. *Pofesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3). Obtenido de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>

- Kaur-Gill, S., & Dutta, M. J. (2017). Digital Ethnography. En *The International Encyclopedia of Communication Research Methods* (págs. 1-11). John Wiley & Sons, Inc.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New Jersey: Cambridge.
- Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford.
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. San Diego: Elsevier.
- Krashen, S., & Tracy, D. T. (1998). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. London: Prentice Hall.
- Kuklewicz, A., & King, J. (2018). "It's never too late": A Narrative Inquiry of Older Polish Adults' English Language Learning Experiences. *TESL-EJ Teaching English as a Second or Foreign Language*, Vol 22.
- Larrotta, C. (2019). *Narratives of Adult English Learners and Teachers: Practical Applications*. Multilingual Matters.
- Latham-Koenig, C., Oxeden, C., Lambert, J., & Seligson, P. (2019). *American English File* (3rd edition ed.). New York: Oxford University Press.
- Leicester, M., & Parker, S. (2001). From Adult Education to Lifelong Learning. En J. C. D. Aspin (Ed.), *International Handbook of Lifelong Learning* (M. Leicester, & S. Parker, Trads., Vol. 6). Dordrecht: Springer International Handbooks of Education. Obtenido de [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-010-0916-4\\_7](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-010-0916-4_7)
- Lezama, G. (2001). Un estudio de las capacidades cognitivas en las personas de edad avanzada con el personal profesional de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. *Universidad Autónoma de Nuevo León*. Monterrey, Nuevo León, México.

- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How Language are Learned*. New York: Oxford University Press.
- Liu, H.-j., & Chen, C.-w. (2015). A Comparative Study of Foreign Language Anxiety and Motivation of. *English Language Teaching of Academic- and Vocational-Track High School Students*, 8(3). Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075211.pdf>
- Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 37-54.
- López, R., & Loria, J. (2016). El uso de los juegos para el aprendizaje adulto en la clase de inglés como lengua extranjera. *Memorias VI Jornadas de Investigación del Pacífico Costarricense*. Costa Rica.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1993). *El sistema educativo (problemas de reflexión)*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. Recuperado el primera
- Lyotard, J.-F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Maffesoli, M. (enero-marzo de 2017). De la postmedievalidad a la postmodernidad. *Revista de Educación*(375), 245-258.
- Manzoor, A. (2014). Lifelong Learning in a Learning Society: Are Community Learning Centres the Vehicle? *International Development Policy / Revue internationale de politique de développement*(4). Obtenido de <https://journals.openedition.org/poldev/1782>
- Marco ELE. (2008). Lección 2. La enseñanza de lenguas extranjeras en el siglo XXI. *Marco ELE. Revista de didáctica*(6), 14-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/921/92100603.pdf>
- Martínez, L. M., Ceceñas, P. E., & Martínez, D. E. (2017). *La Etnografía Virtual*. (U. J. Durango, Ed.) México.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management that Works*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

- Maycut, P., & Morehouse, R. (1991). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Mayorga-Ponce, R., Virgen-Quiroz, A., Martínez -Alamilla, A., & Salazar-Valdez, D. (diciembre de 2020). Prueba piloto. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud*, 9(17), 69-70.
- Medina, A., & Mata, F. S. (2009). *Didáctica general* (segunda ed.). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Mena, N. P., Abata, F. M., & Rosero, J. L. (2016). La Andragogía y y las estrategias metodológicas en el aprendizaje del idioma inglés de adultos. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 101-113.
- Mendieta , G. (abril-septiembre de 2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150.
- Meneses, T., & Cardozo, J. J. (2014). La Etnografía: una posibilidad metodológica para la investigación en cibercultura. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma*, 2(12), 93-103.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood a Comprehensive Guide*. United States of America: John Wiley&Sons.
- Microsoft soporte. (2021). *Bienvenido a Microsoft Teams*. Obtenido de <https://support.microsoft.com/es-es/office/bienvenido-a-microsoft-teams-b98d533f-118e-4bae-bf44-3df2470c2b12>
- Mills, W. C. (1959). *The Sociological Imagination*. New York: Oxford University Press.
- Montenegro, E. (2016). El uso del lenguaje más allá de las normas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*(20), 247-266. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846839011>
- Morales, L. (Agosto de 2018). Andragogía aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León. San Nicolás de los Garza.

- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa.
- Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education*. London: Sage Publications.
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. En E. Abalde, & J. M. Muñoz (Ed.), *Metodología educativa I. Xornadas de Metodoloxía de Investigación Educativa* (págs. 101-116). Coruña: Universidad de Coruña.
- Muñoz, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Universidad EAFIT*, 71-85.
- Muñoz, C., & Singleton, D. (January de 2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, 44(1), 1-35.  
doi:doi:10.1017/S0261444810000327
- Naciones Unidas. (2019). *Naciones Unidas: construyendo nuestro futuro juntos*. Obtenido de Envejecimiento: <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/ageing/index.html>
- Nizkodubov, G., & Denisov, M. (2015). English Language Courses for Adult Learners in Russia. *XV International Conference "Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations"*, *LKTI* (págs. 9-11). Rusia: Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- NorthWest Center for Public Health Practice. (2012). *Effective Adult Learning*. Minnessota: University of Washington School of Public Health.
- Núñez, M. C., Biencinto, C., Carpintero, E., & García, M. (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. *Perfiles educativos*, XXXVI(145), 65-80. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982014000300005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000300005)
- Orella, D. M., & Sánchez, M. C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usados en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 205-222.

- Orellana, C. (2017). La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares. *E-Ciencias de la Información*, 7(1), 134-154.
- Organización Panamericana de Salud. (11 de marzo de 2020). *OPS Organización Panamericana de Salud*. Obtenido de La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia:  
<https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>
- Organización para el Crecimiento y Desarrollo Económico. (11 de septiembre de 2018). *La OCDE sostiene que es necesario redoblar los esfuerzos para mejorar la equidad en la educación*. Recuperado el 7 de octubre de 2019, de OCDE Mejores políticas para una mejor vida:  
<https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/laocdesostienequeesnecesarioedoblarlosesfuerzosparamejorarlaequidadenlaeducacion.htm>
- Ortega, R. (enero-junio de 2021). La pandemia del COVID-19 como experiencia límite del sentido de la existencia del ser humano posmoderno. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación* 30, pp. 273-296.(30), 273-296.
- Parrish, B. (2004). *Teaching Adult English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill EST/ELT.
- Pimienta, J. H. (2007). *Metodología constructivist*. México: Pearson Education.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (20 de Diciembre de 2015). *Digital Ethnography. Principles and Practice*. Los Angeles: SAGE.
- Pontón, M. L., & Fernández, S. (2014). Eficacia de la enseñanza adaptativa en el aprendizaje del inglés de personas adultas. *Magister*, 82-89.
- Prawart, R. S. (junio de 1996). Constructivism, Modern and Postmodern. *Educational Psychologist*, 31(13), 215-225.
- Prestes, E. M., & Diniz, A. V. (julio-diciembre de 2015). Educación y aprendizaje a lo largo de la vida: los adultos y la enseñanza superior. *Sinéctica*(45), 1-20. Obtenido de

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2015000200006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000200006)

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015).
- Ramírez, L. V., & Victor, A. C. (2010). Educación para adultos en el siglo XXI: análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en. *Tiempo de educar*, 59-78.
- Ramos, J. A. (julio-diciembre de 2012). Inclusión/exclusión: una unidad de la diferencia constitutiva de los sistemas. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, VII(14), 72-99. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2110/211026873003pdf>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rismiyanto, Saleh, M., Mujiyanto, J., & Warsono. (2018). The Effectiveness of Andragogically Oriented Teaching Method to Improve the Male Students' Achievement of Teaching Practice. *English Language Teaching*, 113-121.
- Ritter, F. E., Nerb, J., Lehtinen, E., & O'Shea, T. (2007). *In Order to Learn*. New York: Oxford University Press.
- Rubie-Davies, C. M. (2009). Teacher Expectations and Labeling. En L. J. Saha, & A. G. Dworkin (Edits.), *Handbook of Research on Teachers and Teaching*. (Vol. 21, págs. 695-707). Boston, Massachussetts: Springer International Handbooks of Education.
- Rueda, M. C., & Wilburn, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles educativos*, 21-28.
- Ruiz, M. d., & Aguirre, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 67-96.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 54-67.
- Sánchez, I. (2015). *La andragogía de Malcolm Knowles: teoría y tecnología de educación de adultos (tesis doctoral)*. Universidad Cardenal Herrera-CEU, Valencia, España.



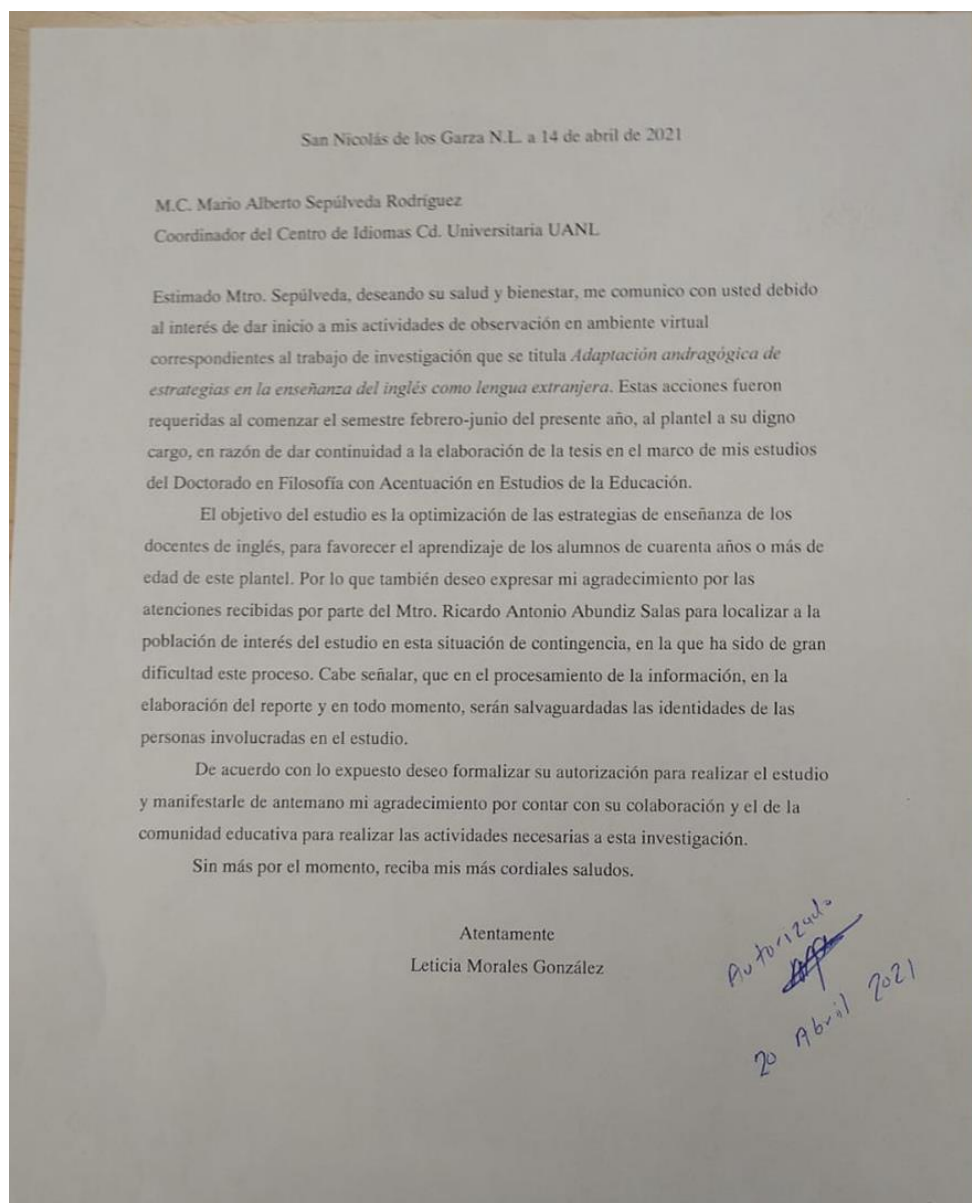
- Sánchez, W. C., & Ortiz, P. A. (2017). La netnografía, un modelo etnográfico en la era digital. *Espacios*, 38(13), 1-14.
- Sánchez-Domenech, I., & Rubia-Avi, M. (Mayo-agosto de 2017). ¿Es posible la reconstrucción de la teoría de la educación de personas adultas integrando las perspectivas humanistas, críticas y postmodernas? *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 21(2), 1-26 .
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. (mayo-agosto de 2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión Teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36.
- Savignon, S. J. (2008). Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. En *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education* (Vol. 26, págs. 235-242). New Haven: Yale University Press.
- Schmuck, R., & Schmuck, P. (2001). *Group processes in the classroom*. New York: Mc Graw Hill.
- Serrano, J. M., & Pons, R. M. (julio-septiembre de 2008). La concepción constructivista de la instrucción. Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(38), 681-712.
- Serrano, J. M., & Pons, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 1, 2011, pp. 1-27, 13(1), 1-27.
- St. Clair, R. (2015). *Creating Courses for Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Steinberg, D. (1993). *An introduction to Psycholinguistics*. New York: Longman.
- Tarnopolsky, O. (2012). *Constructivist Blended Learning Approach to Teaching English for Specific Purposes*. Great Britain: Versita.

- Tsiplakides, I., & Keramida, A. (June de 2010). The Relationship Between Teacher Expectations and Student Achievement in the Teaching of English as A Foreign Language. *English Language Teaching, Vol. 3(2)*.
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades, núm. 48, enero-marzo, 2011, pp. 21-32, 21-32*.
- UNESCO. (2017). *UNESCO*. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/#topPage>
- Vargas, M. R. (2008). *Diseño curricular por competencias*. México: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.
- Vargas, C. (2015). La adaptación y la transformación sociales. *Sinéctica revista electrónica de educación(45)*, 1-24. Obtenido de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/581>
- Vera, L. J., Guerrero, W., Castro, L., & Fossy, L. (2013). The Evaluation of Learning in Higher Education Under the Andragogic Approach. *Negotium*, 86-115.
- Veiz, J. M. (2011). La investigación en didáctica de lenguas extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 81-108.
- Wallace, J. (2012). Use of Language Learning Strategies by Spanish Adults for Business English. *International Journal of English Studies*, 37-54.
- Wang, M. C. (2001). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing Adult Motivation to Learn. A Comprehensive guide for Teaching all Adults*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Woodward, T. (2009). *Planning lessons and courses: designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wu, K.-h. (febrero de 2010). The Relationship between Language Learners' Anxiety and Learning. *International Education Studies*, 3(1). Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066074.pdf>



## ANEXOS

### Anexo 1. Autorización para realizar observaciones en ambiente virtual relacionadas a la investigación titulada *Adaptación andragógica de estrategias de enseñanza del inglés como lengua extranjera*



**Anexo 2. Formato de hoja de observaciones**

Fecha:	Hora:	Notas marginales
Notas adicionales:		

Anexo 3. Curso teórico-práctico 6 *Principios para facilitar el aprendizaje de adultos*

<p><b>Título de la propuesta</b></p>	<p><b>CURSO TEORICO-REFLEXIVO</b></p> <p><b>“6 PRINCIPIOS PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS A ADULTOS”</b></p>
<p><b>Presentación de la propuesta</b></p>	<p>Esta propuesta didáctica está enmarcada dentro del modelo de integración curricular por competencias de enfoque constructivista. Busca desarrollar temáticas en el área de enseñanza del inglés a adultos basadas en la teoría andragógica de Malcolm Knowles (citado en Knowles, Holton, &amp; Swanson, 2001) dirigidas a docentes de enseñanza del inglés en un centro de enseñanza de idiomas. La propuesta consiste en un curso teórico-reflexivo, como una forma de ofrecer recursos al docente para la atención integral de los estudiantes de 40 años o más de edad. En base a que un estudio previo sugiere que existe la necesidad de que los docentes de inglés amplíen sus conocimientos en esta área.</p> <p>El 90 % de los docentes de inglés que participaron en el estudio reconocen que los estudiantes del inglés de 40 años o más enfrentan obstáculos en su aprendizaje relacionados con su edad. El 87% de los estudiantes de inglés de 40 años o más que participó en el estudio manifestaron que enfrentan obstáculos relacionados con su edad y por constituirse como una minoría en el aula. Los últimos refieren que tardan más tiempo en realizar las actividades de clase y la falta de integración con sus compañeros de clase más jóvenes. Además de que existe una demanda concreta por parte de estos alumnos para que en su enseñanza haya una diversificación de estrategias.</p> <p>Steinberg (1993) y Harmer (2003) recomiendan atender en el aula de enseñanza de idiomas las diferencias que se derivan de la edad de los aprendientes. La andragogía resume en 6 principios las diferencias fundamentales entre como aprenden los adultos y los niños. Al mismo tiempo que subraya seis fortalezas que</p>

	<p>poseen los adultos en situación de aprendizaje. Las cuales es conveniente tenerlas en cuenta para el diseño de estrategias de enseñanza dirigidas a estudiantes adultos. El enfoque andragógico, como un modelo de enseñanza de adultos ofrece herramientas que pueden ser aplicadas por los docentes durante todo el proceso educativo del adulto.</p> <p>En el estudio que da lugar a esta propuesta, el 83 % de los estudiantes adultos que participaron identificaron, en ellos mismos, fortalezas que poseen como estudiantes, las cuales se relacionan a los 6 principios andragógicos. Lo que sustenta que la teoría andragógica puede ser aplicada al contexto del citado plantel sin interferir con la metodología de enseñanza del inglés de enfoque comunicativo que se utiliza en el plantel. Más bien se espera que potencialice las fortalezas que posee el estudiante adulto de este centro educativo. El curso también proporciona información acerca de las características cognitivas del adulto y su relación con el aprendizaje de una segunda lengua, lo que ayuda a tener un mejor entendimiento de las características que cada adulto presenta en lo individual, tal como lo recomienda la andragogía</p>
<b>Objetivos</b>	<p style="text-align: center;"><b>OBJETIVO GENERAL</b></p> <p>Desarrollar conocimientos y destrezas en el docente de inglés en la aplicación de estrategias didácticas dirigidas a los alumnos de 40 años o más de edad, basados en los principios andragógico, para brindar apoyo de manera óptima a los alumnos adultos.</p> <p style="text-align: center;"><b>ESPECÍFICOS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizar el panorama actual en la educación para adultos y del aprendizaje del inglés, para propiciar el entendimiento de la necesidad de aprender inglés que tienen los alumnos adultos de hoy.</li> </ol>

	<p>2. Identificar las características de aprendizaje que presentan los estudiantes del inglés de 40 años o más de edad en relación a los 6 principios del modelo andragógico para promover su incorporación a la práctica de la enseñanza del inglés.</p> <p>3. Proponer estrategias de enseñanza en el manejo de contenido específico de enseñanza del inglés que involucre el enfoque andragógico para aplicar la teoría a un contexto real.</p>
<b>Contenido</b>	<p style="text-align: center;"><b>INTEGRACION POR COMPETENCIAS</b></p> <p><i>Descripción:</i></p> <p>El diseño curricular por competencias se enfoca en las capacidades que el alumno desarrollará al finalizar el proceso de aprendizaje y en la adquisición de metodologías que le permitirán continuar aprendiendo por sí mismo a lo largo de la vida (Vargas, 2008).</p> <p>De acuerdo con Vargas (2008) existen diferentes tipos de competencias:</p> <p>Competencias genéricas. - Son conocimientos generales, que pueden ser aplicables a diferentes contextos profesionales y áreas del conocimiento, por ejemplo el desarrollo de habilidades lingüísticas.</p> <p>Competencias básicas. - Son habilidades que permiten desarrollar el conocimiento, aplicarlo y continuar adquiriendo conocimientos de forma autónoma. Ejemplos de ellas son: la capacidad de análisis y síntesis, resolución de problemas, etcétera.</p> <p>Competencias específicas. - Son las habilidades específicas que se han desarrollado conforme al perfil de egreso.</p> <p><i>Características</i></p>



Las características de la integración por competencias de acuerdo a (Vargas, 2008, pág. 28) son:

- a. Adoptar una estructura modular.
- b. Desarrollar un enfoque integrador respecto de todas sus dimensiones. Tiende a la integración de capacidades, contenidos, teoría y práctica, actividades y evaluación.
- c. Estructurarse en torno a logros complejos y completos que deben poseer los estudiantes.
- d. Organizar las competencias considerando tiempos diferenciales según las demandas provenientes de las mismas competencias.
- e. Focalizar apropiadamente el aprendizaje, proporcionando al estudiante las oportunidades para alcanzarlo.

### **CONTENIDO DEL PROYECTO**

#### **“6 PRINCIPIOS PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN ADULTOS”**

Se abordaron los siguientes temas:

<b>TEMÁTICAS</b>
Panorama actual de la educación de adultos y del aprendizaje del inglés.
Características a nivel cognitivo del alumno adulto y su relación con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
Análisis del modelo andragógico y sus 6 principios, con énfasis en la motivación.
Análisis de los requerimientos que presentan los alumnos de 40 años o más de edad en un centro de

		aprendizaje de idiomas, con base en un estudio de campo.	
		Integración de los principios andragógicos en la implementación de estrategias de enseñanza dirigidas a los aprendientes adulto de inglés, de 40 años o más edad.	
	<p><b>ACTIVIDADES PREVIAS: (10 min)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Disposición de los asientos en semicírculo.</li> <li>2. Etiquetas con su nombre.</li> <li>3. Presentación de los asistentes y el facilitador.</li> <li>4. Recabar datos de los asistentes <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfil profesional.</li> <li>- Formación previa en educación de adultos.</li> </ul> </li> <li>5. Aplicación de preevaluación a los asistentes “Lo que se, lo que me gustaría saber.</li> </ol> <p><b>TEMA No 1. Panorama actual de la educación de adultos y del aprendizaje del inglés.</b></p> <p><b>ACTIVIDAD:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El facilitador presenta video de imágenes de la segunda guerra mundial (2 min).</li> <li>2. Los asistentes relacionan las imágenes con la temática del curso mediante el uso de la técnica lluvia de ideas, cuyo fin es estimular su conocimiento previo (5 min).</li> <li>3. El facilitador hace una presentación del tema con el uso de presentación power point (ppt). (10 min).</li> <li>4. Los asistentes responden en una tarjeta ¿Por qué es importante para mí enseñar inglés a adultos? (distribuir tarjetas) (5 min).</li> <li>5. 2 voluntarios las comparten sus opiniones con la clase.</li> </ol>		

**TEMA No 2. Características en el área cognitiva del alumno adulto y su relación con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.**

**ACTIVIDAD:**

1. El facilitador expone el tema, utiliza ppt. (10 min)
2. Dinámica (5 min)
  - a. En tarjetas separadas, escribir preguntas sobre el tema.
  - b. En otras fichas, escribir las respuestas a cada una de las preguntas.
  - c. Entregar una tarjeta cada alumno.
  - d. Algunos alumnos tendrán tarjetas con preguntas y otros, tarjetas con respuestas.
  - e. Cuando se formen los juegos, pedir a las parejas que se sienten juntas (sin revelar a los demás lo que contienen sus tarjetas).
  - f. Cuando todas las parejas estén sentadas interrogan al resto de la clase leyendo su pregunta. Indican si la respuesta que dan sus compañeros es correcta.

**TEMA No 3. Análisis del modelo andragógico y sus 6 principios, con énfasis en la motivación.**

**ACTIVIDAD**

1. El facilitador expone el tema, utiliza ppt. (10 min)
2. El facilitador proporciona a los asistentes una lista que contiene las características del adulto en situación de aprendizaje y otras que no lo son.
3. En parejas los asistentes identifican fortalezas de los adultos en situación de aprendizaje, de acuerdo a los 6 principios andragógicos.
4. 2 voluntarios comparten sus respuestas.

**TEMA No 4. Análisis de los requerimientos que presentan los alumnos de 40 años as más de edad en el CI, basado en un estudio de campo.**

**ACTIVIDAD:**

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) El facilitador expone el tema utilizando ppt (10 min).</li> <li>2) Los asistentes dan respuesta a la pregunta ¿Cómo es pertenecer a un grupo minoritario? (distribuir tarjetas) (3 min).</li> <li>3) En pareja los asistentes proponen 3 formas de apoyar a los estudiantes del inglés de 40 años o más de edad, por escrito. (5 min)</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>TEMA No 5. Integración de los principios andragógicos en la implementación de estrategias de enseñanza dirigidas a los aprendientes adulto de inglés, de 40 años o más edad.</b></p> <p style="text-align: center;">ACTIVIDAD:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El facilitador explica la actividad utilizando una ppt. (5 min)</li> <li>2. El facilitador da un ejemplo de actividad de acuerdo al enfoque andragógico.</li> <li>3. En pareja los asistentes proponen una actividad adecuada a los estudiantes adultos, de acuerdo al enfoque andragógico (resumida en una tarjeta) (10 min).</li> <li>4. 2 parejas comparten sus propuestas.</li> </ol>
<b>Criterios de Evaluación.</b>	<p>La evaluación se realizó de la siguiente forma:</p> <p>Las actividades en cada tema son parte de las evidencias de aprendizaje.</p> <p>Los asistentes completaron la evaluación escribiendo lo que aprendieron en el curso.</p> <p>La evaluación final es la diferencia entre lo que se sabía inicialmente y lo que se sabe al final acerca de los temas expuestos en el curso.</p>
<b>Referencias</b>	<p>Araujo, L. J., &amp; Veloza, D. C. (2015). <i>Andragogía: Guía metodológica para la enseñanza del inglés en la primaria acelerada (Trabajo de grado)</i>. Bogotá.</p> <p>Brown, H. D. (2007). <i>Principles of Language Learning and Teaching</i>. NY: Pearson Longman.</p>

Calderón, D. (2015). Introducción: el derecho de aprender en inglés. *Sorry. El aprendizaje del inglés en México*, 7-11.

Caruth, G. D. (2014). Meeting the Needs of Older Students in Higher Education. *Participatory Educational Research (PER)*.

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 sus espacios web. *Tejuelo*, 56-73.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 117-135.

González, C. M. (2012). *Aplicación del constructivismo social en el aula*. Guatemala: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.

González, M. I. (2006). Curriculum basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. *Pedagogía Universitaria*, 95-117.

González, M., & Rodríguez, B. (2017). Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera. *Pedagogía Social. Revista Universitaria*, 129-143.

Harmer, J. (2003). *The Practice of English Language Teaching*. Malasya: Longman.

Hernández , A., & Lacuesta , R. (2007). Aplicación del aprendizaje basado en problemas (PBL) bajo un enfoque multidisciplinar: una experiencia práctica. *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro*, 30-43.

Knowles, M., Holton , E., & Swanson, R. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos* . México: Oxford.

Krashen, S., & Tracy, D. T. (1998). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. London: Prentice Hall.

Latorre, A. (2015). *La investigación-acción*. México: Colofón.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How Language are Learned*. New York: Oxford University Press.

Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Mena, N. P., Abata, F. M., & Rosero, J. L. (2016). La Andragogía y y las estrategias metodológicas en el aprendizaje del idioma inglés de adultos. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 101-113.

Merrian, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood a Comprehensive Guide*. United States of America: John Wiley&Sons.

Muñoz , A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Universidad EAFIT*, 71-85.

Richards, J. C. (1997). *The context of language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

Rueda, M. C., & Wilburn , M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles educativos*, 21-28.

Runjiang, X., & Huang, L. (2010). The Role of Teachers in College English Classroom. *International Education Studies*, 193.

Sánchez, I. (2015). *La andragogía de Malcolm Knowles: teoría y tecnología de educación de adultos (tesis doctoral)*. Universidad Cardenal Herrera-CEU, Valencia, España.

Steinberg, D. (1993). *An introduction to Psycholinguistics*. New York: Longman.

UNESCO. (2017). *UNESCO*. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/#topPage>

Universidad Autónoma de Nuevo León. (25 de febrero de 2015). *Modelo académico técnico superior universitario, profesional asociado y licenciatura de*

la UANL. Obtenido de <http://www.uanl.mx/sites/default/files2/Modelo-academico-licenciatura.pdf>

Vargas , M. R. (2008). *Diseño curricular por competencias*. México: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.

Vera, L. J., Guerrero, W., Castro, L., & Fossy, L. (2013). The Evaluation of Learning in Higher Education Under the Andragogic Approach. *Negotium*, 86-115.

Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing Adult Motivation to Learn. A Comprehensive guide for Teaching all Adults*. San Francisco: John Wiley & Sons.

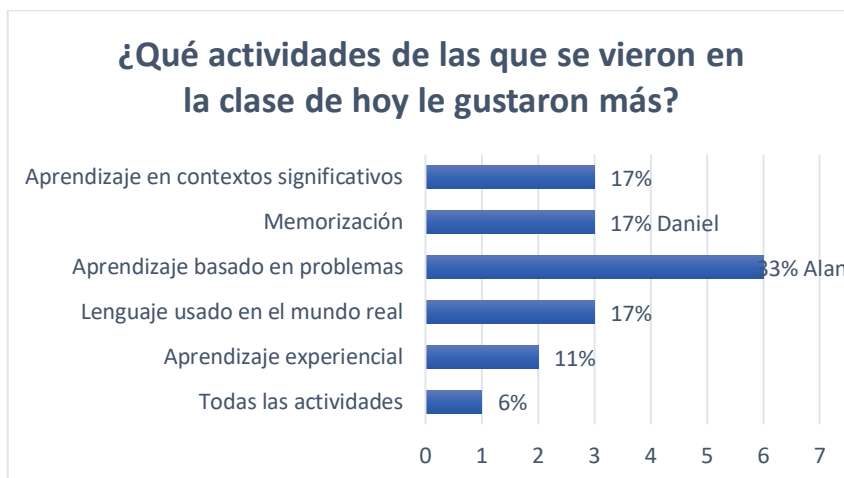
Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.

YouTube. (13 de marzo de 2018). Obtenido de Imágenes de la Segunda Guerra Mundial: <https://www.youtube.com/watch?v=GMYvSnOLsIg>

**Anexo 4. Gráficas de opiniones y percepciones captadas de alumnos participantes en la segunda etapa del estudio**

**Figura 3**

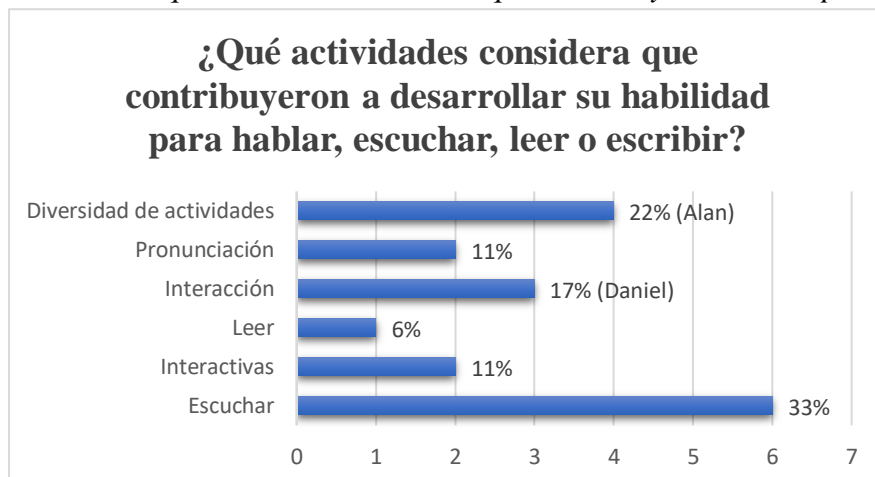
*Actividades en clase preferidas por los alumnos.*



*Nota.* Se indica en qué grupos se encuentran Daniel y Alan.

**Figura 4**

*Actividades que el alumno consideró que contribuyeron en su aprendizaje del idioma.*

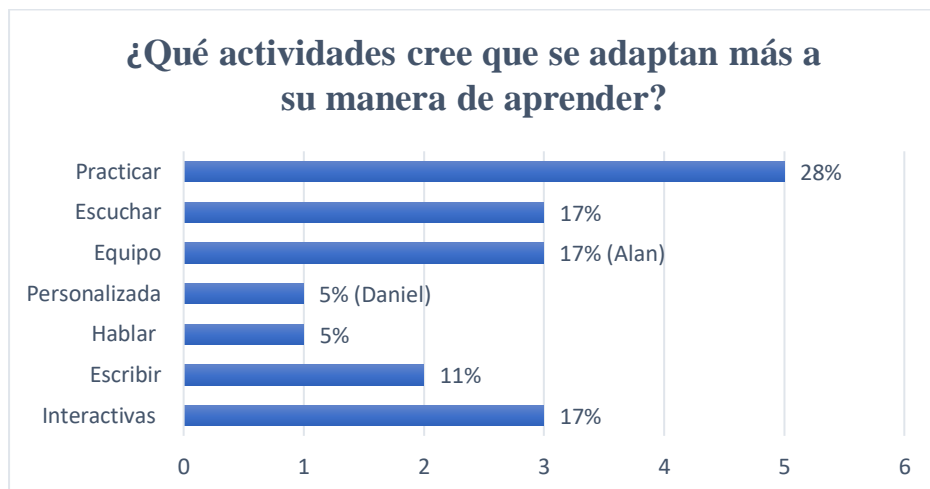


*Nota.* Alan consideró la diversificación de actividades y Daniel actividades con interacción con los compañeros.



### Figura 5

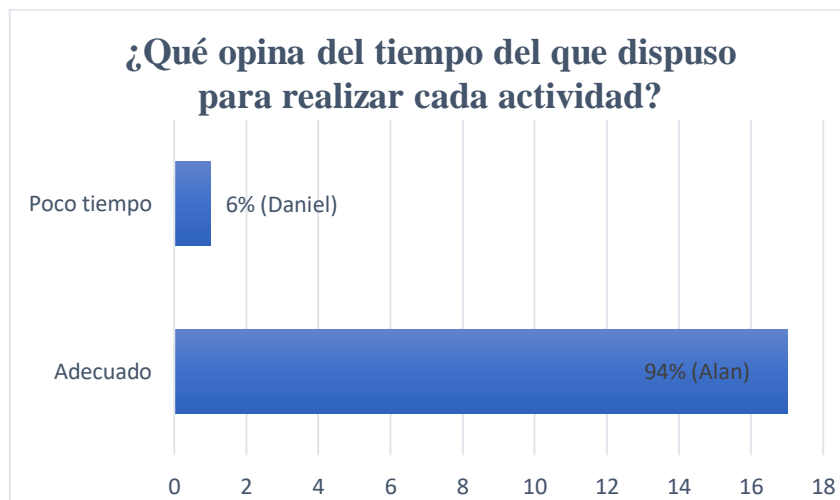
*Actividades que los alumnos estimaron que se adaptaron a su forma de aprender.*



*Nota.* Alan externó que trabajar en equipo se adapta a su manera de aprender y Daniel de forma personalizada.

### Figura 6

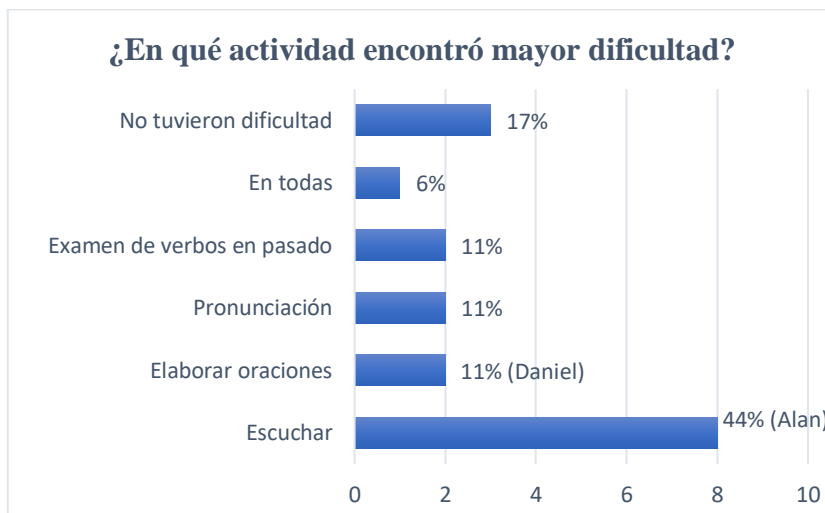
*Percepciones de los alumnos acerca del tiempo para relizar las actividades.*



*Nota.* Daniel fue el único alumno que estimó que era poco el tiempo para realizar las actividades en clase.

### Figura 7

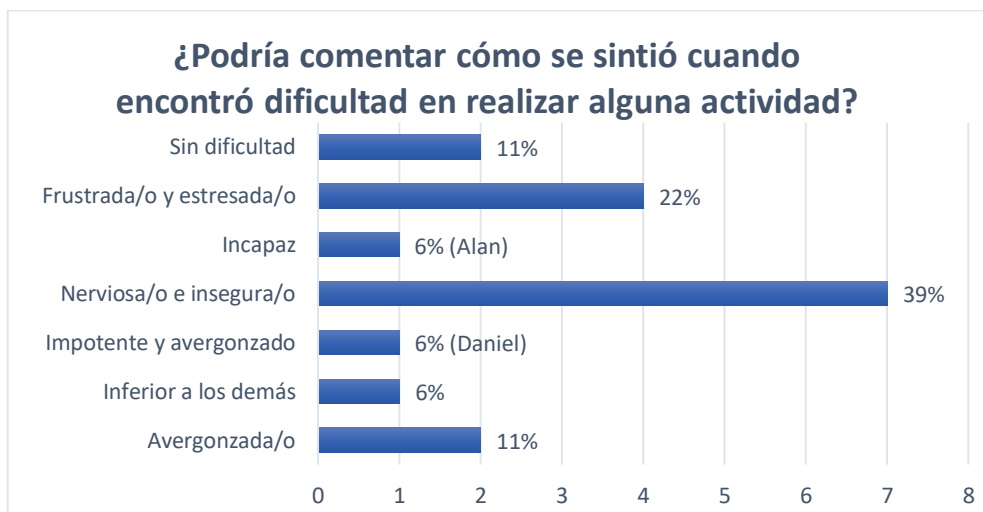
*Actividades en las que los alumnos tuvieron mayor dificultad.*



*Nota.* Daniel tuvo mayor dificultad en la elaboración de oraciones y Alan en escuchar.

### Figura 8

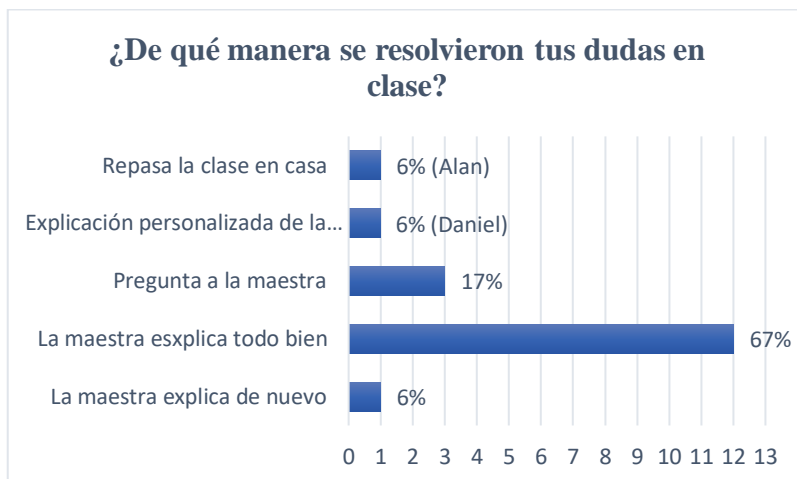
*Sensaciones experimentadas por los alumnos cuando enfrentan problemas en las actividades de clase.*



*Nota.* Daniel expresó sentirse impotente y avergonzado, mientras que Alan se sintió incapaz.

### Figura 9

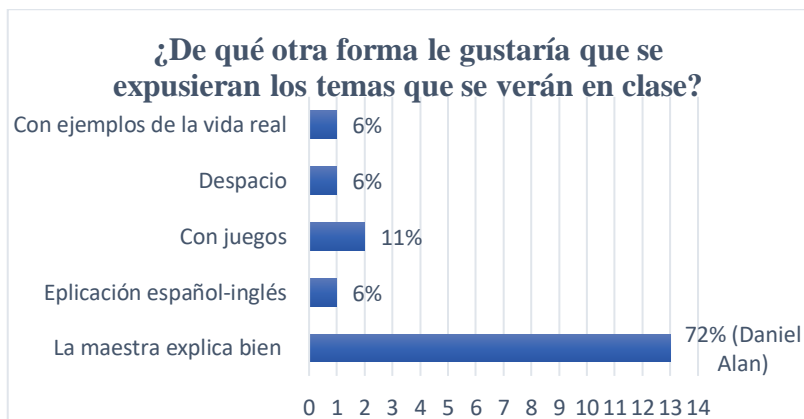
*Forma de resolver dudas de la clase de los alumnos.*



*Nota.* Alan resolvía sus dudas por medio de repasar la clase en su casa. Daniel las resolvía cuando la docente le explicaba personalmente lo que no entendía.

### Figura 10

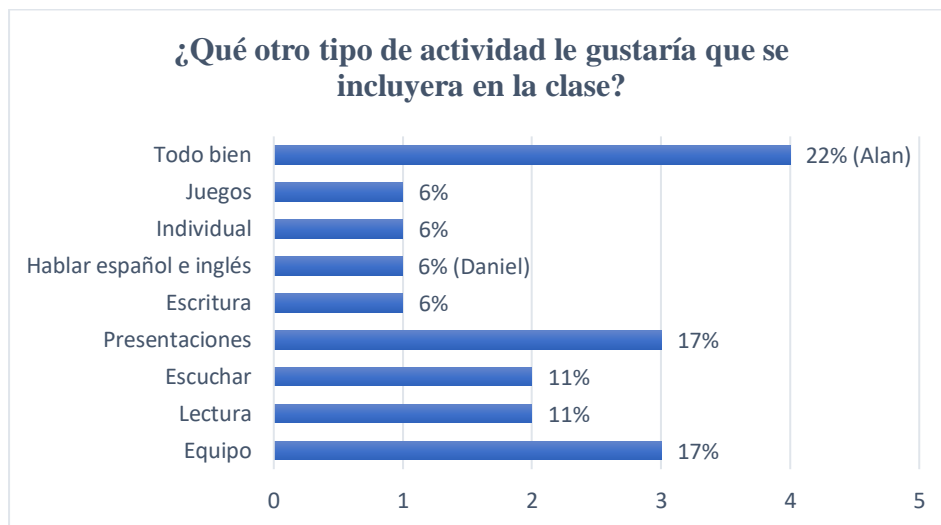
*Preferencias de los alumnos en la manera de exponer el contenido.*



*Nota.* La mayoría de los alumnos, incluyendo a Daniel y Alan, coincidieron en que entendían bien con la forma en que la docente explicaba el contenido.

**Figura 11**

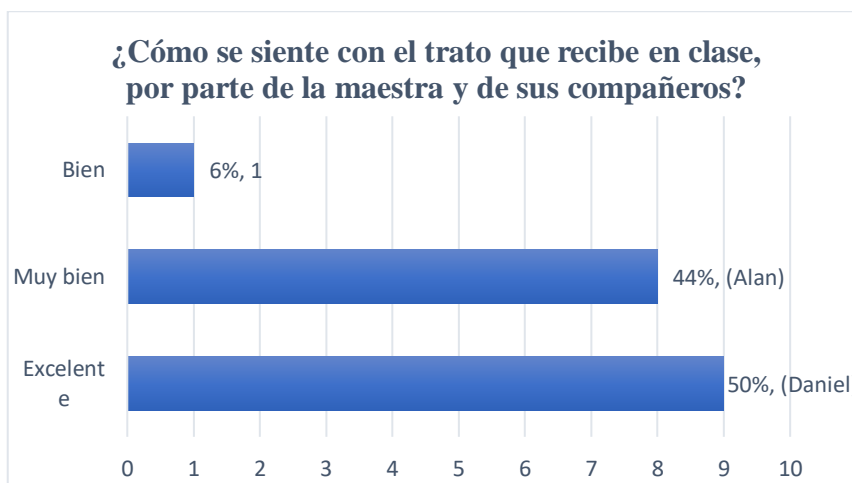
*Actividades que los alumnos desearían que se incluyeran en la clase.*



*Nota.* Para Alan las actividades que la docente incluía eran las pertinentes. Daniel hubiera preferido que en la clase se hablara español e inglés.

**Figura 12**

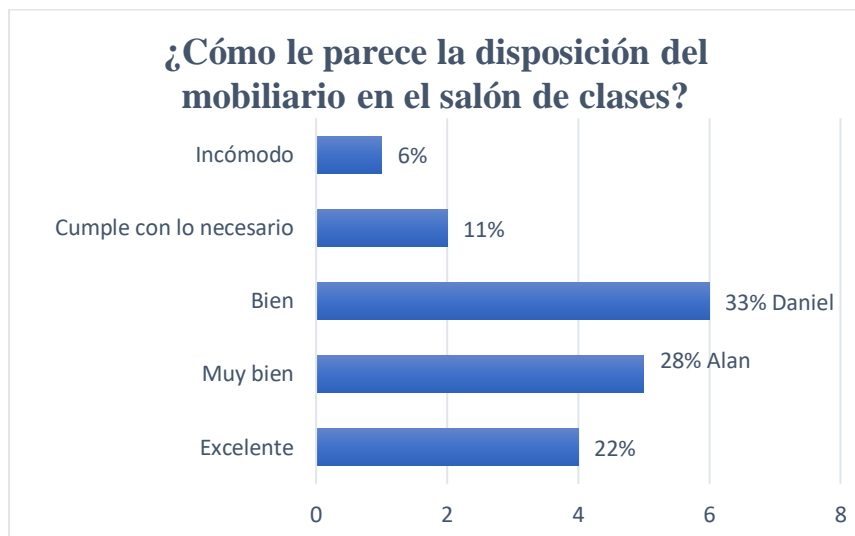
*Percepciones de los alumnos acerca del ambiente de la clase.*



*Nota.* Los alumnos en general percibían un buen ambiente de la clase, incluyendo a Alan y Daniel.

**Figura 13**

*Apreciación de los alumnos sobre el área física.*



*Nota.* Alan y Daniel consideraron que el área física fue adecuada para su aprendizaje.

**Anexo 5. Narrativa de final de curso de dos estudiantes de 40 años y más.**

## RELATORIA DE INGLÉS

Primero que nada debo señalar que en un principio fue muy difícil el regreso al estudio, pero yo como pupilo, pues aunque soy maestro, la última vez que estudié fue cuando entré a la Facultad de Derecho la cual la concluí en 1993, o sea, hace ya 27 años aproximadamente, pero gracias a la buena disposición de mi maestra "Rubí" me fui adaptando primero y poco a poco mejorando en asimilar los aprendizajes clave en la materia. De estar en cero al inicio, creo que alcancé un buen nivel al término del semestre, las actividades que más me beneficiaron creo fueron aquellas en que nos ponía a competir en grupos o equipos como actividades lúdicas, las cuales a la vez que nos motivaron enormemente nos permitieron aprender más durante todo el semestre donde el 70 de calificación, que es el pase, por lo que estaba nervioso sobre si podría acreditar el curso, pero a como iba pasando el tiempo iba mejorando logrando al final un 8.4 de promedio final.

En cuanto a mi relación con la maestra Rubí (interacción) fue muy afable desde el principio, pues me motivaba y animaba constantemente, lo que hizo que interactuáramos bastante en beneficio de mi aprendizaje.

Yo aconsejaría a otra persona de edad mayor como yo, que no se sintiera inferior a sus compañeros, sino que esa edad le sirviera como motivación extra por lo difícil que es estudiar a dicha edad, y las áreas de oportunidad que me afectaron bastante fueron las relacionadas con el dominio del vocabulario en general.

Me siento complacido de dar este primer paso y pienso seguir

estudiando.

Julle del 2022 (sic)

*Los comentarios de Alan fueron los siguientes:*

01/07/2022

Alan

Inglés 1er Semestre.

En lo personal, el curso de inglés resultó de gran beneficio para mí aprendizaje en el idioma, ya que los métodos utilizados por nuestra maestra Rubí, me parecieron adecuados para poder comprender el idioma, ya que nunca había recibido algún curso. Por lo que al finalizar el curso, sentí saber aprendido y comprendido el idioma.

Las actividades que me parecieron más adecuadas para aprender el idioma, fueron los ejercicios en equipo, las competencias del Kahoot, y leer textos en inglés. Así como formar textos en inglés respecto a fotografías de nosotros de niños. Además de que se nos hablaba en inglés durante la clase, motivo por el que teníamos que poner atención para tratar de comprender lo que se nos decía.

Lo que yo percibí, es que la mejor manera de aprender esta materia es de manera presencial y no en línea. Porque en línea, se presta a distracciones e interrupciones de la clase.

La relación con mi maestra y mis compañeros, fue al principio un poco lenta, ya que no quería participar por miedo a equivocarme, además que me daba algo de pena. Pero ya después me animé a contestar y participar.

Mis calificaciones a lo largo del curso, fueron buenas en el primer examen. Para el segundo examen bajo mi calificación por no haber leído bien las preguntas, y ya para el último examen, me sentí más preparado para poder aprobarlo.

El método que yo utilice, para poder comprender lo aprendido, era la de pasar en ayuda del curso que incluía el libro de texto en internet. Además practicaba, antes del curso, con una aplicación llamada Duolingo, la cual si ayuda, en mi opinión

Nunca es tarde para el aprender cosas nuevas. Por eso la edad no debe ser un impedimento para llevar a cabo lo que uno quiera realizar, al contrario se mantiene la mente activa. Si lo quieres, lo logras.

Lo que a mí me ayudó mucho, fue la gran maestra que nos tocó. Una maestra con gran vocación y que nos tenía mucha. Por lo que los utilizados para impartir el curso fueron completos. (sic)

UNA MAGNÍFICA MAESTRA.

Buen día. Muchas gracias.