



IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.eus/ikastorratza/>

¿Es diferente enseñar a adultos? Ejemplo de un curso de inglés para principiantes

Juan Carlos Araujo Portugal
jcaraujo@educa.jcyl.es

To cite this article:

Araujo, J.C. (2018). ¿Es diferente enseñar a adultos? Ejemplo de un curso de inglés para principiantes. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 20, 46-82. Retrieved from <http://www.ehu.es/ikastorratza/20 Alea/3.pdf>

To link to this article:

<http://www.ehu.es/ikastorratza/20 Alea/3.pdf>

Published online: 20 June 2018.

¿Es diferente enseñar a adultos? Ejemplo de un curso de inglés para principiantes

Is it different to teach adults? An instance of an English course for beginners

Juan Carlos Araujo Portugal

Escuela Oficial de Idiomas de Burgos

jcaraujo@educa.jcyl.es; juancarlos.araujo@yahoo.es

Resumen

En este artículo se cuenta la experiencia de aprendizaje de un grupo de alumnos adultos que realizaron un curso de iniciación a la lengua inglesa en un entorno en el que no se sentían amenazados por la presencia de compañeros adolescentes, a diferencia de lo que suele acontecer en el primer curso del nivel básico de las enseñanzas especializadas de idiomas que se imparten en las Escuelas Oficiales de Idiomas. El artículo comienza repasando las diferencias que se aprecian a la hora de enseñar a personas adultas y a niños o adolescentes, prestando especial atención a lo que la andragogía tiene que decir en este sentido. A continuación, se examinan algunas estrategias pedagógicas que emplean los docentes para la enseñanza de lenguas y seguidamente se proporcionan ejemplos que demuestran el carácter universal de la habilidad de enseñar.

Palabras clave: Adultos, andragogía, aprendizaje, enseñar, principiantes

Abstract

This paper relates the teaching experience with a group of adult students who attended an English course for beginners in an environment where they did not feel threatened by the presence of teenage classmates. Being together with the latter is quite a common situation at the first year classes of the elementary level in the English courses provided by the *Escuelas Oficiales de Idiomas* (Spanish state language schools) – the officially authorised institutions in Spain for the teaching of modern languages. Firstly, the differences encountered between teaching adult and teenage students are revised, devoting special attention to what andragogy says to this respect. Then some of the pedagogic strategies employed by language teachers are examined. After that, the universal character of the ability of teaching is exemplified.

Key words

Adults, andragogy, learning, teaching, beginners

1. Introducción

Aprender se puede definir como el acto, proceso o experiencia por el que se adquieren conocimientos o competencias. Por el contrario, memoria es la capacidad de almacenar, recuperar y actuar en virtud de ese conocimiento. El aprendizaje hace que se pase de ser legos a expertos en una disciplina o materia, al mismo tiempo que permite adquirir nuevos conocimientos y habilidades. Desde un punto de vista fisiológico, aprender consiste en la formación de conexiones neuronales y secuencias de fases. Los niños aprenden mediante la formación de esas conexiones y secuencias. Los adultos dedican más tiempo a realizar nuevas distribuciones de las secuencias existentes que a formar otras nuevas. Nuestras experiencias y vivencias previas nos permiten aprender conceptos nuevos (Conner).

La actividad de aprender requiere energía. Volver a aprender y desaprender precisan todavía más (Lasswell, 1970). Hay que destacar que se aprende desde que se nace. Este puede y debe ser un proceso que dura toda la vida. De ahí que aprendizaje no se pueda definir tan solo por aquello acontecido en los primeros años de la vida durante el periodo de escolarización obligatoria (Smith, 1991).

El aprendizaje memorístico resulta frustrante porque el cerebro opone resistencia a los estímulos a los que no encuentra significado. Las sociedades occidentales consideraron en algunos momentos que los adultos no eran capaces de aprender. Sin embargo, se puede aprender todo aquello que la mente comprenda, con independencia de la edad que se tenga. Los cerebros construyen y refuerzan las secuencias neuronales, sin que importe dónde nos encontremos, la materia de la que se trate o el contexto donde se produzca (Conner).

La educación de adultos es una tarea compleja, plural y polifacética. Parece que existen pocos modos de conceptualizar la educación a adultos, al menos en el contexto de la educación superior. Durante los últimos años se ha producido un resurgimiento en el interés por la enseñanza de adultos (Pratt & Collins, 2000). Desde la década de los años setenta del siglo XX, las universidades han acogido a un gran número de estudiantes adultos, fenómeno que va en aumento (Monts, 2000).

La educación de personas adultas presupone la idea de que enseñar a adultos es diferente a hacerlo a niños (Merriam, 2001). Esta cuestión ha provocado mucho debate, ha generado distintas opiniones y conjeturas a la vez que ha sido objeto de investigación (Kerka, 2002). La enseñanza de adultos debe ser diferente si estos aprenden de forma distinta a como lo hacen los niños. Diversas teorías o corrientes respecto a la forma de aprender de los adultos, tales como la andragogía, realizan una serie de aseveraciones respecto a los rasgos que definen a los adultos como alumnos. Estos necesitan que su aprendizaje tenga sentido; las experiencias previas son un rico recurso de aprendizaje; su predisposición a aprender se asocia con un punto de transición o necesidad de desarrollar una tarea; su interés se centra en la resolución de problemas más que en los contenidos; tienen una motivación intrínseca; deciden aprender de forma voluntaria (Draper, 1998; Sipe, 2001; Tice, 1997; Titmus, 1999).

Para algunos autores, la mayor diferencia entre los alumnos jóvenes y adultos radica en la riqueza de la experiencia de estos últimos (Taylor *et al.*, 2000). Para otros la capacidad del pensamiento crítico y el aprendizaje transformador es lo que distingue a los adultos (Vaske, 2001). Por su parte, la pedagogía acepta que los niños tienen una personalidad dependiente, sus experiencias son limitadas, están dispuestos a aprender en función de lo que se considera adecuado para su edad, su aprendizaje va dirigido a una materia o disciplina, y su motivación viene determinada por recompensas o castigos externos (Guffey & Ramp, 1997; Sipe, 2001).

Sin embargo, se ha refutado cada una de esas características (Kerka, 2002). Los estudios de investigación han demostrado que los factores motivacionales, afectivos y de desarrollo son más importantes en el caso de los estudiantes adultos que en los jóvenes; los primeros son más capaces de dirigir ellos mismos este proceso al mismo tiempo que son más reflexivos; asimismo, pueden establecer los objetivos de aprendizaje y están más dispuestos a aportar sus experiencias vitales a lo que aprenden y a cómo lo hacen (Smith & Pourchot, 1998).

En opinión de Kerka (2002) habría que reformular la pregunta que da título a su artículo (*¿es diferente enseñar a alumnos adultos?*), por la siguiente, enseñar a alumnos adultos o niños, *¿debería ser diferente?*

Por otra parte, el aprendizaje experiencial se ha entendido de forma tradicional desde un punto de vista cognitivo, es decir, en primer lugar se tiene una experiencia sobre la que se reflexiona posteriormente. De ese modo el proceso de aprendizaje se sitúa en el acto de reflexión en lugar de la experiencia (Clark, 2001). Bruner (1986) sostiene que hay dos modalidades de pensamiento: el narrativo y el científico. Sarbin (1993) señala que vivimos en un mundo modelado por historias, rodeados como nos encontramos por narrativas de distintos tipos, todas las cuales encarnan nuestros valores culturales, que facilitan lo que denomina “colecciones de argumentos” que nos ayudan a interpretar nuestras experiencias personales así como las de los demás. La narrativa facilita una modalidad muy natural de aprendizaje, unida como está al proceso de construcción de significado. Esto se ha venido utilizando de diferentes formas en los contextos educativos.

Por otro lado, muchos docentes conceden gran importancia a dar respuesta a las necesidades de los alumnos. Los estudiantes adultos acuden a clase porque quieren. Los motivos por los que lo hacen son lo suficientemente vigorosos como para vencer la fatiga después de su jornada laboral, las inclemencias meteorológicas, las obligaciones familiares y de otro tipo. La duda que surge en este contexto es si los profesores de educación de adultos disponen de los mecanismos y habilidades necesarias para dar respuesta a las necesidades de sus alumnos (Zander, 1951).

Los estudiantes adultos son diferentes a los típicos universitarios. Muchos tienen responsabilidades familiares y laborales que interfieren con su proceso de aprendizaje. La mayoría de estos alumnos siguen distintos programas educativos de forma voluntaria y son capaces de compatibilizarlos con sus obligaciones laborales y familiares. Además, la mayoría están altamente motivados y persiguen la consecución de unos objetivos (Merriam & Caffarella, 1999).

De igual modo es importante tener en consideración los estilos de aprendizaje de los alumnos, en el sentido que determinan el modo en que los estudiantes abordan las distintas actividades de aprendizaje. El aprendizaje permanente se puede ver impulsado si los alumnos se sienten motivados a aprender una vez comprenden su propio estilo de aprendizaje (Coffield *et al.*, 2004).

Asimismo, todos los docentes de educación de personas adultas tienen una filosofía de educación, es decir, unas creencias respecto a lo que se debe hacer en un aula de educación de adultos. Además, estos alumnos también mantienen sus propias creencias respecto a lo que los profesores deben realizar en clase (Taylor & Tisdell, 1999).

Desde la década de los años veinte del siglo pasado se ha estudiado e investigado sobre el modo más efectivo en que los adultos pueden aprender (Merriam, 2001). Con un número en aumento de alumnos adultos, el interés por conocer cómo aprenden, así como los estudios de investigación en este campo, va en aumento (Cercone, 2008). En la actualidad, diversas teorías y enfoques intentan explicar el proceso de aprendizaje de las personas adultas. Una de las más conocidas es la teoría de la andragogía de Knowles (1980).

Gold (1999) y Reeves (1994) tratan sobre las dos principales filosofías de aprendizaje que se propugnaron el siglo pasado: el instructivismo y el constructivismo. En la corriente instructivista el docente establece los objetivos a alcanzar y desarrolla un enfoque sistemático hacia los contenidos que es totalmente independiente de los alumnos, mientras que en el constructivismo el acento se sitúa en el estudiante y en las interpretaciones de este a través de sus propias indagaciones. Las teorías de aprendizaje se basan en la filosofía y la psicología, a la vez que proporcionan el marco general para las actividades de enseñanza-aprendizaje (Merriam & Caffarella, 1999).

El aprendizaje tiene que ver con el cambio, y el aprendizaje de las personas adultas también. No existe una teoría de aprendizaje de adultos que se puede aplicar con éxito a todos los contextos de enseñanza de adultos (Frey & Alman, 2003, p. 8). No hay ninguna teoría que por sí sola explique el modo en que aprenden los adultos, al igual que tampoco la hay sobre el aprendizaje humano. Las teorías existentes proporcionan modelos o marcos, “cada uno de los cuales contribuye en parte a nuestra comprensión sobre cómo aprenden los alumnos adultos” (Merriam & Caffarella, 1999, p. 271). Según estas autoras, el aprendizaje es más un proceso que un producto final, y todas las teorías al respecto dirigen su atención a lo que sucede cuando se produce el auténtico aprendizaje.

Hoy en día, la mayoría de los adultos entienden el aprendizaje como un proceso que ha diseñado el profesor y que este dirige, en el cual los alumnos se sientan para aprender de este docente que posee el conocimiento. Este es el modelo pedagógico con el que crecieron la mayoría de los adultos (Tweedell, 2000), que fueron educados en una clase tradicional donde adoptaban un papel pasivo (Cercone, 2008).

Los docentes necesitan ser conscientes de lo que desean y necesitan los alumnos, así como de las diferentes teorías y modelos pedagógicos son importantes para los profesores (Cercone, 2008). El docente al que se refiere Grow (1991) en su artículo, es un profesor de educación de adultos. En su opinión, los estudiantes adultos aprenden de un modo totalmente diferente a como lo hacen los alumnos más jóvenes, en concreto de forma más personal y por iniciativa propia, al mismo tiempo que de modo más independiente, y estos estudiantes le llevaron a descubrir nuevas formas de enseñar. Asimismo, señala que no existe un único método de enseñanza ideal que sirva para todo el mundo.

En su opinión, el proceso de enseñanza debe tener como objetivo conseguir estudiantes autodidactas que se formen de modo permanente. Este profesor considera que hay más de un modo de enseñar bien y que, con contadas excepciones, una buena práctica docente es situacional, es decir, varía en función de los alumnos para dar respuesta a sus necesidades. También apunta que hay pocos alumnos que mantengan el mismo grado de motivación en todas las asignaturas o disciplinas. Parece que la mayoría de la gente considera que hay un modo de enseñar bien. También llama la atención sobre el hecho de que el progreso en el proceso de aprendizaje de un alumno o un grupo de estudiantes en pocas ocasiones se produce de forma lineal, y por el contrario, que en la mayoría de las clases habrá estudiantes con diferentes niveles de autonomía en su aprendizaje.

Otro aspecto a tener en consideración es el aprendizaje basado en simulaciones. Por lo general, este se suele dar en el caso de profesionales adultos. La enseñanza a adultos presenta numerosos retos que no se dan la población estudiantil considerada típica. Los adultos traen consigo un conjunto de experiencias y mapas conceptuales previos (conocimientos, creencias, sentimientos, etc.), rasgos de personalidad enraizados, y modelos de relaciones interpersonales que promueven sus acciones (Rudolph *et al.*, 2006).

Los estudiantes adultos se vuelven más autónomos a medida que maduran. Prefieren un aprendizaje basado en problemas, que sea significativo para sus vidas, y aprenden mejor cuando pueden aplicar de forma inmediata lo que han aprendido (Knowles, 1980).

Su actitud hacia una oportunidad concreta de aprendizaje variará y dependerá de factores como su motivación para realizar actividades formativas, y en si esta participación tiene carácter voluntario u obligatorio, si está directamente vinculada a mantener el puesto de trabajo, etc. Los métodos tradicionales de enseñanza que se basan en modelos de transmisión lineal, es decir, que comunican una serie de datos de forma unidireccional, no son especialmente válidos en la enseñanza de adultos, y lo son aún menos en ejercicios de entrenamiento pensados para llevarse a cabo en equipo. Gran parte de los estudios de investigación sobre la enseñanza a adultos señalan que la participación activa de este alumnado es un factor crucial a la hora de aumentar la eficacia de su aprendizaje (Seaman & Fellenz, 1989).

Los estudiantes adultos aprenden cuando se sienten involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma activa, participan, desempeñan un papel y no experimentan tan solo actividades concretas de forma cognitiva, sino también emocional. Los alumnos deben comprender las actividades que realizan en función de su mundo. Experimentar algo, sobre todo si va acompañado de emociones intensas, puede tener como resultado un aprendizaje duradero. El mejor modo de describir este tipo de aprendizaje es como aprendizaje experiencial, es decir, aprender haciendo, reflexionar sobre los contenidos aprendidos y su asimilación en las actividades cotidianas (Fanning & Gaba, 2007).

El docente, en su papel de facilitador, debe crear un clima de ayuda y apoyo, donde los alumnos se sientan valorados y libres para aprender en un ambiente serio (Gibb, 1961). Los alumnos tienen que sentir que este enfoque les permite adquirir conocimiento de una forma estructurada, pero contando con suficiente libertad para explorar su experiencia de aprendizaje e incorporar a su práctica diaria lo que aprenden (Fanning & Gaba, 2007).

Brookfield (1985) sugiere que en el campo de la educación de adultos se ha aceptado sin ningún tipo de crítica lo que es la práctica habitual. Por tanto es necesario que se analice lo que los estudios de investigación tienen que decir respecto a lo que es beneficioso para los estudiantes adultos.

Puede haber multitud de motivos que hagan que los adultos se sientan motivados a asistir a una clase de educación de personas adultas, pero su participación en las mismas es por lo general voluntaria. La asistencia a estas clases es el elemento clave para identificar el éxito de la clase (Monts, 2000).

2. Andragogía

Se ha definido la andragogía como el arte o ciencia de ayudar a las personas adultas a aprender así como el estudio de la teoría de educación de personas adultas, junto con los procesos y la tecnología que se emplean para conseguir dicho fin (Titmus, 1979). Se trata de un neologismo formado, por analogía con pedagogía, por las palabras griegas *andros* (hombre) y *agein* (guiar), que significa guiar o educar a los adultos (Krajnc, 1989).

En 1833 Alexander Kapp, un maestro alemán, acuñó este término. Eugen Rosenstock, sociólogo y filósofo alemán, volvió a emplearlo en 1921 para referirse a los motivos por los que se enseñaba a las personas adultas así como la forma de hacerlo. En 1926, Eduard Lindeman introdujo el término por primera vez en los Estados Unidos. En la década de los años cincuenta del siglo XX, se empezó a encontrar en publicaciones europeas.

Simpson (1964) propuso que se empleara como el título o etiqueta que representara el intento de identificar un cuerpo de conocimiento relevante para la formación de todos aquellos docentes que se viesen implicados en la educación de personas adultas.

En 1968, Malcolm Knowles publicó su primer artículo sobre este asunto en los Estados Unidos, y en 1970 el libro titulado *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy vs. Pedagogy*. Este hecho sirvió de catalizador para que el término adquiriera importancia, sobre todo en los Estados Unidos, en la teoría y práctica referidas al campo

de la enseñanza de personas adultas. Como resultado de esta importancia en la búsqueda de la forma de ayudar a los adultos a aprender, la investigación científica, la teoría y la práctica comenzaron a aparecer (Wilson, 2004).

Hasta finales de la década de los años ochenta del siglo XX, el término tan solo había gozado de aceptación en unos pocos países europeos: Polonia, Alemania, los Países Bajos, etc. Sin embargo la necesidad de emplear un vocablo diferente para la práctica y estudio sobre cómo ayudar a los adultos a aprender fue evidente, cuando se percibió de forma general que los principios y prácticas de la pedagogía, que se circunscribían a la educación de niños y adolescentes, no eran del todo adecuados para la educación de personas adultas (Krajnc, 1989).

A pesar de que algunos conocimientos obtenidos de la educación de niños se podían aplicar de igual modo a los adultos, había muchos más casos en los que esto no era posible. Además de los cambios propios de la pubertad, las personas experimentan otros cambios de carácter físico y psicológico en la edad adulta.

Era por tanto necesario que a la hora de organizar experiencias de aprendizaje para esas personas, estas se amoldaran a las características específicas de la vida adulta. Se requerían nuevos estudios y teorías que se adaptaran a la situación de los adultos. En concreto, se precisaba una nueva disciplina y de ahí el surgimiento de la andragogía (Krajnc, 1989).

El concepto del aprendizaje permanente ha dado una nueva perspectiva a la educación de adultos sobre los métodos y medios gracias a los cuales estos adquieren el conocimiento, destrezas, aptitudes y valores necesarios para su desarrollo íntegro como personas. La incorporación del aprendizaje a otras actividades y obligaciones características de la vida adulta así como la diferente situación socio-económico de estas personas con respecto a los niños, las experiencias de los adultos, la imagen que tienen de ellos mismos, la predisposición a aprender y su actitudes hacia el aprendizaje, requieren unos métodos específicos de enseñanza-aprendizaje que constituyen el campo de la didáctica andragógica.

Mientras al aprendizaje cognitivo se puede medir de modo adecuado, no es posible observar y evaluar de forma precisa los objetivos conseguidos en la educación de adultos con los métodos que se emplean en la actualidad. Se encuentra poco consenso en la literatura existente sobre la educación de personas adultas en lo que se refiere a que se entiende por adulto. Algunos autores acuden a otras disciplinas para intentar solucionar el problema. A efectos de la andragogía, tiene más sentido definir qué se entiende por adulto en términos de la relación de una persona con su proceso educativo (Krajnc, 1989).

La andragogía tiene que ver con la educación de las personas que han finalizado o no han terminado su educación obligatoria para poder participar en otras actividades relevantes o desempeñar otros papeles sociales (Ogrizovic, 1966).

Los adultos poseen más experiencia que los niños, pueden aportar más al proceso de aprendizaje, y disponen de fundamentos más ricos con los que establecer conexiones con las nuevas experiencias. Por el contrario, cuentan con hábitos fijos y modelos de pensamiento que hacen que sean más reticentes que los niños a aceptar nuevas ideas. Es por eso que el proceso educativo precisa liberarlos de esas creencias preconcebidas.

La aparición del concepto de aprendizaje permanente junto con sus efectos en la teoría y práctica, requieren que la educación se trate como un único proceso integrado. Por lo tanto, la andragogía debe buscar sus semejanzas y encontrar los vínculos con otras etapas de la educación. El interés de los investigadores se dirige cada vez más hacia la motivación de los adultos por aprender más que a sus habilidades o capacidades (Krajnc, 1989).

El desarrollo del concepto de andragogía por parte de Knowles se basaba en diferentes creencias que este tenía respecto a las características de los alumnos adultos. Sin embargo, hay autores que discrepan respecto a las diferencias existentes entre los estudiantes adultos y adolescentes.

Courtney *et al.* (1999) afirman que las características que se consideran típicas de los alumnos adultos se corresponden a un reducido número de rasgos identificados sin que existan las suficientes pruebas empíricas que las sustenten. Se ha criticado a la

andragogía por caracterizar a los adultos tal y como se esperan que sean más que cómo son realmente (Sipe, 2001). Tanto los modelos andragógico como pedagógico consideran un estudiante adulto y adolescente de carácter general (Tice, 1997).

Para Harper (1998) la dicotomía entre pedagogía y andragogía es falsa y sugiere que las diferencias son cualitativas. Estas diferencias, tanto cuantitativas como cualitativas, no solo sirven para diferenciar a los adultos de los adolescentes, sino a un adulto de otro. Por su parte, Brookfield (1995) señala que todavía no está muy claro cómo aprenden las personas adultas. Las teorías actuales de aprendizaje no abordan todos los aspectos sobre la forma de aprender de los adultos. Todos somos diferentes y nos encontramos condicionados por nuestra historia personal. Existen muchas variables que influyen sobre la forma en que nos convertimos en adultos.

Merriam & Caffarella (1999) opinan que la andragogía es la teoría sobre el aprendizaje de personas adultas más conocida, pero también la que ha generado más controversia, debate filosófico y análisis crítico que cualquier otro concepto o modelo teórico propuesto hasta la fecha. Sin embargo, tan solo un pequeño número de estudios han intentado realizar estudios de investigación empírica. Hay considerable literatura sobre el tema de la andragogía, pero hay poca evidencia empírica sobre esta cuestión (Beder & Carrea, 1988).

Otras limitaciones que puede producirse tienen que ver con el diseño de los estudios de investigación, entre otros, cuando se encuentran mezclados alumnos adultos y adolescentes, habiendo varios estudios que no distinguen los adultos de los que no lo son (Rachal, 2002).

Según este autor, los logros, más que la satisfacción, es la condición *sine qua non* de cualquier examen de la efectividad de la andragogía, cuando se debe asimilar e interiorizar una serie de contenidos, y ese dominio se expresa mediante una nota, certificado o credencial. El problema radica en establecer el tipo de actividades de evaluación que se encuadran dentro del concepto de andragogía. Resulta claro que las que busquen la consecución de un objetivo están más próximas al espíritu de esta que los exámenes escritos.

Cuando el objetivo de una experiencia andragógica de aprendizaje es fundamentalmente el dominio o asimilación de una materia, el investigador debe examinar los logros conseguidos. Estos deben medirse de una forma diferente a como se hace en la educación tradicional que resulte lo menos intimidante posible (Rachal, 2002).

En opinión de este autor, la forma deseable de evaluación sería una demostración de la capacidad para poner en práctica lo aprendido a través de un medio directo. Lo ideal sería una evaluación de los resultados en función de si se consiguen o no, y donde el propósito que busca el alumno con la actividad didáctica es demostrar que ha alcanzado un objetivo didáctico concreto.

Asimismo, este autor señala que muchas actividades de educación de adultos no tiene como objetivo el dominio de un contenido didáctico o la adquisición de una destreza, sino el placer inherente o satisfacción de participar en la misma. En estos contextos, es fundamental para el investigador andragógico que se mida ese grado de satisfacción.

Knowles habla de un ambiente donde los alumnos se sientan cómodos desde un punto de vista psicológico, donde se promueva la idea de colaboración entre los estudiantes. Los alumnos responden de forma positiva cuando el ambiente de aprendizaje es agradable y seguro (Lieb, 1991).

Desde una perspectiva psicológica, Knowles también sugiere como principio fundamental de la andragogía el respeto al alumno como adulto, por su experiencia de aprendizaje, que se promueva el esfuerzo colaborativo, e incluso el aprendizaje tanto de alumnos como docentes, una reducción del nivel de ansiedad, y en general, evitar la experiencia de la docencia tradicional.

Algunos críticos de Knowles como Cross (1981) apuntan que los presupuestos que este hace sobre las características de las personas adultas como alumnos resultan problemáticos y suelen centrarse en situaciones ideales.

Cercone (2008: 143-145) apunta los cinco presupuestos que caracterizan a la andragogía:

1. Las personas adultas son autónomas e independientes en su aprendizaje y tienen la habilidad de dirigir ellas mismas su aprendizaje.
2. Un adulto acumula un gran bagaje de experiencias que son una fuente enriquecedora para el aprendizaje.
3. La voluntad de las personas adultas por aprender está relacionada con el desarrollo de las actividades que se corresponden a su papel social.
4. La perspectiva del tiempo varía a medida que se madura, oscilando entre la aplicación de lo aprendido en el futuro o de forma inmediata.
5. Lo que motiva a las personas adultas a aprender son fundamentalmente factores intrínsecos más que extrínsecos.

Merriam (2001), así como Merriam & Caffarella (1999), apuntan que existe un debate sobre si los presupuestos de la andragogía son principios de una buena práctica más que una teoría, dado que principalmente describe cómo debería ser un estudiante adulto. Pratt (1993), por su parte, concluye que mientras la andragogía ha contribuido a que se entienda a las personas adultas como estudiantes, ha hecho poco por ampliar o clarificar nuestro conocimiento sobre el proceso de aprendizaje, y tampoco ha alcanzado el estatus de una teoría de aprendizaje de las personas adultas.

La andragogía no es perfecta pero representa un intento por entender la forma de aprender de las personas adultas y los adolescentes. No proporciona toda la información sobre cómo aprenden los adultos (Cercone, 2008). En opinión de esta autora, ninguna teoría de aprendizaje es exhaustiva y cada una de ellas debe considerarse un integrante más de una teoría de aprendizaje de las personas adultas. Ninguna teoría, por sí sola, aborda por completo el campo de la educación de adultos ni explica cómo aprenden. Hay muchas teorías, todas ellas convincentes, con sus puntos fuertes y débiles.

Los argumentos a favor y en contra del concepto de andragogía se han propagado durante cierto tiempo (Cross, 1981; Davenport & Davenport, 1985; Elias, 1979; Houle, 1975; London, 1973; Mckenzie, 1977; Mckenzie, 1979; Rachal, 1983).

Gran parte de este debate en torno a la andragogía tiene su origen en diferentes puntos de vista filosóficos y clasificaciones de andragogía (si se trata de una teoría, un método,

una técnica o un conjunto de presupuestos) así como la validez y utilidad general del término para la educación de personas adultas (Delahaye *et al.*, 1994).

Se ha empleado andragogía para referirse a la educación de personas adultas y su forma de aprender. En otras ocasiones, se ha utilizado para designar diferentes estrategias y métodos que se usan para ayudar a los estudiantes adultos a aprender.

Otras personas lo emplean para hablar de una teoría que se refiere tanto a la investigación como a la práctica sobre cómo aprenden las personas adultas, cómo se les debe enseñar, y también como referente a los elementos que hay que tener en consideración cuando los adultos aprenden en diferentes contextos y situaciones. Otros, por su parte, consideran que la andragogía es una serie de herramientas y técnicas mecánicas para la enseñanza de personas adultas (Cooper & Henschke, 2001).

3. Estrategias pedagógicas de los docentes para la enseñanza de idiomas

A diferencia de lo que sucede en otras profesiones como la medicina o la abogacía, donde las personas que se van a dedicar a ellas apenas conocen las responsabilidades a las que tendrán que hacer frente en las mismas, los futuros docentes, cuando comienzan su formación pedagógica antes de enfrentarse a un grupo de alumnos, ya tienen una idea preconcebida clara respecto a cuál debe de ser el papel del profesor. También se podría pensar que es más probable que los docentes de personas adultas recurran a su experiencia previa como alumnos que los profesores de adolescentes, puesto que la mayoría de los docentes que se dedican a la enseñanza de personas adultas carecen de formación pedagógica (Taylor, 2002).

Las prácticas que los profesores llevan a cabo en el aula se ven en gran medida condicionadas por sus propias creencias respecto a cuestiones pedagógicas (Clark & Peterson, 1986; Kagan, 1992; Pajares, 1992).

Se ha prestado poca atención a las opiniones de los profesores de lenguas extranjeras respecto a la enseñanza de la gramática como parte de su labor docente y a cómo las decisiones pedagógicas, en lo que se refiere a la enseñanza de la gramática, se ven

condicionadas por el sistema pedagógico personal de los docentes. Los profesores de lenguas extranjeras cuentan con un abanico de opciones pedagógicas (Borg, 1998).

Este autor ofrece un ejemplo concreto al hablar del profesor al que se refiere en su artículo, que diseñaba actividades de análisis de errores gramaticales para animar a los alumnos a investigar la gramática. En su opinión, si los estudiantes eran capaces de entender los conceptos y estructuras gramaticales por ellos mismos, era más probable que los interiorizaran que si se les explicaba. Según él, esto lo perciben como un logro personal, lo que este profesor considera otro factor que contribuye a impartir una buena clase.

En su opinión la terminología no debía tener un papel relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. A pesar de creer que el trabajo concreto de la gramática contribuía poco a que los alumnos desarrollaran su competencia comunicativa, la incluía en su práctica docente.

Clay *et al.* (2007), por su parte, manifiestan que los resultados del estudio al que se refieren en su artículo pueden utilizarse para apoyar la conclusión de que se necesita relativamente poca práctica antes de que la identificación de palabras nuevas que los alumnos han aprendido se vuelva automática. Ese estudio sugiere que los adultos necesitan considerable práctica para el aprendizaje de nuevas formas ortográficas. Dagenbach *et al.* (1990) argumentan que los resultados de su estudio proporcionan pruebas que demuestran que la integración semántica por parte de los alumnos también requiere mucha práctica.

Los resultados de las investigaciones actuales parecen corroborar la afirmación de que los adultos pueden aprender nuevas palabras después de no demasiada práctica (Clay *et al.*, 2007). Según estos autores, su estudio proporciona la primeras pruebas de que el conocimiento semántico nuevo se puede procesar de forma automática después de relativa poca práctica. Lo fundamental de los resultados de ese estudio es que nuevas palabras se pueden aprender de forma rápida. Parece ser que lo más llamativo fue que el efecto DPI (dibujo, palabra, interferencia) aumentó en el transcurso de una semana sin que hubiese práctica adicional.

En su opinión, el efecto específico era fiable y sugiere que el afianzamiento puede jugar un papel importante a la hora de aprender el significado de nuevos vocablos. Este resultado va en la línea de otros resultados recientes en los que el aprendizaje ortográfico y fonológico mejoró en el transcurso de un día o una semana sin que hubiese tipo alguno de práctica extra o adicional (Bowers *et al.*, 2005; Gaskell & Dumay, 2003).

Por lo que se refiere a la expresión oral, hay que tener presente que esta es un proceso interactivo de construcción de significado que implica producir, recibir y procesar información (Brown, 1994; Burns & Joyce, 1997). Su forma y significado dependen del contexto en el que se produce, donde se incluye a los participantes, sus experiencias comunes, el entorno físico y los motivos para comunicarse.

La comunicación oral requiere que los alumnos no solo sepan cómo producir determinados elementos de la lengua como la gramática, la pronunciación o el vocabulario, es decir, la competencia lingüística, sino que también precisan entender cuándo, por qué y de qué modo producir la lengua, es decir, la competencia sociolingüística (Florez, 1999).

El discurso oral tiene sus propias estrategias y convenciones diferentes a la lengua escrita (Burns & Joyce, 1997; Carter & McCarthy, 1995; Cohen, 1996). Un buen hablante combina ese conjunto de destrezas y conocimientos para elaborar un acto de habla que obtenga el resultado que se persigue con él.

A la hora de presentar las actividades orales, los profesores tendrían que informar a los alumnos sobre la función lingüística que se debe emplear, así como los contextos reales donde normalmente se utiliza. Deberían proporcionar oportunidades para una práctica interactiva y basarse en lo que se haya enseñado previamente si es preciso. También deberían tener cuidado de no sobrecargar una clase de práctica oral con otros contenidos nuevos tales como abundante vocabulario o estructuras gramaticales, ya que esto puede distraer a los estudiantes de los objetivos fundamentales de la clase de práctica oral (Florez, 1999).

En opinión de esta autora, si se tiene en cuenta lo que hacen los buenos hablantes, qué actividades orales se pueden usar en clase y las necesidades específicas que manifiesten

los alumnos, los docentes pueden ayudar a los estudiantes a mejorar su expresión oral y sobre todo su competencia oral.

4. Enseñar es una habilidad universal

Enseñar puede considerarse una habilidad cognitiva natural y es algo inherente al ser humano. Conlleva el traspaso voluntario de información por parte de alguien que sabe más a una persona que posee menos conocimientos, es decir, en la base de la enseñanza existe un vacío de información o conocimiento. Una habilidad cognitiva natural es universal y los niños la aprenden sin esfuerzo desde una temprana edad, sin que sea preciso que se les enseñe a hacerlo (Strauss, 2005).

Salvo contadas excepciones (como bebés y personas autistas), todo el mundo en cualquier sociedad enseña y otros le enseñan (Kruger & Tomasello, 1996; Tomasello *et al.*, 1993). Se trata de una actividad de carácter universal que acontece en nuestras vidas cotidianas en casa, en la calle, en el trabajo, etc. Existen considerables diferencias interculturales en lo referente a cuánto se enseña (poco o mucho) y el contenido de lo que se enseña. Todo el mundo se ve expuesto a la enseñanza, lo que quiere decir que todas las personas tienen la posibilidad de aprender a enseñar en virtud de dicha exposición, y el hecho de su universalidad sugiere que puede tratarse de una cualidad biológica y cultural de los seres humanos.

Enseñar es una actividad compleja. Uno de los aspectos más destacados es que gran parte de la misma resulta imperceptible al ojo humano. La faceta visible la constituyen los actos externos de enseñanza. Esta última parte resulta muy pobre si se compara con todo lo que subyace en este proceso, es decir, lo no perceptible al ojo humano, y lo que se ve son las deducciones que realizan los profesores y los procesos mentales que llevan a las mismas. Lo que se persigue cuando se enseña es transmitir conocimiento a alguien que sabe menos para intentar llenar ese vacío de información o conocimiento (Strauss, 2005).

Este autor pone de manifiesto que desde una edad muy temprana, los niños se comportan de forma diferente en dos tipos de situaciones de comunicación social en torno a los juegos. Lo que las diferencia son los objetivos de las interacciones y la

intención de los niños que participan en ellos. Aunque enseñar es algo universal entre los seres humanos, parece que se aprende de un modo informal o sin que se enseñe a hacerlo. El hecho de que no se enseñe a la gente a enseñar no quiere decir que no se aprenda. Por el contrario, es algo que se aprende.

Puede pensarse que los niños son sensibles a la enseñanza (Strauss & Ziv, 2001). Desde que tan solo tienen 2 años de edad se ven involucrados en la casi obsesiva actividad cotidiana de preguntar por el nombre de los objetos. En este contexto, lo que se manifiesta es una petición a alguien que ellos consideran que debería saber el nombre del objeto para que se lo enseñe, para así de ese modo llenar el vacío de información o conocimiento (Strauss, 2005).

Los estudios de investigación demuestran que incluso los niños de tres años y medio enseñan (Ashley & Tomasello, 1998; Astington & Pelletier, 1996; Maynard, 2002; Strauss *et al.*, 2002; Wood *et al.*, 1995). Su proceso de enseñanza demuestra un extraordinario conocimiento sobre cómo conseguir que otras personas aprendan.

Strauss *et al.* (2002) descubrieron que los niños de cinco años y medio de edad, y posiblemente también los de tres años y medio, a los que les enseñaron las reglas de un juego de mesa, eran capaces de enseñar a sus amigos de la misma edad a jugarlo. No intervenían cuando estos actuaban de acuerdo con las reglas del juego que el profesor les acababa de explicar, pero sí que lo hacían en aquellos momentos en que cometían algún error, lo que sugiere que enseñar es una habilidad cognitiva natural.

En el proceso de enseñanza, se produce una considerable supervisión de uno mismo y de los demás. Esta supervisión conlleva entrar en la mente de la otra persona, en el sentido de intentar imaginar lo que saben, su estado emocional, su motivación y mucho más (Strauss, 2005).

Este autor cree que es probable que existan ciclos de retroalimentación entre el profesor y el alumno cuando un aprendizaje contingente se produce. Cuando un docente (incluso uno que tenga cinco años y medio de edad) detecta una idea equivocada, un pensamiento falso, un conocimiento parcial, etc. por parte del alumno, esto significa que el profesor tiene:

- a) una representación del conocimiento que se considera correcto
- b) representación del conocimiento incorrecto del alumno
- c) la habilidad de detectar una discrepancia entre esas representaciones de conocimiento.

En esos momentos, el profesor modifica sus estrategias pedagógicas basándose en su representación de lo que piensa el alumno.

Existe la causalidad psicológica, es decir, el conocimiento, pensamiento, etc. de los alumnos lo pueden modificar otras personas, por ejemplo al enseñarles, lo que quiere decir que enseñar puede producir que los alumnos aprendan. Esto sugiere que enseñar es un cometido extraordinariamente complejo desde una perspectiva cognitiva. El hecho de que niños de muy corta edad puedan llevarlo a cabo sin aparentemente demasiado esfuerzo resulta bastante sorprendente (Strauss, 2005).

Se debe aprender a enseñar. Todos los niños se ven expuestos a la enseñanza, aunque es raro que se les explique cómo hacerlo. Cabe preguntarse qué condiciones deben darse para que lo que se enseña se aprenda. Aunque sea algo universal, la actividad de enseñar adopta numerosas formas que están condicionadas por la cultura. Todos los niños deben aprender esas formas culturalmente diversas de enseñar durante su desarrollo normativo.

Asimismo hay que tener en cuenta de todos los tipos de enseñanza son posibles. Al mismo tiempo hay que recordar que aprender a enseñar requiere tiempo. No se trata de algo que se adquiera de forma espontánea o inmediata. Un aula es una cultura donde confluyen las expectativas de los profesores, alumnos y los padres de estos sobre en qué consiste enseñar (Strauss, 2005).

5. Características de los alumnos que realizan un curso de iniciación a la lengua inglesa

Hay numerosas instituciones que ofrecen cursos de iniciación a una lengua extranjera. Este tipo de cursos se han venido ofertando en las Escuelas Oficiales de Idiomas, siendo

fundamentalmente organizados para los idiomas alemán e inglés. Su finalidad es que los alumnos adquieran un conocimiento básico de la lengua en cuestión, sin la presión de tener que presentarse a un examen final y superarlo para poder seguir estudiando el idioma en cuestión en el futuro.

Estos cursos surgen de la circunstancia de que hasta el curso 2007-2008, la edad mínima para matricularse en una Escuela Oficial de Idiomas era 14 años. Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE), esa edad mínima se ha establecido en 16 años, excepto para aquellos alumnos que deseen estudiar un idioma distinto del que cursen en la Educación Secundaria Obligatoria, en cuyo caso sigue siendo 14 años. Hasta ese momento era muy frecuente, y en especial en los primeros grupos de la tarde de 16:00 a 18:00 horas, que los grupos del primer curso del nivel básico, hubiera muchos alumnos adolescentes con un mínimo conocimiento del idioma, motivo por el que se encontraban en ese nivel, y alguna que otra persona adulta, con algún conocimiento previo del idioma, o sin ningún conocimiento previo. Esto también sucedía en los grupos de última hora de la tarde, de 19:00 a 21:00 horas, pero en este caso, pese a que seguía habiendo varios adolescentes, aunque no tantos como en las primeras horas, lo que era más habitual es que coincidieran en un mismo grupo personas con conocimientos previos del idioma con otras que lo abordaban por primera vez.

El principal problema con el que se enfrenta este tipo de alumnado es la falta de confianza y seguridad en si mismos, en especial si coinciden que con otra gente que tiene mayor conocimiento del idioma que ellos, y sobre todo si el resto de compañeros son en su mayoría adolescentes. El que en un mismo grupo coincidan adolescentes y adultos, es algo habitual en una Escuela Oficial de Idiomas y no es negativo. Muy al contrario, la presencia de adultos ayuda a que los adolescentes se comporten mejor y presten más atención a la clase, mientras que los alumnos adolescentes ayudan a sus compañeros adultos, haciendo como de segundos profesores de los alumnos más mayores que ellos, lo que pone de manifiesto el carácter universal de la habilidad de enseñar al que hace referencia Strauss (2005).

Estos estudiantes principiantes tienen mucho sentido del ridículo y de la vergüenza, que se acentúa al coincidir con compañeros más jóvenes que ellos en un mismo grupo. Precisamente esto es lo que hace que se desanimen tan frecuentemente, por lo que

además de la enseñanza del idioma, es preciso que se les anime y se refuerce su confianza de forma muy habitual. Esta marcada tendencia al desánimo de los adultos, y especialmente si son principiantes, lleva a la falsa creencia de que no son capaces de realizar las mismas cosas que los alumnos adolescentes. Es cierto que estos últimos tienen mayor facilidad a la hora de asimilar más rápido los conceptos y contenidos, sin embargo los adultos suplen esto con una mayor constancia, tesón, perseverancia y, sobre todo, trabajo personal.

Los alumnos principiantes a medida que se van sintiendo más seguros y confiados se animan y se aventuran a tomar riesgos a la hora de emplear el idioma, del mismo modo que pueden hacer los adolescentes, algo fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera, lo que les permitirá asimilarlo y continuar avanzado en su proceso de aprendizaje del idioma. Los principiantes tienden a combatir su inseguridad ante la nueva lengua queriendo escribirlo todo antes de expresarlo de forma oral. Sin embargo, hay que acostumbrarlos a que eso no sea así, y que realicen las actividades, sino en su totalidad al menos en parte, sin haber escrito las respuestas con anterioridad. También hay que reseñar el deseo, que parece en ocasiones una necesidad imperiosa, de analizar y desmenuzar hasta el último detalle. Es preciso concienciarles que para aprender cualquier cosa lo importante es asimilar e interiorizar lo aprendido, sin que sea preciso que se analice hasta el más mínimo detalle.

Todos nos hemos visto en alguna ocasión en esa tesitura cuando aprendemos a realizar algo por primera vez. Sentimos la necesidad de que nos animen a seguir adelante y nos digan lo bien que lo hacemos, y lo que hemos progresado desde los primeros días, de tal forma que nos sintamos a gusto con lo que hacemos y tengamos el deseo de continuar realizándolo. Para ello es fundamental crear un buen ambiente en el que todo el mundo se sienta relajado y sin ninguna presión, tal y como apunta Gibb (1961). Si esto es cierto en cualquier ámbito de la vida, lo es mucho más en un aula con personas que se enfrentan al aprendizaje de un nuevo idioma. También es importante dejar claro desde el primer momento que se trata de algo serio, para que de ese modo los alumnos también se lo tomen del mismo modo.

Una de las quejas que de forma más habitual suele esgrimir este tipo de alumnado es que ya no pueden aprender más cosas o bien que algo es muy complicado y que nunca

lo van a poder aprender, entender, recordar, etc. En esos momentos conviene recordarles todo lo que han aprendido desde el primer día de clase, y que todo eso es fruto de su esfuerzo y trabajo personal. Esto suele dar buenos resultados y demuestra al alumno que lo que dice no es cierto, y que sí que está avanzando en su proceso de aprendizaje y que lo va a seguir haciendo, siempre y cuando se lo siga tomando en serio y trabajando.

Relacionado con esto conviene señalar que no es una buena idea sobrecargar a los alumnos con excesivos contenidos e información, lo que está en consonancia con lo manifestado por Florez (1999). Aunque esta autora se refiere a una clase de práctica oral, se podría generalizar para cualquier otro tipo de clase o actividad. Lo más importante en este tipo de cursos es que los alumnos pierdan ese miedo y sentido del ridículo con el que acuden a clase los primeros días, y que vayan adquiriendo ganas de seguir aprendiendo. Una vez tengan esa seguridad y confianza podrán aprender el resto de contenidos, y en ocasiones serán ellos mismos los que lo demandarán.

Es una buena idea dejar que sean ellos mismos quienes decidan lo que quieren o les interesa aprender. Por ejemplo, cuando se están viendo las profesiones, artículos de ropa, partes del cuerpo, etc., una vez se ha visto los contenidos mínimos, brindarles la oportunidad de que pregunten por aquella profesión, artículo, parte del cuerpo que les interesa especialmente por el motivo que sea, o que consideren que les pueda resultar de utilidad cuando tengan que utilizar el idioma que están aprendiendo. Esto está en consonancia con lo defendido por Knowles (1980) respecto a que los alumnos aprenden mejor aquello que tiene significado para sus vidas o cuando pueden aplicar de forma inmediata lo que han aprendido. Asimismo, se pueden introducir determinados puntos o aspectos gramaticales tan sólo si los alumnos lo demandan.

También de una forma muy sutil, y casi sin que ellos sean conscientes de ellos, se pueden introducir diferentes aspectos con el objetivo de que sus producciones orales o pequeñas conversaciones se vayan pareciendo poco a poco a lo que se hace y emplea de forma habitual a la hora de utilizar el idioma correspondiente, con expresiones del tipo: ¿y tú?, estoy o no estoy de acuerdo, pienso o creo que, yo también, yo tampoco, etc., que dan un aire de más autenticidad a sus conversaciones o pequeños diálogos. Con ello se estaría familiarizando a los alumnos con la competencia sociolingüística, tal y como propone Florez (1999). De igual modo es importante revisar de forma habitual lo ya

visto, bien directamente o mediante ejercicios de repaso o práctica. Asimismo, y siempre que sea posible, permitir a los alumnos poner en práctica lo aprendido en situaciones o contextos reales, lo que servirá para que se sientan más motivados.

De igual forma, es una buena idea propiciar que se corrijan entre si cuando hacen o dicen algo mal (desde el punto de vista gramatical, de pronunciación, etc.), pero siempre desde el respeto y con la intención de ayudarse unos a otros con el objetivo final de que todos puedan aprender mediante la ayuda y cooperación de los demás. De ese modo se estaría recurriendo a la habilidad de enseñar que tiene carácter universal, tal y como señala Strauss (2005).

Dado que uno de los motivos que hacen que estos alumnos se sientan más incómodos cuando coinciden en una clase con estudiantes adolescentes es que tienen la impresión de que éstos saben más que ellos, y los adultos se sienten por tanto en ridículo cuando no hacen algo bien, conviene indicarles y llamar su atención sobre el hecho de que la facilidad de los adolescentes para aprender cosas nuevas con mayor rapidez que ellos, la pueden suplir con su trabajo personal, constancia y perseverancia. De igual modo hay que ayudarles a que se convenzan que no tienen que avergonzarse o sentirse incómodos por coincidir con adolescentes. Que si se encuentran en ese curso y nivel es porque su nivel de dominio de la lengua es el que se corresponde a ese curso, aunque en un primer momento pueda parecer superior, y que en poco tiempo van a tener igual o mejor nivel que ellos.

Como en cualquier faceta de la vida, cuando se comienza a realizar o aprender algo nuevo, conviene orientar a los estudiantes respecto a la mejor forma de organizarse a la hora de desarrollar su trabajo personal, así como enseñarles estrategias de aprendizaje, lo que con el tiempo les permitirá adquirir autonomía en su proceso de aprendizaje, y tomar sus propias decisiones respecto a lo que quieren aprender y cómo hacerlo, lo que está en la línea de lo que promueve la andragogía.

No es conveniente que los principiantes se fijen metas demasiado ambiciosas que les puedan resultar difíciles de alcanzar y, por lo tanto, causar sentimientos de frustración. Pero tampoco hay que hacer justamente lo contrario, sobre todo por el hecho de ser adultos y principiantes, porque de lo contrario terminarán perdiendo su motivación. Se

trata de encontrar un término medio, fijando una meta que suponga un reto que se puede lograr. Al principio, estos alumnos irán más lentos, pero poco a poco, según vayan ganando confianza y seguridad en si mismos, irán aprendiendo y avanzando con mayor facilidad y rapidez.

Que se les indique esto es algo que les suele gustar que se haga y que agradecen. Les obliga a ser conscientes de ello, y les sirve para demostrar que realmente pueden aprender aquello que se han propuesto, y cuando se les obliga a reflexionar sobre lo que han avanzado, tienen la sensación de que se les toma en serio, que se confía en ellos y que se tiene fe en que son capaces de hacerlo.

Hay ocasiones en que hay determinadas destrezas, competencias o habilidades que se le resisten a una persona, y a todos en algún que otro momento nos ha sucedido. En estos casos conviene que esa persona lo repita o intente el mayor número de veces posible hasta que sea capaz de hacerlo. Sin embargo hay ocasiones en que hay que fijar un límite respecto a cuantas veces hay que repetirlo o intentarlo. Este se encuentra en ese momento en que la persona en cuestión comienza a sentirse incómoda. Lo que se pretende es demostrar que con la práctica se puede mejorar y finalmente conseguirlo. Lo que hay que evitar a toda costa es que, por el hecho de haberse sentido incómodo, la próxima vez que tenga que enfrentarse a esa cuestión evite hacerlo.

También conviene recordarles que hay días en que las cosas salen mejor y otros en los que salen peor o directamente no salen, pero que es algo que le sucede a todo el mundo. Asimismo es pertinente que los alumnos sean conscientes de sus limitaciones para que sepan lo que pueden y deben esperar cuando se proponen aprender algo nuevo, por ejemplo un idioma, y no se desanimen o quieran dejarlo si no consiguen alcanzar los objetivos que se habían fijado en el tiempo deseado. A todo el mundo hay cosas que se le dan mejor, y que por lo tanto realizará con mayor rapidez y facilidad, y otras que se nos dan peor, siendo preciso dedicarlas mucho más tiempo que otra persona que tenga facilidad para hacerlo.

6. Experiencia con un grupo de inglés de alumnos adultos principiantes

El curso específico “Iniciación al Inglés” se impartió por primera vez en la Escuela Oficial de Idiomas de Burgos durante el curso 2009-2010 en el horario de 16:00 a 18:00 horas los martes y jueves, teniendo una duración total de 100 horas lectivas.

El objetivo del mismo era una toma de contacto con la lengua inglesa para los alumnos que se enfrentaban por primera vez al aprendizaje de esta y también para aquellos que la estudiaron hace mucho tiempo, pero que la habían olvidado, o necesitaban refrescar los conocimientos más básicos de la misma y a los que les resultaba muy difícil seguir el ritmo normal de las clases en cualquiera de los grupos del primer curso del Nivel Básico que se imparte en la Escuela.

En el curso se matricularon 19 personas (2 hombres y 17 mujeres), de las cuales una no asistió ningún día a clase, otra tan sólo lo hizo en una ocasión, y una tercera dejó de hacerlo al mes de su comienzo. De los 17 alumnos que asistieron al curso, cinco no tenían conocimientos previos del idioma, y el resto habían iniciado en algún momento el estudio del idioma y lo habían dejado por diversos motivos, o lo habían estudiado de forma autodidacta.

Por lo que se refiere a las características del grupo, los asistentes al curso fueron personas de mediana edad (la persona más joven tenía 45 años y la más mayor 60). En lo que respecta a sus profesiones, destacaron dos colectivos fundamentalmente: funcionarios y personal sanitario, habiendo también amas de casa.

La asistencia habitual al curso fue alta, pese a impartirse en un horario que no era el más adecuado para muchos de los asistentes, por finalizar su jornada laboral a las 15:00 horas y disponer de poco tiempo para comer antes de asistir a clase. Durante los dos primeros trimestres del mismo la asistencia media fue de 14-15 personas por sesión, y durante el tercer trimestre de 12-13 personas.

Hay que destacar que cuando no podían asistir a clase, bien a una de las dos horas o a ambas horas, se debía a motivos laborales o personales, como lo demuestra el hecho de que en más de una ocasión, personas que no habían asistido a la primera hora lo

hicieron a la segunda. Esto es un reflejo de lo manifestado por Zander (1951), así como Merriam & Caffarella (1999), respecto a las características propias de los estudiantes adultos frente a los niños o adolescentes.

El objetivo primordial del curso era establecer un primer contacto con la lengua inglesa y el desarrollo de la capacidad de producción oral de los alumnos. También se pretendía que adquirieran unos conocimientos básicos del idioma, tanto en lo que se refiere al vocabulario como al dominio esencial de las estructuras gramaticales de la lengua inglesa.

Los objetivos generales del curso eran por tanto:

- Contactar por primera vez con la lengua inglesa y su cultura.
- Conocer las características esenciales del sistema fonológico y fonético del inglés.
- Desarrollar estrategias básicas y esenciales para el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Adquirir ciertos niveles, cada vez mayores, de autonomía y confianza en el uso de dicha lengua.

Asimismo, se establecieron los siguientes objetivos específicos para cada destreza.

Compresión de lectura:

- Comprensión de información, instrucciones e indicaciones muy básicas en situaciones cotidianas como por ejemplo en folletos turísticos, menús, mapas, planos, carteles, medios de transporte, así como otros servicios y lugares públicos.
- Comprensión de mensajes breves y sencillos.
- Comprensión de correspondencia personal muy sencilla.
- Comprensión del contenido general de diverso material informativo básico.

Comprensión oral:

- Comprensión del sentido general y la información relevante de discursos, conversaciones e instrucciones sencillas y breves acerca de temas cotidianos y personales.

Expresión escrita:

- Producción de frases y textos básicos sobre si mismos y su entorno.
- Ser capaces de llenar impresos sencillos.
- Escribir correspondencia no demasiado complicada: cartas, postales, correos electrónicos.

Expresión oral:

- Ser capaces de producir frases sencillas sobre temas personales y cotidianos: descripción personal, trabajo, familia, hogar, etc.
- Ser capaces de plantear y contestar preguntas sencillas.
- Ser capaces de desenvolverse de manera básica en transacciones y gestiones que tengan que ver con información personal y la vida diaria.

Para la consecución tanto de los objetivos generales como específicos del curso se utilizó un libro de texto de nivel de iniciación junto con el correspondiente libro de ejercicios, del que tan solo dio tiempo a ver en profundidad las 10 primeras unidades, de un total de catorce.

Para que los alumnos tuviesen una preparación adecuada para poder matricularse y realizar el curso de carácter general correspondiente al primer curso del Nivel Básico, en las dos últimas sesiones se explicó el tiempo verbal del pasado simple a modo de presentación del mismo. Además de ese método se pidió a los alumnos que leyieran un libro de lectura, que se correspondía al nivel más elemental de los libros de lecturas adaptadas para alumnos de inglés.

No se trabajó de forma específica con él en clase, pero una vez se hubieron visto los contenidos gramaticales que les permitían trabajar, leer y escuchar el libro por su cuenta, se les facilitó una actividad que tenía por objeto ayudar a comprender el argumento del libro. Para que cada uno pudiera seguir su ritmo de trabajo y realizar la actividad propuesta las veces que considerara oportuno, junto con la misma se les proporcionó las respuestas correctas, así como la página del libro donde podían comprobarlas.

Además de las actividades extras del libro de texto, y del DVD que le acompaña, se emplearon numerosas actividades orales de diferentes métodos de niveles de iniciación y elemental, que tenían por objeto consolidar, y en ocasiones ampliar, los contenidos vistos a lo largo del curso.

Se prestó atención a las cuatro destrezas, aunque el énfasis se puso especialmente en las actividades de producción oral. Los alumnos también elaboraron un número considerable de textos escritos relacionados con su vida cotidiana, que en general se correspondían con las actividades propuestas en la sección de expresión escrita del libro de ejercicios del método utilizado.

En la penúltima sesión del curso, la auxiliar de conversación de inglés de la Escuela durante ese curso académico, asistió a clase para que los alumnos pudieran practicar con ella lo aprendido a lo largo del curso. Ella les formuló una serie de preguntas, que los alumnos contestaron, o bien fueron estos los que le preguntaron a ella, poniendo de ese modo en práctica lo que habían aprendido. No se les había avisado previamente, pero respondieron de forma adecuada y les gustó la experiencia.

La valoración del curso fue muy positiva porque se consiguieron los objetivos generales, así como la mayoría de los específicos. La mejor prueba de ello fue que 12 alumnos de los asistentes al curso se preinscribieron y matricularon en el primer curso del Nivel Básico el curso académico siguiente.

Que el curso respondió a las expectativas de los alumnos lo demuestra la alta asistencia de los alumnos a lo largo de todo el curso, asistencia que prácticamente se mantuvo

invariable desde los primeros días, pese a ofrecerse en un horario que no era el más adecuado para los asistentes a este, tal y como manifiesta Monts (2000).

Destaca la motivación de los alumnos, que en todo momento se mostraron deseosos y dispuestos a participar en todas las actividades propuestas, así como a comprender en gran profundidad y detalle todos los contenidos vistos durante el curso. Esto se vio favorecido por el hecho de que desde un primer momento hubo un buen ambiente de trabajo entre los integrantes del grupo, caracterizado por el respeto y la cooperación entre ellos. La mejor prueba de ello es que al curso siguiente, cuando iban a ser alumnos oficiales, deseaban volver a coincidir en un mismo grupo.

Los alumnos adquirieron confianza y aumentaron su seguridad en si mismos en lo que se refiere a las posibilidades de utilización de habilidades y destrezas básicas para el aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que en más de una ocasión tomaron la iniciativa y quisieron realizar las actividades propuestas en situaciones que les obligaban a arriesgarse en el uso de la lengua, y que no se habían visto previamente en clase. Asimismo solicitaron que se introdujeran determinados puntos o aspectos gramaticales que no aparecían en el libro de texto. Por ejemplo, cuando se trataron las distintas formas de expresar la frecuencia con que se realizan diversas actividades, solicitaron conocer cómo se decía dos veces por semana, una vez al mes, etc. Esos contenidos no aparecían en el método que se utilizaba en el curso, pero los alumnos se veían en la necesidad de conocer cómo se expresaban en inglés.

Este sea seguramente el rasgo más destacado e importante de este curso, porque cuando este tipo de alumnado coincide en grupos de cursos de carácter general con compañeros más jóvenes, especialmente si se trata de adolescentes, sienten vergüenza de tener un nivel menor que ellos en la primera fase del curso, y no se atreven, por lo general, a tomar la iniciativa y arriesgarse en el uso del idioma, que es la forma más efectiva de aprenderlo.

7. Conclusión

En este artículo se ha pretendido destacar el hecho que con el tipo de cursos o actividades descritas, el objetivo primordial que se debe perseguir es crear una predisposición favorable para que una vez que se haya perdido ese miedo, sentido del ridículo, vergüenza inicial, los alumnos principiantes adultos tengan el ánimo y estímulo para seguir adelante hasta conseguir un nivel con el que se sientan a gusto, una vez han dado el paso más difícil.

Todo el mundo puede realizar prácticamente las mismas cosas, pero cada uno tiene su ritmo, velocidad y estilos de aprendizaje, sin que ello se pueda entender como un reflejo de la inteligencia, habilidades, aptitudes, etc. de cada persona. De lo que hay que convencer a este tipo de alumnado es que una vez se es consciente de las limitaciones y puntos débiles de cada uno, se tiene que incidir más en ellos, pero sin descuidar los que se den mejor o resulten más fáciles.

Es cierto que enseñar a personas adultas principiantes supone mucho trabajo y requiere tener mucha paciencia con este tipo de alumnado, pero cuando se empieza a ver los resultados de avance y progreso en su aprendizaje resulta muy gratificante y hace que el esfuerzo y dedicación que se han empleado merezcan la pena. Además este tipo de estudiantes son especialmente agradecidos, por lo que a su vez representan un gran estímulo para seguir desarrollando la labor docente.

Suanmali (1981) concluye que los docentes deben disminuir el nivel de dependencia de los alumnos de este, ayudar a los estudiantes a usar los recursos didácticos, establecer sus propios objetivos de aprendizaje, hacerse responsables de su aprendizaje, organizar lo que se va aprender de tal forma que resulte relevante, promover que los alumnos tomen sus propias decisiones, alentar el espíritu crítico de los alumnos, plantearles problemas o retos, así como la solución de estos, facilitar un clima de clase en el que se sientan que reciben ayuda cuando la precisan, así como hacer hincapié en los métodos experienciales. Con este tipo de cursos se busca precisamente esto.

Referencias

- Ashley, J., & Tomasello, M. (1998). Cooperative problem-solving and teaching in preschoolers. *Social Development*, 7(2), 143-163.
- Astington, J. W., & Pelletier, J. (1996). The language of mind: Its role in teaching and learning. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development* (pp. 593–620). Oxford: Blackwell.
- Beder, H., & Carrea, N. (1988). The effects of andragogical teacher training on adult students' attendance and evaluation of their teachers. *Adult Education Quarterly*, 38(2), 75-87.
- Borg, S. (1998). Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *Tesol Quarterly*, 32(1), 9-38.
- Bowers, J. S., Davis, C. J., & Hanley, D. A. (2005). Interfering neighbours: The impact of novel word learning on the identification of visually similar words. *Cognition*, 97, 45–54.
- Brookfield, S. (1985). A critical definition of adult education. *Adult Education Quarterly*, 36(1), 44-49.
- Brookfield, S. (1995). Adult learning: An overview. *International Encyclopedia of Education*, 1-16.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burns, A. & Joyce, H. (1997). *Focus on speaking*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research.
- Carter, R. & McCarthy, M. (1995). Grammar and spoken language. *Applied Linguistics*, 16(2), 141-158.
- Cercone, K. (2008). Characteristics of adult learners with implications for online learning design. *AACE Journal*, 16(2), 137-159.

- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 255–296). New York: Macmillan.
- Clark, M. C. (2001). Off the beaten path: Some creative approaches to adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 83-91.
- Clay, F., Bowers, J. S., Davis, C. J., & Hanley, D. A. (2007). Teaching adults new words: the role of practice and consolidation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 33(5), 970-976.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre. Recuperado de: www.leerbeleving.nl/wp-content/uploads/2011/09/learning-styles.pdf.
- Cohen, A. (1996). Developing the ability to perform speech acts. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), 253-267.
- Cooper, M. K., & Henschke, J. A. (2001). Andragogy: Its research value for practice. In W. Hines (Ed.), *Proceedings of the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education* (pp. 47-53). Charleston, IL.: Eastern Illinois University.
- Courtney, S., Vasa, S., Luo, J., & Muggy, V. (1999). *Characteristics of Adults as Learners and Implications for Computer-Based Systems for Information and Instruction*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 451 340).
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dagenbach, D., Horst, S., & Carr, T. H. (1990). Adding new information to semantic memory: How much learning is enough to produce automatic priming? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16(4), 581-591.
- Davenport, J. & Davenport, J. A. (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 152- 159.

- Delahaye, B. L., Limerick, D. C., & Hearn, G. (1994). The relationship between andragogical and pedagogical orientations and the implications for adult learning. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 187-200.
- Draper, J. (1998). The metamorphoses of andragogy. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 12(1), 3-26.
- Elias, J. I. (1979). Andragogy revisited. *Adult Education Quarterly*, 29(4), 252-256.
- Fanning, R. M., & Gaba, D. M. (2007). The role of debriefing in simulation-based learning. *Simulation in Healthcare*, 2(2), 115-125.
- Florez, M. C. (1999). Improving adult English language learners' speaking skills. *National Center for ESL Literacy Education*, 5, 16-20.
- Frey, B. A., & Alman, S. W. (2003). Applying adult learning theory to the online classroom. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 17(1), 4-12.
- Gaskell, M. G., & Dumay, N. (2003). Lexical competition and the acquisition of novel words. *Cognition*, 89, 105–132.
- Gibb, J. R. (1961). Defensive communication. *Journal of Communication*, 11(3), 141-148.
- Gold, S. (1999). *An online workshop for higher education faculty on the practices of effective online teaching and learning*. (Doctoral dissertation, Columbia University Teachers College- New York).
- Guffey, J. S., & Rampp, L. C. (1997). *Learning in 21st Century Public Schools: Andragogy as a Catalyst for Praxis*. (ED 417 189).
- Houle, C. O. (1972). *The design of education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kerka, S. (2002). Teaching adults: Is it different? *Myths and Realities*. Columbus, OH: Educational Resources Information Center. Recuperado de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED468614.pdf>.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy*. Chicago: Follett.

- Krajnc, A. (1989). Andragogy. In C. J. Titmus (Ed.), *Lifelong education for adults. An international handbook* (pp. 19-21). Oxford: Pergamon Press.
- Kruger, A. & Tomasello, M. (1996). Cultural learning and learning culture. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 369-387). Oxford: Blackwell.
- Lasswell, H. D. (1970). The changing nature of human nature. *American Journal of Psychoanalysis*, 26(2), 164.
- Lieb, S. (1991). *Principles of adult learning*. Phoenix, AZ: Vision – South Mountain Community College.
- London, J. (1973). Adult education for the 1970's: Promise or illusion. *Adult Education*, 29(1), 60-70.
- Maynard, A. E. (2002). Cultural teaching: The development of teaching skills in Maya sibling interactions. *Child Development*, 969-982.
- McKenzie, L. (1977). The issue of andragogy. *Adult Education*, 27(4), 225-229.
- McKenzie, L. (1979). A response to Elias. *Adult Education*, 29(4), 256-260.
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 3-14.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood* (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Monts, B. (2000). *Andragogy or pedagogy: A discussion of instructional methodology for adult learners*. Illinois State University. Unpublished paper.
- Ogrizovic, M. (1966). *The problems of andragogy*. Zagreb: Hrvatske.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pratt, D. D., & Collins, J. B. (2000). The teaching perspectives inventory (TPI). In *adult education research conference, Vancouver, BC*.
- Pratt, D. D. (1993). Andragogy after twenty-five years. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 57, 15-23.

- Rachal, J. R. (1983). The Andragogy-Pedagogy Debate: Another Voice in the Fray. *Lifelong Learning: the Adult Years*, 6(9), 14-15.
- Rachal, J. R. (2002). Andragogy's detectives: A critique of the present and a proposal for the future. *Adult Education Quarterly*, 52(3), 210-227.
- Reeves, T. C. (1994). Evaluating what really matters in computer-based education. In M. Wild & D. Kirkpatrick (Eds.), *Computer education: New perspectives* (pp. 219-246). Perth, Australia: MASTEC.
- Rudolph, J. W., Simon, R, Dufresne, R. L., & Raemer, D. (2006). There's no such thing as "non-judgemental" debriefing: a theory and method for debriefing with good judgement. *Simulation in Healthcare*, 1, 49–55.
- Sarbin, T. R. (1993). The narrative as a root metaphor for contextualism. En S. C. Hayes, L. J. Hayes, T. R. Sarbin, & H. W. Reese (Eds.), *The varieties of scientific contextualism* (pp. 51-65). Reno, NV: Context Press.
- Seaman, D. F. & Fellenz, R. A. (1989). *Effective strategies for teaching adults*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Simpson, J. A. (1964). Andragogy. *Adult Education-London*, 37(4), 186-194.
- Sipe, E. (2001). Adult education in the congregation: An andragogical approach. *Lutheran Education*, 137(2), 87-94.
- Smith, M. C., & Pourchot, T., (Eds.) (1998). *Adult Learning and Development. Perspectives from Educational Psychology*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Smith, R. M. (1991). How people become effective learners. *Adult Learning*, 2(6), 11-13.
- Strauss, S. & Ziv, M. (2001). Requests for words are a request for teaching. *Behavioral and Brain Sciences*, 24, 1118-1119.
- Strauss, S. (2005). Teaching as a Natural Cognitive Ability Implications for Classroom Practice and Teacher Education. En D. Pillemer & S. White (Eds.), *Developmental psychology and social change* (pp. 368-388). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Strauss, S., Ziv, M., & Stein, A. (2002). Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers' developing theory of mind. *Cognitive Development*, 17(3), 1473-1487.
- Suanmali, C. (1981). *The core concepts of andragogy*. Teachers College, Columbia University.
- Taylor, E. W. (2002). Teaching Beliefs of Graduate Students in Adult Education: A Longitudinal Perspective. In M. Cervero, B. C. Courtenay, and C. H. Monaghan (Comps.), *The Cyril O. Houle Scholars in Adult and Continuing Education Program Global Research Perspectives* (pp. 120-131). University of Georgia, Department of Adult Education.
- Taylor, E. W., & Tisdell, E. J. (1999). Adult education philosophy informs practice. *Adult Learning*, 11(2), 6-10.
- Taylor, K., Marienau, C., & Fiddler, M. (2000). *Developing adult learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tice, E. T. (1997). Educating Adults: A Matter of Balance. *Adult Learning*, 9(1), 18-21.
- Titmus, C. J. (1999). Concepts and practices of education and adult education: obstacles to lifelong education and lifelong learning?. *International Journal of Lifelong Education*, 18(5), 343-354.
- Titmus, C. J. (Ed.). (1979). *Terminology of adult education*. Paris: UNESCO.
- Tomasello, M., Kruger, A. C., & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495-511.
- Tweedell, C. B. (2000). *A theory of adult learning and implications for practice*. Paper presented at the meeting of the Midwest Educational Research Association Annual Meeting. Chicago, IL. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446702.pdf>.
- Vaske, J. M. (2001). *Critical Thinking in Adult Education: An Elusive Quest for a Definition of the Field*. Ed. D. dissertation, Drake University.
- Wilson, C. (2004). Neuroandragogy: A neurological approach to adult education and learning. *Farmingdale, NY: A Manuscript Being Prepared for Publication as a*

Book.[Possible Alternate Title: Understanding Adult Brain Functions: A New Paradigm for the Study of Adult Education of Androgogy].

Wood, D., Wood, H., Ainsworth, S., & O'Malley, C. (1995). On becoming a tutor: Toward an ontogenetic model. *Cognition and Instruction*, 13(4), 565-581.

Zander, A. (1951). Student motives and teaching methods in four informal adult classes. *Adult Education Quarterly*, 2(1), 27-31.

Webgrafía

Conner, M. L. *How adults learn.* Recuperado de:

[http://marciaconner.com/resources/adult-learning/.](http://marciaconner.com/resources/adult-learning/)