

Universidad del Aconcagua

Escuela Superior de Lenguas Extranjeras

PROFESORADO UNIVERSITARIO DE INGLÉS

Monografía

VIRGINIA LOURDES MELONARI

Directora Temática: ANALÍA FERREYRA

Directora de seminario: VIVIANA BOSIO

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS:

**Un acercamiento a los principios básicos del aprendizaje de adultos del idioma
inglés como lengua extranjera**

Mendoza, 2011

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN.....	4
Capítulo 1: Teorías del aprendizaje en adultos.....	6
1.1 Andragogía.....	6
1.1.1 Principios de la andragogía.....	8
1.1.2 El rol del formador: un facilitador del aprendizaje.....	9
2.1 Aprendizaje experiencial.....	10
3.1 El modelo CAL (Características de los Aprendices Adultos).....	11
3.2 Aprendizaje significativo.....	12
3.2.1 Condiciones para que se dé un aprendizaje significativo.....	12
3.2.2 Ventajas del aprendizaje significativo.....	13
Capítulo 2: Características de la vida adulta. Concepto de adulto.....	14
Capítulo 3: Características del aprendizaje adulto.....	17
Capítulo 4: Factores incidentes en el aprendizaje.....	20
4.1 Estilos de aprendizajes.....	20
4.1.1 Según sistema de representación: visual, auditiva y kinestésico...	22
4.1.2 Según la prevalencia de los hemisferios cerebrales.....	25

4.1.3 Según la forma de organizar la información: activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos.....	27
4.1.4 Modelo de las Inteligencias Múltiples.....	28
Capítulo 5: Métodos en la adquisición de una lengua extranjera.....	31
5.1 El método de gramática traducción.....	31
5.2 El método audio lingual.....	32
5.3 El método PPP.....	32
5.4 El enfoque comunicativo.....	33
Capítulo 6: La modalidad de taller como estrategia pedagógica en la enseñanza del idioma inglés.....	35
6.1 Definición de estrategias de enseñanza y del concepto taller.....	35
6.2 Taller de Aprendizaje Autónomo para adultos (Irene Fröhlicher).....	36
CONCLUSIÓN.....	40
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43

INTRODUCCIÓN

A partir de la década del 70 con la teoría de la andragogía popularizada por Malcolm Knowles (1970, en Carreras, 2003), la educación de adultos comenzó a ser estudiada sistemáticamente. Se diferenció la pedagogía –ciencia que estudia el aprendizaje de niños- de la andragogía -ciencia y arte de ayudar el alumno adulto a aprender. Esta teoría sirvió como punto de partida y referencia de posteriores investigaciones en esta área, tales como el modelo CAL de Patricia Cross (1982, en Murillo, 2000) la teoría del aprendizaje experiencial de David Kolb (1999) y la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1983, en Dávila, 2000). Así se descubrió que el aprendizaje de adultos posee características especiales y propias que deben tomarse en cuenta en la planificación docente.

En las últimas décadas, debido a la mayor exigencia en el plano laboral, la consecuente necesidad de perfeccionamiento y la globalización, se ha producido la necesidad en las personas adultas del aprendizaje de una lengua extranjera, como lo es el idioma inglés.

La metodología utilizada en el presente trabajo es descriptiva, para identificar específicamente las características y rasgos más importantes de personas adultas interesadas en el aprendizaje de la lengua inglesa, cuyas edades oscilan entre los 25 y 65 años de edad aproximadamente. Así, este sector de protagonistas demanda, consecuentemente, un incremento de profesores y profesionales de la educación con diversidad de conocimientos así como estrategias de abordaje adecuadas a las necesidades propias de este grupo etario.

Actualmente, el avance de la enseñanza en diferentes edades nos exige mayor especialización, dedicación y perfeccionamiento para poder realizar un abordaje completo del sujeto del aprendizaje en base a sus potencialidades, características y

necesidades específicas. Considero de vital importancia tomar conciencia y trabajar sobre este tema.

Por esta razón, los objetivos que guían este trabajo son: a) identificar y presentar los principios básicos del aprendizaje de adultos del idioma inglés como lengua extranjera; b) sistematizar aquellas teorías y estudios fundamentales sobre este tema.

Basado en la revisión de bibliografía existente de los principales autores que han tratado y vertido luz en este tema, la presente monografía se organiza en siete capítulos. En el primero se detallan las principales teorías del aprendizaje en adultos propuestas por Knowles (1970, en Carreras, 2003), Cross (1982, en Murillo, 2000), Kolb (1999) y Ausubel (1983, en Dávila, 2000). En el segundo capítulo se mencionan las características del aprendizaje de adultos divulgada por Murillo Estepa (2000) y cómo éste difiere del de niños y adolescentes (Palladino 1981). En el tercer capítulo se expondrán las diferentes etapas de la vida adulta descritas por Romano Guardini (1997) y el concepto de adulto maduro de Ennis (1981) que se utilizará a lo largo del trabajo. En el cuarto capítulo se presentan diferentes estilos de aprendizaje y la teoría de Inteligencias Múltiples propuesta por H. Gardner (1983, en Cazau, 2003). En el capítulo sexto se mencionan los principales métodos del aprendizaje de inglés, tales como el método de gramática traducción, el método audiolingual, el método PPP y el enfoque comunicativo, recuperados por Jeremy Harmer (1983), que han sido utilizados a lo largo del siglo XX; finalmente, se muestra la modalidad *taller de aprendizaje autónomo para adultos* de Irene Fröhlicher (2001), como estrategia pedagógica para el aprendizaje del inglés en personas adultas.

CAPÍTULO 1

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE EN ADULTOS

La pregunta central de cómo aprenden los alumnos adultos ha sido objeto de investigación de diferentes eruditos y profesionales de distintas áreas desde el momento en que se consideró la educación de adultos como un campo profesional de estudio, a principios del siglo XX. Sin embargo fue recién en los años '70, con la teoría de la andragogía popularizada por Malcolm Knowles (1970, en Carreras, 2003), considerado el padre fundador de la educación de adultos, que el abordaje de la educación de adultos surgió como necesidad especial dentro de la psicología de la educación. Sin embargo, en la actualidad no se encuentra una teoría o modelo definitivo que explique el aprendizaje de adultos en su totalidad, sino que existe un mosaico de teorías, modelos y principios básicos que en su conjunto conforman la base del aprendizaje de adultos (Knowles 1970, Kolb 1999, Hiemstra 1996, Cross 1983).

Los siguientes son aportes realizados desde entonces que sirven de base para la explicación del tema.

1.1 Andragogía

Basado en el maestro alemán -Alexander Kapp- quien utilizó el término **andragogía** por primera vez en 1833 al referirse a la escuela de Platón, Knowles (1970 en Carreras, 2004) presenta su *modelo andragógico* en su obra *la práctica moderna de educación de adultos: Andragogía contra Pedagogía* de 1970. En ella define la andragogía como “el arte y la ciencia de ayudar a los alumnos adultos a aprender” (Knowles, 1970 en Carreras, 2003: 38), y determina los principales hechos que diferencian los supuestos andragógicos de los supuestos pedagógicos, argumentando que los adultos y niños

aprenden de manera distinta. Esta diferenciación se puede traducir en seis principios básicos de la andragogía acerca del adulto en situación de aprendizaje (Knowles, 1970 en Carreras, 2003):

- Autoconcepto del individuo: cada adulto posee un concepto de sí mismo basado en la idea de que es un ser responsable de sus propias acciones y de su propia vida. Siente la necesidad de ser considerado como ser capaz de auto-dirigirse en su aprendizaje.
- La necesidad de saber: antes de aprender algo los adultos necesitan saber cuál es la razón para aprender un determinado tema. Es por ésto que el docente debe facilitar las razones del valor de aprendizaje y presentar experiencias reales o simuladas.
- La disposición para aprender: los adultos aprenderán aquellos conceptos que necesitan saber o poder hacer para cumplir su papel en la sociedad. Ellos consideran la educación como un proceso para mejorar su capacidad de resolver problemas y afrontar el mundo actual.
- Experiencia previa: a diferencia de niños y adolescentes, a través de sus años de vida, los adultos han acumulado una gran cantidad de experiencias que se convierten en un recurso cada vez más rico para el aprendizaje. Así, el grupo de adultos se presenta heterogéneo con respecto a su pasado, sus motivaciones, necesidades, formas de aprender, lo cual requerirá una mayor individualización de la enseñanza y una estrategia de aprendizaje bien seleccionada.
- Orientación para el aprendizaje: para que se logre la eficacia de un conocimiento, habilidad y/o actitud es necesario que, el docente presente

el problema en un contexto similar a aquellas situaciones que ellos encontrarán en la vida real.

- Motivación para aprender: los adultos responden a una motivación extrínseca (un incremento salarial, una promoción, un mejor puesto de trabajo) como así también a una motivación intrínseca (mayor satisfacción laboral, autoestima, crecimiento personal y laboral).

1.1.1 Principios de la Andragogía. Según Félix Adam (1979), la andragogía se basa en tres principios: *participación*, *horizontalidad* y *flexibilidad*. Según este autor, citado por Torres (2000: 26) la *horizontalidad* es “una relación compartida de actitudes, de responsabilidades y de compromisos hacia logros y resultados exitosos.” Señala también dos características básicas de este principio: las cualitativas y las cuantitativas. Las primeras se refieren al hecho de que tanto el facilitador como el alumno poseen dos condiciones determinantes para organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje: la adultez y la experiencia. Por otro lado, las cuantitativas hacen referencia a los cambios fisiológicos que suceden en la adultez, tales como disminución de la visión y capacidad auditiva, y la disminución de la respuesta del sistema nervioso. Sin embargo, estos factores se compensan cuando el ambiente es propicio para el aprendizaje del adulto.

El segundo principio del modelo andragógico es la *participación*, definida como “la acción de tomar decisiones en conjunto o tomar parte con otras en la ejecución de una tarea determinada” (Adam, 1987 en Torres, 2000: 29), lo cual significa que el estudiante no es un agente pasivo, sino que es capaz de interactuar con sus compañeros, intercambiando experiencias que ayuden en su aprendizaje. Es decir, el estudiante participante puede tomar decisiones en conjunto con otros estudiantes participantes e interactuar con estos en la ejecución de un trabajo o de una tarea asignada.

Finalmente, siguiendo con este autor, el principio de *flexibilidad*, se entiende, que los adultos, al poseer una carga educativa - formativa, llena de experiencias previas y familiares o económicas, necesitan lapsos de aprendizaje acordes con sus aptitudes y destrezas (Adam, 1987 en Torres, 2000).

Tanto las características mencionadas por Knowles (1970, en Carreras 2003) como los tres principios de Adam (1987, en Torres, 2000). - flexibilidad, participación y horizontalidad- constituyen la diferenciación entre el aprendizaje de adultos y el de niños.

1.1.2. El rol del formador: un facilitador del aprendizaje. En el modelo andragógico, el docente debe cumplir con el rol de facilitador, es decir, es el responsable de guiar el aprendizaje del adulto, tratando de relacionar las necesidades de este con los conocimientos y los recursos pertinentes, de manera oportuna, efectiva y afectiva.

Rogers (1973, en Carreras, 2003) expone las características que un facilitador debe reunir. En primer lugar, debe crear un clima propicio para el aprendizaje basado en la confianza y el respeto, compartiendo con el grupo tanto sus sentimientos como sus pensamientos. En segundo lugar, el docente debe esforzarse en organizar y ofrecer la variedad más amplia de recursos de aprendizaje, diseñando tareas auténticas vinculadas a problemas mayores de la vida real. Además, este autor agrega que el facilitador debe ayudar a obtener y clarificar los intereses de cada individuo junto con el del grupo en general, permitiendo la reflexión sobre los contenidos aprendidos en el proceso de aprendizaje.

La andragogía le brinda al adulto la oportunidad de que él decida lo que quiere aprender y lo haga participando activamente. El alumno adulto estará a cargo de

la planificación, programación, realización y evaluación de las actividades educativas en condiciones de igualdad con sus compañeros participantes y con el facilitador. Por lo tanto, la andragogía promueve el desarrollo de un ser humano capacitado y sensibilizado a los cambios que demanda constantemente el mundo globalizado.

A partir de esta teoría surge el interés por un desarrollo pedagógico específico e individualizado de la educación para adultos.

2.1 Aprendizaje experiencial

El aprendizaje experiencial es definido por David Kolb (1999: 2) como “el proceso por el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia”. Este tipo de aprendizaje se centra en la idea de que la experiencia cumple un papel central y fundamental en el proceso de aprendizaje. Continuando con esta línea de pensamiento, Carl Rogers (1973, en Carreras, 2003) señala que el aprendizaje es experimental y se basa en la idea de que a través de la propia experiencia se consigue un aprendizaje significativo; y se nutre de la presencia de situaciones reales y cotidianas en el momento de presentar un determinado contenido.

El aprendizaje experiencial ocurre siempre y cuando se reúnan las siguientes condiciones (Rogers, en Carreras, 2003):

- Los individuos necesitan estar involucrados en lo que están aprendiendo.
- Es vital el aprendizaje a través de experiencias dentro y fuera del aula, y no solamente a través de “maestros”. El aprendizaje debe ser relevante para los involucrados.

- Quienes aprenden deben actuar y vivir para el presente, así como para el futuro.
- El aprendizaje debe facilitar, a quienes aprenden, su preparación para vivir en un mundo cambiante y en evolución.
- El aprendizaje debe desarrollarse en un ambiente óptimo.
- La auto-evaluación es usada para evaluar a los alumnos.

Tanto la andragogía como la teoría del aprendizaje experiencial proveen de un modelo holístico del proceso del aprendizaje y proponen al docente como facilitador responsable en crear un ambiente favorable para el desarrollo del aprendizaje.

3.1. El modelo CAL (Characteristics of Adult Learners)

En 1981 Patricia Cross (1981, en Murillo, 2000) introduce el modelo CAL integrando los marcos teóricos de Knowles y el aprendizaje experimental de Rogers. Este modelo también establece los principios básicos que determinan la importancia del qué y el cómo aprenden los adultos. Así mismo, utiliza como enfoques investigativos las diferencias entre adultos y niños con respecto a dos categorías: personales y situacionales.

Las variables personales incluyen las variables físicas, psicológicas y cognitivas en general, mientras que las situacionales describen las condiciones dónde ocurre el aprendizaje. Estas características como la voluntariedad frente a la obligatoriedad o la dedicación completa frente a la dedicación parcial y los objetivos, son las que diferencian el aprendizaje de niños y adultos.

3.2. *Aprendizaje significativo*

Desde la teoría constructivista del aprendizaje, David Ausubel (1983, en Dávila, 2000) señala que el aprendizaje depende de la estructura cognitiva de cada alumno - esquemas de generalizaciones o abstracciones sobre objetos que están organizados jerárquicamente-, que se modifica cuando se asimila un concepto nuevo. Este aprendizaje es de suma importancia en el aprendizaje de inglés en personas adultas, ya que parte del concepto de que para aprender es necesario relacionar los nuevos conceptos con los que el alumno ya posee.

De acuerdo con esta teoría, aprender no significa sumar conocimientos a los ya existentes de forma independiente. Cuando aprendemos estamos reorganizando, reestructurando nuestras representaciones del mundo que nos rodea. Si logramos una nueva configuración de nuestras propias estructuras hablamos de aprendizaje significativo; aquel que cobra sentido desde lo existente, conocido y nos permite establecer nuevas relaciones con el mundo.

3.2.1 Condiciones para que se dé un aprendizaje significativo. Para que se dé un aprendizaje significativo en adultos, es necesario que se reúnan tres condiciones (Ausubel, 1983 Dávila, 2000):

- **Significatividad de lógica de contenidos:** se refiere a la estructura interna del material a presentar; el contenido debe ser presentado al alumno en forma ordenada y coherente.
- **Significatividad psicológica del material:** es necesario que se establezcan relaciones no arbitrarias entre el conocimiento nuevo y los ya existentes.
- **Motivación:** debe existir una actitud favorable hacia el aprendizaje

3.2.2 *Ventajas del aprendizaje significativo*

- Produce una retención más duradera de la información.
- Facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido.
- Al ser relacionada con la anterior, la nueva información es guardada en la memoria a largo plazo.
- Es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.
- Es personal, ya que la significación de aprendizaje depende de los recursos cognitivos del estudiante.

La andragogía, el aprendizaje experiencial y el modelo CAL plantean la necesidad de considerar al alumno adulto como un sujeto de aprendizaje diferente al niño y/o adolescente con características personales y situacionales propias. El alumno adulto es responsable de su propio aprendizaje y la experiencia juega un rol fundamental. Además, estas teorías ponen el énfasis en el rol del docente como facilitador de conocimientos, quien debe promover un ambiente óptimo para que se desarrolle el aprendizaje significativo orientado a un objetivo en particular.

Se tendrán en cuenta estas teorías para seleccionar una metodología y estrategias de enseñanza de la lengua extranjera acorde a los lineamientos que ellas presentan en cuanto al aprendizaje del adulto.

CAPÍTULO 2

ETAPAS DE LA ADULTEZ

2.1 Concepto de adulto

Las características físicas y psicológicas de cada edad influyen de manera particular en la forma de aprender de cada sujeto: varían sus intereses, su predisposición y sus conocimientos. Por lo tanto, son sujetos de aprendizajes completamente diferentes.

A continuación, se proporciona una breve descripción de las características que se presentan en la adultez, las cuales determinan los conceptos básicos que se tienen en cuenta para establecer estrategias de enseñanza acorde a la realidad del alumno adulto. Romano Guardini (1997) menciona las principales características de la adultez, que comienza aproximadamente a los 20 años y se extiende hasta el final de la vida. Él establece dentro de su propuesta tres etapas, las cuales pueden observarse en la adultez con características físicas y psicológicas diferentes.

En una primera etapa o adultez inicial se dan las siguientes características:

- Abarca aproximadamente de los 20 a los 45 años.
- Se comienza con la búsqueda de una pareja estable.
- Se establecen los ajustes caracterológicos básicos necesarios para permitir la convivencia.
- Se establecen los primeros pasos de un oficio u ocupación.
- Se buscan y mantienen núcleos sociales.
- Se asumen responsabilidades sociales y civiles.
- Se desea establecer autodirección sobre todas las áreas personales.

La segunda etapa o media:

- Abarca aproximadamente desde los 40 o 45 años hasta los 65 o 70 años.
- Se establece la responsabilidad en el ámbito social.
- Se mantiene un nivel económico determinando
- Se acompaña la crianza de los hijos
- Se acepta el envejecimiento de los padres
- Se realizan actividades de ocio y recreación
- Se busca la armonía con la pareja
- Se aceptan los cambios fisiológicos (arrugas, canas, disminución de tonicidad muscular y fuerza)

La tercera etapa o avanzada:

- Abarca aproximadamente desde los 65 o 70 años en adelante
- La salud y la fuerza se encuentran en decadencia
- Se produce la jubilación y disminuyen los ingresos económicos
- Se afilian a personas de la misma edad
- Se adaptan a las pérdidas

Es de fundamental importancia para el docente conocer aquellos aspectos físicos y psicológicos que se presentan en cada etapa de la adultez ya que estos forman parte de la personalidad adulta.

En este trabajo se adopta el concepto de adulto partiendo desde la noción de madurez y teniendo en cuenta las características anteriormente señaladas. Una **personalidad madura**, según Ennis (1981:15), implica “el equilibrio, el ajuste

dinámico de la persona en el desarrollo de sus propias potencias respecto de sí mismo y de los otros, siempre en relación a un fin dado por su naturaleza. Es el equilibrio entre lo que la persona es y lo que cree ser; lo que es y lo que quiere ser; entre lo que quiere ser y lo que debe ser”.

Que el docente conozca estos aspectos que caracterizan al adulto, determinará el éxito de su propuesta, ya que si desconoce lo que el sujeto es y lo que desea ser, posiblemente fracase en su objetivo o no logre lo que se esperaba al iniciar el curso.

CAPÍTULO 3

CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE ADULTO

Murillo Estepa (2000) establece que hay importantes diferencias en el qué y en el cómo aprenden los estudiantes adultos en referencia con el resto de los sujetos de aprendizaje. Conocer estos aspectos ayudará a ajustar las estrategias de enseñanza a las necesidades específicas del grupo adulto.

Algunos de los principios que fundamentan el aprendizaje adulto, y sientan las bases para diferenciarlo del aprendizaje del niño son: en primer lugar, el adulto considera que ha logrado aprender algo, cuando esto forma parte de sus estructuras internas y puede aplicarlo en diferentes ámbitos. En segundo lugar, la experiencia de los individuos adultos juega un papel fundamental en la adquisición de nuevos conocimientos. Finalmente, el adulto se suele regir por motivaciones internas, es decir, que acude al aprendizaje cuando se encuentra convencido de su necesidad (Murillo Estepa, 2000).

Por otro lado, Murillo Estepa (2000) agrega que el aprendizaje es más rico tanto cuando se fomenta la transferencia y la interdisciplinabilidad, como cuando la persona es capaz de aplicarlo en sus ámbitos más cotidianos. Además, este autor sostiene que el aprendizaje es más efectivo cuando el sujeto conoce el objetivo perseguido. Con respecto a esto, el clima afectivo condiciona y determina el aprendizaje, las relaciones establecidas pueden potenciar o dificultar los procesos individuales; se deben evitar enfrentamientos personales causados por pensamientos y referencias individuales. Aprender no solo es integrar conocimientos sino integrar niveles de optimización de la personalidad. El significar algo nuevo estructura a toda la persona.

Siguiendo esta línea de pensamiento que los adultos aprenden de manera distinta al niño y adolescente, Esteban Palladino (1981) establece como principales diferencias las siguientes características:

DIFERENCIAS ENTRE APRENDIZAJES ESCOLARES Y ADULTOS	
ESCOLARES	ADULTOS
- Grupo homogéneo en edad, intereses y expectativas.	- Grupo heterogéneo en edad, intereses y aspiraciones
- Motivación para el estudio débil, incentivada e intermitente	- Motivación para el estudio intensa, espontánea y persistente.
- Objetivos difusos, impuestos, no valorizados y diferidos.	- Objetivos claros y elegidos, valorizados y actualizados. Se busca utilidad.
- Logros y éxito escolar relativamente ambicionados.	- Logros y éxitos muy deseados, impaciencia y ansiedad.
- Cierta indiferencia por los resultados.	- Mucha preocupación por los resultados.
- Más autoconfianza y menor susceptibilidad ante las observaciones y críticas.	- Inseguridad y susceptibilidad ante las críticas.
- Cierta irresponsabilidad, necesidad de sanción externa.	- Autorresponsabilidad y sentimientos de culpa.
- Pocas exigencias del medio social. Protección de la familia.	- Altas exigencias del medio social y laboral. Necesidad de satisfacer gran número de expectativas.
- Nada anterior entorpece la adquisición de nuevos conocimientos.	- Muchos conocimientos previos, experienciales más que académicos. Alta resistencia al cambio.
- Ritmo de aprendizaje rápido, mente fresca, perspicacia y detallismo.	- Ritmo de aprendizaje más lento, mente preocupada, razonamiento pausado.
- Cultura "integrada", más sistemática y organizada para el hábito de estudio.	- Cultura "mosaico" conocimientos yuxtapuestos y de fuentes heterogéneas.
- Personalidad en formación, ductilidad, posibilidades abiertas.	- Personalidad desarrollada, patrones de conducta establecidos.
- Mayor capacidad de memorización. Menor preocupación por entender o razonar	- Menor capacidad de memorización. Tendencia a relacionar y hallar aplicaciones concretas.
- Establecer pocas relaciones con los hechos de vida. Le interesa la	- Mayor correlación de hechos y conocimientos. Le interesa la calificación

calificación lograda por cualquier medio.	lograda por la capacidad adquirida. Pregunta para entender mejor.
- Limitado campo de experiencias. Pocos mecanismos de compensación para superar dificultades.	- Mayor campo de experiencia. Uso de mecanismos de compensación de ciertas deficiencias.
- Capacidad de esfuerzo intelectual más prolongado. Mayor perseverancia supeditada al interés.	- Menor capacidad de esfuerzo intelectual prolongado Menor perseverancia a pesar del interés.
Tabla 1: Diferencias de aprendizaje entre niños y adultos (Palladino 1981)	

Las diferencias de aprendizaje entre niños y adultos anteriormente señaladas, implican no solo la inadecuación de las simples adaptaciones de contenidos, sino también la preparación especial de contenidos, la capacitación del educador y la implementación de estrategias de enseñanza acorde con las características del sujeto del aprendizaje adulto. Asimismo, diferenciar a través de estos aspectos las principales características que determinan el aprendizaje de adultos, debe entenderse también como parte fundamental de las estrategias didácticas que utilizaremos.

CAPÍTULO 4

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE

Existe una serie de factores tales como los diferentes estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples que influyen de una u otra manera en cómo aprende el alumno adulto. Conocer estos factores ayudará al docente a facilitar un aprendizaje significativo en su grupo adulto.

4.1 Estilos de aprendizaje en adultos

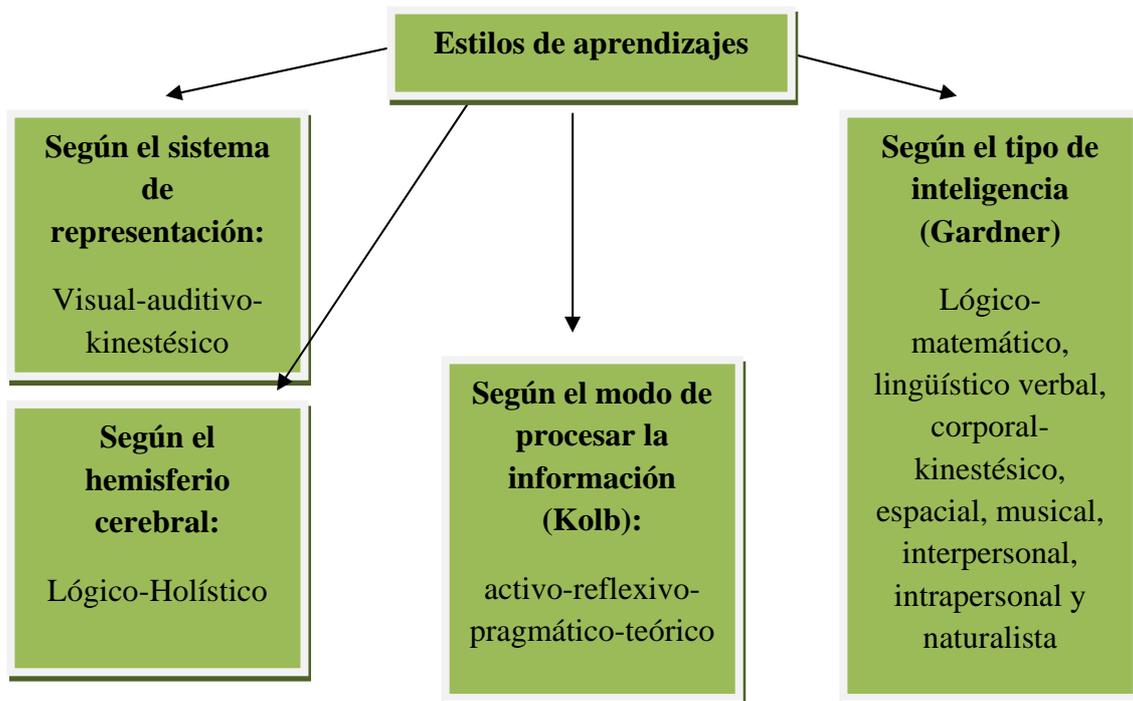
Para Pablo Cazau (2003), el término de “estilos de aprendizaje” hace referencia al hecho de que cada individuo utiliza su propio método o conjunto de estrategias para adquirir un contenido nuevo. Se debe considerar que el aprendizaje requiere una elaboración por parte del receptor de la información recibida y cada una de las personas lo hará de manera completamente diferente. Las estrategias utilizadas dependerán del área de conocimiento que se quiera abordar. El concepto de estilo de aprendizaje, sugiere y está basado en un proceso activo de ambos agentes -docente y alumno- en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Tanto desde el punto de vista del alumno como del profesor, el concepto de estilos de aprendizaje es atrayente debido a las grandes posibilidades que brinda para conseguir un aprendizaje más efectivo.

En las últimas décadas se han elaborado todo tipo de teorías y modelos para explicar las diferentes formas de aprender, pero el aprendizaje es un proceso de gran complejidad y cada modelo o teoría lo abarca desde diferentes perspectivas o ángulos, todos complementarios sin ser necesariamente contradictorios (Keefe, 1988, en Cazau, 2003).

Los modelos teóricos de los diferentes estilos de aprendizajes existentes ofrecen un marco conceptual que ayuda a comprender las observaciones del aula, cómo cada persona selecciona, organiza y posteriormente utiliza una determinada información.

Es posible definir el concepto de estilos de aprendizaje con una caracterización de Cazau (2004:3) citando a Keefe (1988): “los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

A continuación se expone un gráfico de los diferentes estilos de aprendizaje:



4.1.1. *Según el sistema de representación.* Cazau (2003) expone que cada persona tiene canales de percepción a los cuales recurre más o menos fácilmente para la selección de la información. Al referirse a canales, se hace mención a los estilos sensoriales a través de los cuales los adultos realizan un mejor proceso de input y análisis de la información percibida. Esto no quiere decir que una persona utilice un único canal, sino que posee

preferencias y estrategias mejor desarrolladas para cada uno de ellos. El seleccionar y representar la información es uno de los aspectos que más diferencia a cada individuo. Existen personas que incorporarán más la información recibida visualmente, otros a través de la audición o el tacto. El que nos fijemos en un tipo de información más que en otra se encuentra estrechamente relacionado con la forma en la que posteriormente la recuperaremos y recordaremos.

Para este autor, existen tres grandes sistemas de representación: auditivo, visual y kinestético:

Sistema de representación visual: el pensar en imágenes (acordarse exactamente la página de un libro con el texto que debemos recordar) permite recordar mucha cantidad de información a la vez, es por eso que la gente que posee más desarrollado este sistema es capaz de incorporar grandes cantidades de información.

Visualizar ayuda además a establecer relaciones entre los distintos conceptos e ideas. Las capacidades de abstracción y de planificación se encuentran estrechamente relacionadas con la capacidad de visualizar. Los alumnos visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera. En una conferencia prefieren seguir transparencias, copias o realizar notas que seguir la explicación oral.

Sistema de representación auditivo: aquellas personas que utilizan la representación auditiva recuerdan de manera secuencial y ordenada. En general dependen de cada palabra para continuar, ya que dependen de eso para recordar lo siguiente. El sistema auditivo no permite elaborar conceptos o relacionarlos con la misma facilidad que el visual y en general no es tan rápido. Es sin embargo fundamental en el aprendizaje de la música, o en el aprendizaje de un nuevo idioma. Los alumnos

auditivos aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona.

Sistema de representación kinestésico: cuando procesamos la información asociándola a nuestras sensaciones y movimientos, a nuestro cuerpo, utilizamos el sistema de representación kinestésico. Hay algunas personas que expresan que les “molesta físicamente” un error de ortografía o cuando algo no se encuentra bien.

Este tipo de aprendizajes se logra cuando se realizan experiencias de laboratorio o proyectos. El movimiento es algo necesario en este tipo de personas y en el aula buscarán excusas para levantarse. En adultos muchas veces observamos que se balancean o mueven en el mismo asiento.

A continuación, siguiendo con el análisis de Pablo Cazau (2003) se expondrá una tabla que resume las principales características del alumno según el sistema de representación preferido:

	VISUAL	AUDITIVO	KINESTÉSICO
Conducta	Organizado, observador, tranquilo y ordenado. Preocupado por su aspecto. Se observan sus emociones en la cara.	Habla solo y se distrae fácilmente. Mueve los labios al leer. Gran facilidad para hablar y explicar. No se preocupa especialmente por su aspecto. Monopoliza la conversación. Le gusta la música. Modula el timbre y el tono de voz. Expresa sus emociones verbalmente.	Responde a las muestras físicas de cariño. Le gusta tocarlo todo. Se mueve y gesticula mucho. Sale bien arreglado de casa pero enseguida se pierde debido al exceso de movimiento. Posee un tono de voz más bajo pero habla alto. Expresa sus emociones en movimientos, inclusive puede observarse su estado anímico al caminar.
Aprendizaje	Aprende lo que ve.	Aprende lo que	Aprende con lo que

	Necesita una visión detallada y conocer el objetivo. Le cuesta recordar lo que oye.	oye, repite todo paso a paso como si fuera un proceso. No logra fácilmente una visión global.	toca y lo que hace. Necesita estar involucrado personalmente en alguna actividad.
Lectura	Le gustan las descripciones, imagina escenas.	Le gustan los diálogos y las obras. Evita las descripciones largas. Mueve los labios y no se fija en ilustraciones.	No es un gran lector. Se mueve al leer y prefiere historias de acción.
Ortografía	No tiene faltas. "Ve" las palabras antes de escribirlas.	Comete errores y escribe las palabras según el sonido de su pronunciación.	Comete faltas. Escribe las palabras y en el movimiento al escribirlas "siente" si son correctas".
Memoria	Recuerda lo que ve, por ejemplo las caras pero no los nombres.	Recuerda lo que oye. Por ejemplo recuerda los nombres pero no las caras.	Recuerda lo que hizo o la impresión en general que eso le causó, pero no los detalles.
Imaginación	Piensa en imágenes. Visualiza de manera detallada.	Piensa en sonidos, no recuerda detalles.	Las imágenes son escasas y poco detalladas, siempre en movimiento.
Almacenamiento de la información	Rápidamente y en cualquier orden.	De manera secuencial y por bloques enteros.	Mediante la memoria muscular y movimientos asociados.
Durante los periodos de inactividad	Mira algo fijamente, dibuja, lee.	Canturrea para sí mismo o habla con alguien.	Se mueve.
Comunicación	Se impacienta durante largos tiempos de escucha.	Le gusta escuchar pero debe hablar constantemente. Hace largas y repetitivas descripciones.	Gesticula al hablar. No escucha bien. Se acerca mucho a su interlocutor y se aburre enseguida.
Distracción	Cuando hay movimiento o desorden visual, sin embargo no le molesta el ruido.	Cuando hay ruido o se habla en alto volumen.	Cuando las explicaciones son básicamente auditivas o visuales y no le involucran de alguna forma.

Tabla 2: Características de los alumnos visuales, auditivos y kinestésico. (Cazau, 2003)

En general se utilizan los sistemas de representación de forma desigual, potenciando unos y disminuyendo otros. Es importante tener esto en cuenta ya que los sistemas se desarrollan más cuando más los utilizamos y porque cada uno es diferente, ninguno de los tres es completamente neutro ni actúa de forma única sin depender de los otros.

Cada vez que explicamos algo o utilizamos un ejercicio, determinamos el predominio de un sistema de representación y no otro, y exigimos en la respuesta el uso de uno en particular. Cada ejercicio presenta la información de una determinada manera y le pedirá a los alumnos que utilicen un sistema de representación concreto.

La observación del comportamiento de los alumnos nos puede dar mucha información sobre su forma de aprender. Nuestra manera de pensar y de procesar la información se refleja en nuestra conducta.

Como profesores y dependiendo de en qué parte del proceso de aprendizaje centremos nuestra atención, utilizaremos uno u otro según corresponda o creamos necesario.

4.1.2 Según el modelo de los hemisferios. Luego de haber dado una breve reseña de los estilos de representación, mostraremos las principales diferencias que se presentan cuando existe una prevalencia de alguno de los hemisferios cerebrales en la organización de tareas.

	HEMISFERIO LÓGICO (normalmente el izquierdo)	HEMISFERIO HOLÍSTICO (normalmente el derecho)
Modos de pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Lógico y analítico • Abstracto 	<ul style="list-style-type: none"> • Holístico e intuitivo • Concreto

	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencial (del parcial al todo) <ul style="list-style-type: none"> • Lineal • Realista • Verbal • Temporal • Simbólico • Cuantitativo • Lógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Global (de la parte al todo) <ul style="list-style-type: none"> • Aleatorio • Fantástico • No verbal • Atemporal • Literal • Cualitativo • Analógico
Habilidades asociadas	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura • Símbolos • Lenguaje • Lectura • Ortografía • Oratoria • Escucha • Localización de hechos y detalles • Asociaciones auditivas • Procesa una cosa por vez <ul style="list-style-type: none"> • Conoce los procedimientos para realizar las cosas 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones espaciales • Formas y pautas • Cálculos matemáticos • Canto y música • Sensibilidad al calor • Expresión artística <ul style="list-style-type: none"> • Creatividad • Visualización, mira la totalidad <ul style="list-style-type: none"> • Emociones y sentimientos • Proceso de toda la información al mismo tiempo • Descubre nuevas propuestas
Comportamiento en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Visualiza símbolos abstractos y no tiene problemas para comprenderlos • Verbaliza sus ideas • Aprende de la parte al todo y absorbe rápidamente los detalles, hechos y reglas • Analiza la información paso a paso <ul style="list-style-type: none"> • Quiere entender los componentes uno por uno • Le gusta las cosas bien organizadas y no se van por las ramas <ul style="list-style-type: none"> • Necesita orientación clara, escrita y específica • Se siente incómodos en actividades poco estructuradas y abiertas • Le preocupa el resultado 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualiza imágenes de objetos concretos pero no simbólicos o abstractos • Piensa en imágenes, sonidos, sensaciones, pero no los verbaliza • Aprende del todo a la parte <ul style="list-style-type: none"> • No analiza la información, la sintetiza • Es relacional, no le preocupa la parte en sí, sino cómo se relaciona una parte con otra • Aprende mejor con actividades abiertas, creativas y poco estructuradas • Le preocupa más el proceso que el resultado • No le gusta comprobar

	<p>final, le gusta comprobar los resultados, es importante no equivocarse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quiere verificar su trabajo • Su tiempo promedio de reacción es de 2” 	<p>los ejercicios, alcanza el resultado final por intuición</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesita imágenes • Su tiempo promedio de reacción es de 3”
<p>Tabla 3: Características de los alumnos según la prevalencia de los hemisferios cerebrales (Cazau, 2003)</p>		

4.1.3 Según la forma de organizar la información. Una vez seleccionada y organizada una determinada información, cada persona la organiza de diferentes maneras. Respecto a esto, Kolb (1999, en Cazau 2003) distingue entre alumnos activos, teóricos, reflexivos y pragmáticos.

	CARACTERISTICAS GENERALES	APRENDEN MEJOR
Alumnos activos	<p>Se involucran totalmente y sin prejuicio en las experiencias nuevas. Entusiastas ante lo nuevo. Actúan primero y piensan después. Llenan sus vidas de actividades. Les aburre ocuparse de planes a largo plazo. Trabajan rodeados de gente.</p> <p>La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es <i>¿Cómo?</i></p>	<p>Actividades cortas y de resultado inmediato que les presentan un desafío.</p> <p>Cuando hay emoción, drama y crisis.</p>
Alumnos reflexivos	<p>Son precavidos y observadores de sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión.</p> <p>La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es el <i>¿Por qué?</i></p>	<p>Cuando pueden adoptar la postura del observador</p> <p>Cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación</p> <p>Cuando pueden pensar antes de actuar.</p>

<p>Alumnos teóricos</p>	<p>Piensan de forma secuencial y paso a paso. Analizan y sintetizan la información. Adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente.</p> <p>La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es <i>¿Qué?</i></p>	<p>A partir de modelos, teóricas, sistemas con ideas y conceptos que presentan un desafío.</p> <p>Cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar.</p>
<p>Alumnos pragmáticos</p>	<p>Prueban ideas teóricas y técnicas nuevas y comprueban si funcionan en la práctica. Buscan ideas y las ponen en prácticas rápidamente. Les aburren e impacientan las largas discusiones. Toman decisiones y resuelven problemas.</p> <p>La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es <i>¿Qué pasaría si?</i></p>	<p>Con actividades que relacionen la teoría y la práctica.</p> <p>Cuando ven a los demás hacer algo.</p> <p>Cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente algo que han aprendido.</p>
<p>Tabla 4: Clasificación de alumnos activos, teóricos, reflexivos y pragmáticos según Kolb (Cazau, 2003)</p>		

4.1.4 *Modelo de la Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Se creía que la inteligencia era algo innato e inmodificable: las personas nacían o no inteligentes y la educación no podía cambiar esta realidad. Sin embargo, en la década del 80, en el libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Howard Gardner (1983, en Luca, 2000) presentó una teoría científica que define la inteligencia como “el conjunto de capacidades para resolver problemas cotidianos o crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (Gardner, 1994 en Luca, 2000:2). El definir la inteligencia como una capacidad, sugiere implícitamente que se puede desarrollar. Además, el psicólogo estadounidense señala en su teoría que existe ocho diversos tipos

de inteligencia, distintas e independientes pero relacionadas entre sí, que la mayoría de las personas la poseen en diferentes grados de desarrollo.

Este cuadro ilustra las ocho inteligencias propuestas por Gardner (1983, en Cazau, 2003):

INTELIGENCIA	DEFINICIÓN	ACTIVIDADES ASOCIADAS
LÓGICO-MATEMÁTICA	Capacidad para usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. Sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas.	Científicos, matemáticos, contadores, ingenieros y analistas de sistemas, entre otros.
LINGÜÍSTICA-VERBAL	Capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, etc. Utilización de ambos hemisferios.	Escritores, poetas, periodistas y oradores, entre otros.
CORPORAL-KINESTÉSICA	Capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades, solucionar problema, expresar ideas y sentimientos. Facilidad en el uso de las manos para transformar los elementos. Habilidades de coordinación, fuerza y velocidad. Percepción de medidas y volúmenes.	Atletas, bailarines, cirujanos y artesanos.
ESPACIAL	Capacidad de pensar en tres dimensiones. Percepción, recreación modificación y transformación de imágenes	Pilotos, marinos, escultores, pintores y arquitectos, entre otros.
MUSICAL	Capacidad de percibir, discriminar, transformar y	Compositores, directores de orquesta, críticos musicales,

	expresar las formas musicales. Sensibilidad al ritmo, al tono y el timbre.	músicos y oyentes sensibles.
INTERPERSONAL	Capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos.	Actores, políticos, buenos vendedores y docentes exitosos.
INTRAPERSONAL	Capacidad de construir una percepción precisa respecto a si mismo y de organizar y dirigir su propia vida. Autodisciplina, auto comprensión y autoestima. Capacidad de entendernos a nosotros mismos.	Teólogos, filósofos y psicólogos.
NATURALISTA	Capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno.	Gente de campo, ecologistas, botánicos, paisajistas.
Tabla 4: Teorías de las Inteligencias Múltiples por Gardner (1983 en Cazau, 2003)		

CAPÍTULO 5

MÉTODOS EN LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA

A lo largo del siglo XX una gran variedad de métodos y teorías lingüísticas han sido aplicadas y aún se siguen aplicando hoy en diversas partes del mundo para la enseñanza de lenguas extranjeras. En su libro *How to Teach English, an Introduction to the Practice of English Language Teaching*, Jeremy Harmer (1983) señala los modelos teóricos que han influenciado las prácticas de las enseñanzas de lenguas extranjeras.

5.1 El método de gramática traducción

Este método se usó durante varios siglos y su énfasis principal fue analizar la gramática de la lengua y encontrar el equivalente entre la lengua materna del estudiante y aquella que está aprendiendo. Las características principales pueden resumirse en los siguientes puntos (Harmer, 1983):

- El objetivo del aprendizaje de una lengua fue desarrollar la habilidad de lectura para poder traducir textos literarios; para esto se necesitaba la memorización de reglas gramaticales que servirían para entender la sintaxis y morfología de la segunda lengua.
- El vocabulario se enseñaba a través de largas listas bilingües de sinónimos, antónimos, etc. Se empleaba el método deductivo.

- El aprendizaje era centrado en la instrucción del profesor, que se realizaba mediante la lengua materna y, además el alumno era considerado un agente pasivo en el aprendizaje de otra lengua.

Este modelo fue duramente criticado debido a que los alumnos no podían comunicarse en contextos de comunicación real.

5.2 El método audio lingual

El estallido de la segunda guerra mundial obligó a los ejércitos a aprender diferentes idiomas para poder comunicarse entre sí. Es así que surgió el método audio-lingual basado principalmente en las teorías behavioristas el cual concebía al aprendizaje como el resultado de hábitos formados a través del condicionamiento (Harmer, 1983). Las características de este método pueden resumirse en los siguientes apartados:

- El objetivo de este método era desarrollar en el estudiante la capacidad de escuchar comprensivamente y hablar en la primera etapa.
- La clase audio lingual se basaba en ejercicios de repetición, ejercicios de automatismo (drills) que se organizaban a partir de una estructura gramatical presentada en diálogos. Normalmente los alumnos escuchaban una serie de grabaciones de conversaciones una y otra vez para luego intentar repetir con exactitud la pronunciación y las estructuras gramaticales de estos diálogos.
- Se castigaba el error alegando que la repetición en errores llevaría al mal uso y mala pronunciación de la lengua.

5.3 EL METODO PPP (presentación, práctica y producción)

Una variación al método audio-lingual señalado anteriormente es aquel denominado como PPP, que posee tres fases: *presentación, práctica y producción*. Esta metodología sugiere que el docente es quien presenta una situación para contextualizar la lengua demostrando el significado y la forma de uso. Luego, el estudiante practica la nueva forma enseñada para luego usar la forma en diferentes y variados contextos. Este método es muy usado para enseñar formas simples de la lengua en los primeros niveles de aprendizaje (Harmer, 1983).

5.4 El enfoque comunicativo

A partir de la década de los 70 se comenzó a cuestionar la centralidad de la gramática en la enseñanza de una lengua y hubo una transición a otros aspectos pragmáticos de la misma, tales como dar consejos, sugerencias, expresar deseos, entre otros (Harmer, 1983). Es así que surge el enfoque comunicativo del idioma (Communicative Language Learning) priorizando las diferentes funciones del lenguaje pero, especialmente, la función comunicativa del mismo. Este enfoque busca como objetivo principal desarrollar la competencia comunicativa del alumno propuesta por Dell Hymes (1972, citado en Hornberger, 1989), como el conocimiento de la gramática y el vocabulario, el conocimiento de las reglas de habla como así también el conocimiento de cómo usar y responder a diferentes tipos de habla y convenciones sociales y cómo usar el idioma efectivamente.

La competencia comunicativa incluye los siguientes conocimientos sobre la lengua (Harmer, 1983):

- Conocer cómo se usa la lengua en diferentes situaciones y propósitos.
- Conocer cómo variar la lengua en diferentes contextos (formales e informales).

- Conocer cómo producir y entender diferentes tipos de textos (géneros literarios (narrativo, discursivo, etc.)
- Conocer cómo mantener una conversación aun teniendo dificultades o limitaciones en el conocimiento de la lengua.

David Nunan (1991, en Brown, 1994) señala también que existen cinco características del método comunicativo íntimamente relacionadas con las del aprendizaje del alumno adulto:

1. Pone énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción.
2. Introduce textos reales en la situación de aprendizaje.
3. Ofrece a los alumnos oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no sólo en la lengua.
4. Da importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula.
5. Intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella.

Es muy importante destacar que desde este enfoque comunicativo se pondrá más acento en el uso de la lengua que el alumno adulto puede hacer respetando su tiempo de aprendizaje, es decir se parte de las necesidades lingüísticas de los hablantes para poder relacionarse y comunicarse en todas las situaciones de la vida. Se otorga gran importancia a la experiencia y al desarrollo de las destrezas comunicativas para poder utilizarlas tanto dentro como fuera del aula.

CAPÍTULO 6

LA MODALIDAD DE TALLER COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

6.1 Definición de estrategias de enseñanza y del concepto taller

Antes de comenzar a describir el funcionamiento de la modalidad taller como estrategia pedagógica de la enseñanza de inglés en personas adultas es necesario definir el concepto de estrategias de enseñanza:

El conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando que queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (Anijovich & Mora, 2009:4)

El regreso de la democracia en 1983 produjo el auge de la modalidad taller en contextos curriculares y extracurriculares de nuestro sistema educativo. Esta modalidad se basa en una concepción constructivista del conocimiento- con dos características fundamentales “el conocimiento como construcción grupal y la subordinación de la teoría a la praxis” (Castellano y Lo Coco, 2006:1). Como señalan estos autores citando la obra de Gardner llamada *la mente no escolarizada*, “el taller se basa en un enfoque transformador, donde el coordinador actúa como facilitador, al plantear problemas, o ubicar al alumno en determinadas situaciones para que este elabore sus propias ideas,

ponga a prueba diferentes modos de resolución y logre su propia construcción conceptual”(Gardner, 1997 en Castellano y Lo Coco, 2006:2). Siguiendo con esta línea de pensamiento David Perkins (1997 en Castellano y Lo Coco, 2006: 4) define el aula taller como:

La metodología del aula taller comporta un replanteo total en la dinámica del aprendizaje. Si el aula es un taller, el alumno cambia de rol (respecto del aula tradicional), y se transforma en un sujeto activo de su propio aprendizaje. Del mismo modo, el docente, de único depositario de la verdad, pasa a ser un sujeto mas (aventajado si se quiere) en el proceso de aprendizaje. Su tarea, será sobre todo, de acompañar, coordinar y desencadenar (cuando esto no suceda espontáneamente) procesos cognitivos, utilizando para ello el dialogo y el debate (Perkins 1997 en Castellano y Lo Coco, 2006: 4)

La modalidad taller también está siendo utilizada como estrategia pedagógica en la enseñanza del idioma inglés en alumnos adultos. Esto se debe a que las características y el objetivo que este persigue están íntimamente relacionados con aquellos de los alumnos adultos.

6.1 Taller de Aprendizaje Autónomo para adultos de Irene Fröhlicher

Irene Fröhlicher (2001) refiere al taller de aprendizaje autónomo para adultos y expone la metodología que predomina en estos talleres; de carácter interactiva, de estrecha relación entre docentes y alumnos y entre los mismos alumnos. La construcción del conocimiento por interacción social tiene en este ámbito uno de sus mejores exponentes. Esta autora agrega que es en estos talleres donde se establece continuamente una relación entre lo que se va aprendiendo y situaciones de la vida diaria; esto brinda la posibilidad de un aprendizaje significativo y la reiniciación del ciclo de aprendizaje, ya que al recrearse situaciones anteriores, se actualiza lo aprendido.

Uno de los temas primordiales que se tiene en cuenta para diseñar las actividades de los talleres de inglés es la relación equilibrada entre los intereses individuales y los del grupo, las expectativas que cada uno de los participantes trae consigo, las experiencias previas concretas de cada uno y la producción de saberes que puede realizar no solo el alumno adulto en forma individual sino inserto en el grupo social del que forma parte.

La planificación de un taller de aprendizaje autónomo puede ser participativa y tomará en cuenta los elementos siguientes: objetivo, tema, tiempo, formas de trabajo, entre otros, abarcando los aspectos del aprendizaje holístico: considera objetivos de aprendizaje que hacen al desarrollo integral de la persona; comprende tanto aspectos teóricos como prácticos; integra los cinco sentidos, no solo la vista, sino también el oído, el tacto, el gusto y el olfato; apunta a aprendizajes cognitivos, actitudinales y procedimentales; toma en cuenta materiales de información escrita, auditiva y audiovisual; incluye actividades con movimiento físico (desplazamientos, ejercicios de destreza, de relajación etc. relacionados con el tema); abarca actividades lúdicas y creativas; incorpora actividades a realizar fuera del aula (investigación, entrevistas, acopio de materiales); y por último prevé también actividades abiertas incitando al alumno a crear él mismo una actividad.

La metodología que se emplea en el taller de aprendizaje autónomo es la siguiente: trabajan los participantes; no todos los colegas de trabajo hacen lo mismo; los participantes están ocupados con tareas y actividades diferentes; trabajan solos, por parejas o en pequeños equipos; el docente no está presente en todos los lugares del taller; los alumnos desarrollan sus actividades mayormente sin la ayuda directa del profesor; se tienen al alcance la materia prima y las herramientas (diccionarios, libros de

textos, CD, radiograbadores, materiales de consulta); el material de estudio, consulta, investigación y ejercicio es dispuesto de manera organizada y fácil de ubicar; existen tareas y actividades en forma escrita.

Los talleres de aprendizaje autónomo pueden variar principalmente según el tiempo (1 hora diaria, 1 hora semanal, días consecutivos, semanas consecutivas, etc), el contenido (secuencia temática, cantidad de temas, etc) y/o la modalidad (taller como única modalidad o taller combinado con otras modalidades de enseñanza).

Es importante que las directivas sean claras, concisas, y que se vayan cumpliendo; que las actividades sean atractivas y duren al menos unos 20 minutos; que el número de actividades propuestas sea del 30% superior al número de participantes para garantizar su libertad de elección y que las actividades ofrezcan posibilidades de autoevaluación al participante.

La reflexión durante y al finalizar las tareas constituye el momento más rico de la clase ya que es la instancia en que cada uno de los participantes, motivado por una enseñanza sistemática de estrategias metacognitivas, monitorea su propio conocimiento, evalúa lo que comprendió y reflexiona acerca de lo que podría seguir practicando en su casa. El trabajar con adultos permite en la modalidad del taller los mejores beneficios a través del logro de la metacognición.

Con respecto a las evaluaciones, el uso de las mismas depende de las necesidades de los estudiantes y las exigencias de la administración del centro educativo. Estas herramientas de evaluación incluyen o pueden sumar a sus técnicas pruebas estandarizadas, pruebas basadas en el material y elaboradas por los maestros, portafolios, proyectos, demostraciones, etc.

En el proceso de evaluación se debe:

- Identificar el objetivo de la evaluación: por qué se evalúa a los estudiantes y cuál aprendizaje debe evaluarse, por ejemplo, una mayor capacidad para hablar el idioma o para elaborar un curriculum vitae.
- Seleccionar los instrumentos y procedimientos de evaluación de manera que correspondan a los objetivos de aprendizaje del programa, por ejemplo, una entrevista oral para mostrar el progreso de la capacidad para hablar el idioma o un curriculum vitae completo para demostrar la habilidad de poder realizarlo.
- Usar varias medidas para presentar un cuadro más completo de lo que se ha aprendido, por ejemplo, una evaluación estandarizada, evaluaciones de desempeño, portafolios, etc.
- Asegurar la disponibilidad de recursos suficientes para realizar las evaluaciones, es decir, material suficiente, un ambiente cómodo, administradores y calificadores suficientemente capacitados.
- Compartir los resultados de las evaluaciones con los estudiantes e instructores.
- Usar los resultados como base para la toma de decisiones acerca de la planificación del programa y la enseñanza.

CONCLUSIÓN

La revisión de la bibliografía ha demostrado las diferencias existentes entre el aprendizaje de los adultos y el de los niños. Estar conscientes de estas diferencias nos ayuda a los docentes a desarrollar ambientes de aprendizajes adecuados a las necesidades y requerimiento de este grupo etario tan particular.

Debido a que el tema tratado a lo largo de este trabajo monográfico es extenso se trató de investigar aquellos principios básicos de la educación de adultos con el propósito de brindar un punto de partida y referencia para encuadrar aquellas planificaciones áulicas desarrolladas por profesores de lenguas extranjeras. Las teorías del aprendizaje de adultos más influyentes en las últimas décadas, las características propias y distintivas del aprendizaje, que ayudan a diferenciar el aprendizaje de niños del de adultos, los estilos de aprendizajes y los factores que lo condicionan, los métodos de aprendizaje de inglés, y la modalidad taller como estrategia pedagógica, son entre otras, temas de gran interés, que habría que considerar en toda planificación docente en el ámbito de la educación de adultos.

En las teorías del aprendizaje de los adultos, podemos afirmar que existen importantes aspectos a destacar. En primer lugar, la andragogía ofrece los principios fundamentales que permiten el diseño y conducción de procesos docentes más eficaces,

en el sentido de que remite a las características de la situación de aprendizaje. Los conceptos de flexibilidad, participación y horizontalidad son las principales diferencias entre el aprendizaje de un adulto y un niño.

También se debe considerar que el aprendizaje de los adultos es una actividad principalmente interna que suele regirse por motivaciones intrínsecas, tales como mayor satisfacción laboral, autoestima y crecimiento personal. Las características físicas y psicológicas de cada edad influyen de manera particular en la forma de aprender de cada sujeto, varían sus intereses, su predisposición, sus conocimientos.

El aprendizaje es más efectivo cuando el alumno adulto conoce los objetivos perseguidos. Conocer los objetivos permite que el alumno adulto participe -junto al docente- de la planificación y la implementación de sus propios procesos de aprendizajes.

La transferencia y la interdisciplinabilidad juegan un papel transcendental en el aprendizaje de adultos, ya que este necesita que los conceptos que aprenderá pueda aplicarlos en otros ámbitos de la vida.

La experiencia de las personas adultas resulta un factor determinante en la adquisición de un aprendizaje. El aprendizaje es significativo siempre y cuando el alumno adulto sea capaz de integrar el nuevo conocimiento a los ya existentes. El ambiente donde se desarrolla el aprendizaje es sumamente importante. El docente, en su rol de facilitador del aprendizaje, debe crear un ambiente propicio y afectivo, libre de sentimientos de amenazas evitando todo tipo de enfrentamientos.

Los diversos estilos de aprendizajes de nuestros alumnos adultos y el concepto de Inteligencias Múltiples ayudan a que al aprendizaje sea más efectivo. El conocer las

tendencias y preferencias de los alumnos será de gran utilidad para trabajar con grupos de pocos alumnos potenciando sus capacidades, y en grandes grupos permite tomar conciencia de la necesidad de aplicar prácticas pedagógicas multidimensionales que utilicen diferentes sistemas de representación.

El enfoque comunicativo de la lengua es fundamental a la hora de enseñar una lengua extranjera en adultos escolares ya que da importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula e intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella.

La modalidad taller es una estrategia de enseñanza didáctica a tener cuenta en la enseñanza de una lengua extranjera en alumnos adultos, debido a que su enfoque transformador establece continuamente una relación entre lo que se va aprendiendo y situaciones de la vida cotidiana.

Cada grupo de alumno adulto como así también los mismos integrantes de grupo poseen necesidades, intereses y motivaciones diversas que el docente debe tener en cuenta. Es por esa razón que todo aprendizaje adulto debe partir del estudio de las necesidades e intereses de cada grupo adulto.

Por todo lo dicho, se puede afirmar que los objetivos planteados inicialmente se han cumplido, ya que en una primera instancia abordamos los principios básicos del aprendizaje de los adultos del idioma inglés como lengua extranjera, describimos las principales teorías y las características del aprendizaje del adulto, elaborando así un documento con los estudios fundamentales sobre el tema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique. Recuperado el 20 de junio de 2010, de <http://www.terras.edu.ar/jornadas/79/biblio/79Como-enseñamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf>
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Carreras, C. (2003). *Aprender a formar. Educación y procesos formativos*. Paidós. Barcelona.
- Castellano, S. & Lo Coco, M. (2006). *Hacia una conceptualización teórica de la modalidad taller*. *Uni revista*, 1 (3). Recuperado el 10 de mayo de 2010, de [http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Castellano e L.](http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Castellano_e_L)
- Cazau, P. (2003). *Estilos de aprendizaje*. *Revista innovando. Equipo de Innovaciones educativas. DINNEST- MED*, 2 (14). Recuperado el 18 de mayo de 2010, de
- Dávila, S. (2000). *El aprendizaje significativo. Esa extraña expresión (utilizada por todos y comprendida por pocos)*. *Contexto Educativo* 9.
- Ennis, M. A. (1981). *Psicoterapia simbólica. Fundamentación y metodología*. López Libreros Editores. Buenos Aires.
- Fröhlicher, I. (2001). *Introducción sobre la metodología del Taller de Aprendizaje Autónomo para adultos*. Recuperado el 15 de junio de 2010, de http://www.interlama.net/OTT/OTT_RB4/Ecos04/SinergEdu02/05taller_aprend_a_uton.h.html
- Guardini, R. (1997). *Las etapas de la vida*. Ediciones Palabra.
- Harmer, J. (1983). *How to Teach English, an Introduction to the Practice of English Language Teaching*. London: Logman.
- Hornberger, N. H. (1989). *Tramites and transportes: The acquisition of second language communicative competence for one speech even in Puno, Peru*. *Applied Linguistics*, Vol. 10. No. 2. Oxford University Press.
- Kolb, D. (1999). *Experiential leaning theories: Previous Research and New Directions. Department of organizational bahaviour*. Weatherhead School of Management.

Recuperado el 23 de mayo de 2010, de <http://www.d.umn.edu/~kgilbert/educ5165-731/Readings/experiential-learning-theory.pdf>

Luca, S. L. (2000). *El docente y las inteligencias múltiples*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN 1681-5653). Recuperado el 11 de febrero de 2011, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/616Luca.PDF>

Murillo, P. (2000). *Consideraciones sobre el aprendizaje de los estudiantes universitarios: teorías y modelos de aprendizaje adulto*. En C. Rosales (Coord.) *Innovación en la Universidad*. Santiago de Compostela, ICE, 77-84. Recuperado el 3 de mayo de 2010, de <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/paulino/7.pdf>

Palladino, E. (1981). *Educación de adultos*. Buenos Aires: Humanitas.

Torres M., Fermín, Y., Arroyo, C. & Piñero. (2000). *La horizontalidad y la participación en la androgogía*. Educere: La revista venezolana de educación, 4 (10). Recuperado el 5 de febrero de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35641004.pdf>