

Enseñar inglés a alumnos adultos principiantes

Teaching English to beginner adult students

MSc. Juan Carlos Araujo-Portugal, jcaraujo@educa.jcyl.es

Escuela Oficial de Idiomas de Burgos, Burgos, España

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 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, the universal character of the ability of teaching is exemplified.

Key words: Adults, andragogy, learning, teaching, beginners.

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).

Por otro lado, 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. Sin embargo, durante los últimos años se ha producido un resurgimiento en el interés por la enseñanza de adultos (Pratt y Collins, 2000).

Este tipo de enseñanza presupone 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). 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 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).

Muchos estudiantes adultos tienen responsabilidades familiares y laborales que interfieren con su proceso de aprendizaje. Sin embargo, 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 y Caffarella, 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).

A pesar de ello, no existe una teoría de aprendizaje de adultos que se puede aplicar con éxito a todos los contextos de enseñanza de adultos (Frey y Alman, 2003:8). 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).

En este contexto, 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 aprendizaje e incorporar a su práctica diaria lo que aprenden (Fanning y Gaba, 2007).

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).

Desarrollo

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 a la forma de hacerlo. En 1926, Eduard Lindeman introdujo el término en los Estados Unidos por primera vez. En la

década de los años cincuenta del siglo XX, se empezó a encontrar en publicaciones europeas. Por su parte, 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 viesan 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).

Asimismo, el concepto de 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 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 sus actitudes hacia el aprendizaje, requieren unos métodos específicos de enseñanza-aprendizaje que constituyen el campo de la didáctica andragógica.

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. Merriam y 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. 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. Existen varios estudios que no distinguen los adultos de los que no lo son (Rachal, 2002).

Merriam (2001), así como Merriam y 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.

En resumen, se ha empleado el término 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 y Henschke, 2001).

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 y 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).

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).

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).

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

Numerosas instituciones ofrecen cursos de iniciación a una lengua extranjera. Las Escuelas Oficiales de Idiomas también lo han hecho sobre todo para los idiomas alemán e inglés. Su finalidad es que los alumnos adquieran un conocimiento básico de la lengua, sin la presión de tener que aprobar a un examen final para poder seguir estudiando la lengua en el futuro.

Estos cursos surgen porque hasta el curso 2007-2008, la edad mínima para matricularse en una Escuela Oficial de Idiomas (EOI) era 14 años. Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE), esa edad se ha establecido en 16 años, excepto para aquellos alumnos que deseen estudiar un idioma distinto del que cursen en la Educación Secundaria Obligatoria, que sigue siendo 14 años. Hasta ese momento era muy frecuente, en especial de 16:00 a 18:00 horas, que en los grupos del primer curso del nivel básico hubiera muchos adolescentes con un mínimo conocimiento del idioma así como alguna

persona adulta, con algún conocimiento previo del idioma, o sin ningún conocimiento previo. Esto también sucedía de 19:00 a 21:00 horas, pero en este caso, pese seguir habiendo varios adolescentes, lo más habitual era 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 con compañeros que tienen mayor conocimiento del idioma que ellos, sobre todo si estos son en su mayoría adolescentes. El que en un mismo grupo coincidan adolescentes y adultos, es algo habitual en una EOI y no es negativo. 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 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 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. 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 realicen las actividades, sino en su totalidad al menos en parte, sin haber escrito las respuestas con anterioridad. También hay que reseñar el deseo de analizar y desmenuzar todo hasta el último detalle. Para aprender cualquier cosa lo importante es asimilar e interiorizar lo aprendido, sin que sea preciso analizarlo hasta el más mínimo detalle.

Todos han visto en alguna ocasión en esa tesitura cuando aprenden a realizar algo por primera vez. Sienten la necesidad de que animen a seguir adelante y digan lo bien que hacen, y lo que han progresado, de tal forma que se sientan a gusto con lo que hacen y tengan el deseo de continuar realizándolo.

Una de las quejas más habituales de este tipo de alumnado es que ya no pueden aprender más cosas o 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 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.

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 la práctica oral, se podría generalizar para cualquier 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 continúen con las 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 vistos 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. 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 aspectos gramaticales tan solo 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 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 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. Asimismo, y siempre que sea posible, permitir a los alumnos poner en práctica lo aprendido en situaciones o contextos reales, lo que servirá para aumentar su motivación.

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 por los que estos alumnos se sienten incómodos cuando coinciden en una clase con estudiantes adolescentes es porque 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 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 estos se encuentran en ese curso 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 aprende algo nuevo, conviene orientar a los estudiantes respecto a la mejor forma de organizarse en 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 línea con lo que promueve la andragogía.

No es conveniente que los principiantes se fijen metas demasiado ambiciosas que puedan resultar difíciles de alcanzar y, por lo tanto, causar sentimientos de frustración. Pero tampoco hay que hacer lo contrario, sobre todo por ser adultos y principiantes, porque de ese modo 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 les suele gustar y es algo 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 se les 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 esa persona 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 es que, por el hecho de haberse sentido incómodo, la próxima vez que tenga que enfrentarse a esa situación evite hacerlo.

También conviene recordarles que hay días en que las cosas salen mejor y otros en los que salen peor o 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 dan peor, siendo preciso dedicarlas mucho más tiempo que otra persona que tenga facilidad para hacerlo.

Experiencia con un grupo de inglés de alumnos adultos principiantes

El curso específico “Iniciación al Inglés” se impartió por primera vez en la EOI de Burgos durante el curso 2009-2010 en el horario de 16:00 a 18:00 horas los martes y los 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 a este idioma y también para aquellos que la estudiaron hace mucho tiempo, pero que la habían olvidado, o necesitaban refrescar los conocimientos básicos de la misma y a los que les resultaba difícil seguir el ritmo normal de las clases del primer curso del Nivel Básico que se imparte en la EOI.

En el curso se matricularon 19 personas (2 hombres y 17 mujeres), de las cuales una no asistió ningún día a clase, otra tan solo 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 de la lengua 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. 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.

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 y Caffarella (1999), respecto a las características propias de las 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: contactar por primera 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, comprensión 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 rellenar 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 diez primeras unidades, de un total de catorce. Además de ese método se pidió a los alumnos que leyeran un libro de lectura, que se correspondía al nivel más elemental de los libros de lecturas adaptadas.

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 con el objeto de consolidar, y en ocasiones ampliar, los contenidos.

Se prestó atención a las cuatro destrezas, aunque el énfasis se puso especialmente en la 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.

En la penúltima sesión del curso, la auxiliar de conversación de inglés de la EOI 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 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 doce alumnos se 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, 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 las actividades propuestas, así como a comprender en gran profundidad y detalle todos los contenidos vistos. Esto se vio favorecido porque 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 como 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 libro de texto, 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 parte 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.

Conclusión

- 1. 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 y vergüenza iniciales, los alumnos principiantes adultos tengan el ánimo y estímulo para seguir adelante hasta conseguir un nivel con el que se sientan a gusto.*
- 2. Todo el mundo puede realizar prácticamente las mismas cosas, pero cada uno tiene su ritmo y estilo de aprendizaje, sin que ello se pueda entender como reflejo de su inteligencia, habilidades, aptitudes, etc. 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.*
- 3. Es cierto que enseñar a personas adultas principiantes supone mucho trabajo y requiere mucha paciencia, pero cuando se empieza a ver los resultados de avance y progreso en su aprendizaje resulta muy gratificante, lo que hace que el esfuerzo y dedicación 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.*
- 4. Suanmali (1981) concluye que los docentes deben disminuir el nivel de dependencia de los alumnos, ayudarles a usar los recursos didácticos, a establecer sus propios objetivos de aprendizaje, a hacerse responsables de su aprendizaje, asimismo deben organizar lo que se va aprender para que resulte relevante, promover que los alumnos tomen sus propias decisiones, alentar su espíritu crítico, 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 bibliográficas

1. Cercone, K. (2008). Characteristics of adult learners with implications for online learning design. *AACE Journal*, 16(2), 137-159.
2. Conner, M. L. *How adults learn*. Recuperado de <http://marciaconner.com/resources/adult-learning/>
3. Cooper, M. K., y Henschke, J. A. (2001). Andragogy: Its research value for practice. En 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.
4. Fanning, R. M.; Gaba, D. M. (2007). The role of debriefing in simulation-based learning. *Simulation in healthcare*, 2(2), 115-125.
5. Florez, M. C. (1999). Improving adult English language learners' speaking skills. *National Center for ESL Literacy Education*, 5, 16-20.
6. 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.
7. Gibb, J. R. (1961). Defensive communication. *Journal of communication*, 11(3), 141-148.
8. Kerka, S. (2002). Teaching adults: Is it different? *Myths and realities*. Columbus, OH: Educational Resources Information Center.
9. Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Androgogy*. Chicago: Follet.
10. Krajnc, A. (1989). Andragogy. En C. J. Titmus (Ed.), *Lifelong education for adults. An international handbook* (pp. 19-21). Oxford: Pergamon Press.
11. Kruger, A. y Tomasello, M. (1996). Cultural learning and learning culture. En D. Olson y N. Torrance (Eds.). (1996). *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 369-387). Oxford: Blackwell.
12. Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New directions for adult and continuing education*, (89), 3-14.
13. Merriam, S. B., y Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood* (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
14. Monts, B. (2000). *Andragogy or pedagogy: A discussion of instructional methodology for adult learners*. Illinois State University. Unpublished paper.
15. Pratt, D. D., y Collins, J. B. (2000). The teaching perspectives inventory (TPI). En *adult education research conference, Vancouver, BC*.
16. 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.
17. Simpson, J. A. (1964). Andragogy. *Adult Education-London*, 37(4), 186-194.
18. Strauss, S. (2005). Teaching as a Natural Cognitive Ability Implications for Classroom Practice and Teacher Education. En D. Pillemer y S. White (Eds.), *Developmental psychology and social change* (pp. 368-388). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
19. Suanmali, C. (1981). *The core concepts of andragogy*. Teachers College, Columbia University.
20. Taylor, K.; Marienau, C., y Fiddler, M. (2000). *Developing adult learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
21. Titmus, C. J. (Ed.). (1979). *Terminology of adult education*. Paris: UNESCO.
22. Tomasello, M.; Kruger, A. C.; Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and brain sciences*, 16(3), 495-511.
23. Vaske, J. M. (2001). *Critical Thinking in Adult Education: An Elusive Quest for a Definition of the Field*. Ed. D. dissertation, Drake University.
24. 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*].
25. Zander, A. (1951). Student motives and teaching methods in four informal adult classes. *Adult Education Quarterly*, 2(1), 27-31.