



Università Ca' Foscari Venezia  
Corso di Laurea Magistrale  
in Scienze del Linguaggio  
ex dm 270/2004

Tesi di Laurea

**Enseñanza de una lengua extranjera a  
adultos para la recuperación de los años  
escolares**

**Relatore**

Ch. Prof. Graziano Serragiotto

**Correlatore**

Ch. Prof. Florencio del Barrio de la Rosa

**Laureando**

Giovanna Rossanese

Matricola 857258

**Anno Accademico**

2020/2021



# Índice

<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>6</b>
<b>Capítulo 1: Estudiantes adultos</b> .....	<b>9</b>
<b>1.1. Características del aprendizaje del adulto</b> .....	<b>11</b>
1.1.1. Factores que obstaculizan la formación del adulto .....	12
1.1.2. Factores que favorecen la formación del adulto.....	15
1.1.3. Las variables que influyen en el aprendizaje de los idiomas .....	16
<b>1.2. La motivación</b> .....	<b>19</b>
1.2.1. Motivación intrínseca .....	21
1.2.2. Motivación extrínseca .....	22
1.2.3. Comparación entre motivación intrínseca y extrínseca.....	22
<b>Capítulo 2: Enseñanza a adultos</b> .....	<b>26</b>
<b>2.1. Estudios sobre la formación de adultos</b> .....	<b>29</b>
2.1.1. Carl Rogers: la teoría humanístico-afectiva .....	30
2.1.2. Malcom Knowles: el modelo andragógico .....	31
2.1.3. Abraham Maslow: la pirámide de las necesidades .....	33
<b>2.2. Enseñar una lengua extranjera a adultos</b> .....	<b>35</b>
2.2.1. La enseñanza del léxico .....	36
2.2.2. La enseñanza de las funciones comunicativas.....	37
<b>2.3. El papel del profesor en la enseñanza de una LE a adultos</b> .....	<b>38</b>
2.3.1. El individuo .....	39
2.3.2. El entorno de aprendizaje .....	40
2.3.3. El proceso de aprendizaje .....	41
<b>2.4. Metodología</b> .....	<b>41</b>
2.4.1. El Método Gramática-Traducción .....	43
2.4.2. El Enfoque Comunicativo.....	44
2.4.3. El Método Audio-Lingual.....	45
<b>2.5. Relaciones en clase</b> .....	<b>46</b>
2.5.1. Relación estudiante – profesor.....	47
2.5.2. Relación entre estudiantes .....	48
<b>Capítulo 3: Estudio de caso</b> .....	<b>51</b>
<b>3.1. El Cuestionario</b> .....	<b>53</b>

3.1.1. Datos anagráficos.....	54
3.1.2. El regreso a la escuela.....	55
3.1.3. Estilo de aprendizaje.....	55
3.1.4. Metodología.....	57
3.1.5. En el aula .....	58
<b>3.2. Análisis de las respuestas del cuestionario .....</b>	<b>59</b>
3.2.1. Datos anagráficos.....	59
3.2.2. El regreso a la escuela.....	62
3.2.3. Estilo de aprendizaje.....	64
3.2.4. Metodología.....	66
3.2.5. En el aula .....	68
3.2.6. Consideraciones generales.....	71
<b>Capítulo 4: Unidad de aprendizaje .....</b>	<b>75</b>
<b>4.1. Propuesta de Uda.....</b>	<b>76</b>
4.1.1. La clase .....	77
4.1.2. Unidad de aprendizaje .....	78
4.1.3. Comentario .....	82
<b>Conclusiones.....</b>	<i>Errore. Il segnalibro non  definito.</i>
<b>Anexo 1: cuestionario en italiano.....</b>	<b>92</b>
<b>Anexo 2: cuestionario en español.....</b>	<b>98</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>104</b>
<b>Referencias sitogrficas .....</b>	<b>107</b>



## **Abstract**

En Italia, en los últimos años, la dispersión escolar se ha convertido en un problema que necesita siempre más atención por parte del Gobierno y de los profesores, debido no solo a las dificultades personales de los estudiantes, sino también a la reciente pandemia que ha amplificado las dificultades ya presentes.

De hecho, según los datos ISTAT más del 13% de los estudiantes italianos abandonan la escuela y luego regresan en edad adulta para recuperar los años escolares perdidos y conseguir el título de bachillerato.

Enseñar es una actividad muy diversificada, que presenta características y metodologías diferentes según los estudiantes a los que se dirige, sean niños, adolescentes o adultos. Estos últimos presentan exigencias y características distintas, incluso su motivación con respecto al aprendizaje es diferente porque está vinculada a su necesidad de realización personal o de una mejor posición laboral.

En primer lugar esta tesis propone un análisis de los estudiantes adultos a través de la individuación de las características, las exigencias y las dificultades que ellos poseen. A continuación se exponen las metodologías consideradas más adecuadas para la enseñanza a adultos y, además, se analiza el cuestionario que se les someterá para identificar las actividades que ellos mismos consideran más idóneas.

Por último, se presentará un ejemplo de la aplicación de estas actividades y metodología en una unidad de aprendizaje.



## Introducción

El título de estudio goza cada día más de relevancia, de hecho los emprendedores requieren trabajadores con un diploma, especializados y siempre actualizados para estar al día con las novedades del sector. Además, el conocimiento de las lenguas extranjeras está alcanzando importancia en cada ámbito profesional, puesto que con la globalización se han ampliado los negocios, convirtiendo el mundo en un único gran mercado del trabajo. En esta sociedad moderna en continua evolución se inserta el concepto de *Lifelong Learning*, principio que indica cualquiera actividad realizada en las distintas fases de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las capacidades y las competencias propias del estudiante desde una perspectiva personal, cívica, social y ocupacional. Con el objetivo de satisfacer las exigencias del mercado laboral y mantenerse al día con la sociedad globalizada, muchos adultos han decidido regresar a la escuela para conseguir el diploma. Sin embargo, existen también motivaciones personales que llevan los adultos a decidir finalizar los estudios, de hecho en el pasado no estaban las oportunidades didácticas que hay actualmente como institutos que crean programas ad hoc o escuelas que proponen cursos con horarios diversificados para adaptarse a las exigencias de los estudiantes. Gracias a esta variedad de oportunidades, los adultos pueden regresar a la escuela, satisfacer sus deseos y sentirse realizados de sí mismos.

Con el regreso de los adultos a la escuela y la elaboración de cursos personalizados para ellos, se ha planteado la exigencia de investigar cómo aprenden los adultos y qué es la metodología didáctica mejor para enseñarles. Por lo que se refiere a las lenguas extranjeras, tanto el aprendizaje como la enseñanza de esas presentan características distintas si los aprendientes son adultos, puesto que estos últimos poseen experiencias previas y sus exigencias son distintas de los niños o los adolescentes. Por esta razón, el estudio que se propone en esta tesis quiere indagar qué metodología resulta ser más adecuada y eficaz para el aprendizaje del léxico y de las funciones comunicativas en lengua extranjera por parte de estudiantes adultos.

La tesis se articula en cuatro capítulos: el primero y el segundo son teóricos, mientras los últimos dos son de carácter práctica. A partir de la definición de “adulto” y del análisis de las posibles causas de la dispersión escolar que lleva los estudiantes a renunciar a los estudios, se estructura el primer capítulo. Se profundizan, además, las características del aprendizaje del adulto, centrándose tanto en los factores que obstaculizan y en los que favorecen su aprendizaje como en las variables que lo influyen. En segundo lugar, se



estudia la motivación, elemento fundamental en el aprendizaje puesto que es la fuerza que sostiene la fatiga y los esfuerzos, estimulando los alumnos a seguir logrando sus deseos y su meta.

El segundo capítulo versa sobre la enseñanza a adultos, cuya evolución se examina a partir de los orígenes, reconducibles a los grandes pensadores como Aristóteles entre otros, hasta llegar al día de hoy siguiendo el nacimiento y el desarrollo de los C.T.P. Siguen los estudios de Carl Rogers (1951), Malcom Knowles (1993) y Abraham Maslow (1970) sobre la formación de adultos y una profundización sobre la enseñanza de una lengua extranjera a adultos, con particular enfoque en el léxico y en las funciones comunicativas. Se subraya, además, el papel del profesor en el aula y las principales metodologías utilizadas con personas adultas, como el Método Gramática-Traducción, el Enfoque Comunicativo y el Método Audio-Lingual. En fin, el capítulo se cierra con una profundización sobre la relevancia que las relaciones entre los estudiantes y las aprendientes y profesor poseen para el suceso formativo.

Sucesivamente, en el tercer capítulo, se presenta el cuestionario sometido a los encuestados, presentando en detalle las preguntas y los objetivos de cada sección en que está repartido. Por consiguiente, se hace un análisis cuantitativo de las respuestas y los datos de cada sección individualmente. Luego, se propone una interpretación de los resultados con la ayuda de tablas y gráficos para mejor evidenciar lo aprendido de las respuestas.

En conclusión, a partir del análisis de los datos procedentes de los cuestionarios conducto en el capítulo anterior, se presenta – en el cuarto capítulo – una propuesta de Unidad de aprendizaje (Uda) para la enseñanza de los aspectos léxicos y comunicativos en lengua extranjera por parte de aprendientes adultos que, regresados a la escuela, quieren conseguir el diploma.



## Capítulo 1: Estudiantes adultos

La edad adulta es la de más amplia duración en la vida humana, la que trenza con la edad evolutiva del niño y con la llamada “tercera edad”. Sin embargo, es muy difícil aportar una definición clara y universal de la edad adulta de ahí que, como afirma Demetrio (1990), este concepto está caracterizado por inestabilidad temporal y geográfica, es variable y se evoluciona en el tiempo. De hecho, algunas etapas fundamentales de la vida - casarse, tener hijos o encontrar trabajo, por ejemplo - están hoy en día relacionadas a edades distintas en comparación con el pasado y esto es debido a la evolución continua de la sociedad. La madurez, entonces, se puede definir como la expresión de un camino personal puesto que es el individuo mismo quien establece los parámetros de su propia edad psicológica (Begotti, 2019).

Malcom Knowles (1913 - 1997), uno de los estudiosos más importantes de los mecanismos de aprendizaje por parte de los adultos, en su obra *The Adult Learner. A Neglected Species* (1973) afirma que la plena madurez se alcanza según el aspecto: biológico, social, legal y psicológico. Este último es lo más determinante para el adulto, también para su aprendizaje, porque «nos convertimos en adultos psicológicamente cuando llegamos a un concepto de nosotros mismos como personas autónomas y responsable de nuestra vida» (Knowles, 1973).

Además, se puede afirmar que la edad adulta es un periodo de la vida en que se puede seguir aprendiendo, estudiando y formando; de hecho, la raíz de la palabra “adulto” llega del verbo latín *adolesco*, es decir “crecer”, “desarrollarse”. En otros términos, la persona adulta sigue creciendo no físicamente sino psicológicamente en sus competencias y habilidades (Begotti, 2006). Contribuye a este debate también el psicólogo americano Abraham Maslow afirmando que la evolución del individuo es un proceso que se desarrolla a lo largo de todo el arco de su vida (Maslow, 1970).

Por lo que se refiere al aprendizaje en edad adulta, es decir cuando una persona adulta decide regresar a la escuela, hay generalmente dos razones principales que lo empujan a seguir aprendiendo: para mejorar su preparación y formación, de modo que pueda estar siempre informado sobre las innovaciones de su sector profesional, o para finalizar sus estudios y conseguir el diploma de bachillerato que no consiguió durante su adolescencia. Estos últimos, los que han abandonado la escuela – y en que se concentra esta tesis – son el resultado de la llamada dispersión escolar o *early school leaving (ESL)*. La catedrática de sociología de la *Università Cattolica* de Milán, Maddalena Colombo,

define la dispersión escolar como un fenómeno complejo que lleva los estudiantes a no conseguir los resultados de aprendizaje que habían establecido (Colombo, 2010). Según los datos ISTAT (*Istituto Nazionale di Statistica*), la dispersión escolar en Italia en el año 2008 era del 20,8%, mientras que en el año 2020 era del 13,1%. Como evidencia la socióloga Colombo en su libro *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, la dispersión no afecta de manera igual toda la población sino afecta las capas sociales más desfavorecidas, en otros términos, los estudiantes que sufren de desigualdades de sexo, discriminación étnica o de desequilibrio territorial. Las causas de dicho fenómeno se pueden repartir como sigue (Colombo, 2010):

- *Causas remotas*, eran las causas principales en los años 60-70 y se atribuyen a la desventaja económica, social y familiar, como por ejemplo: las restricciones económicas, la pertenencia a minorías étnicas o a familias de bajo estatus socioeconómico;
- *Causas directas*, están relacionadas con la experiencia de los jóvenes en los contextos de aprendizaje, es decir, las relaciones y los contrastes con los profesores, la falta de motivación de los estudiantes, el grado de independencia y de madurez del joven y sus esfuerzos personales;
- *Causa escondida*, causa relacionada con el mercado laboral que necesita trabajadores con un nivel bajo o inexistente de cualificación para poder reducir la retribución económica, impulsando así la dispersión escolar.

La causa principal del fenómeno de los *early school leavers* es sin duda una mezcla de las causas mencionadas antes, puesto que la mayoría de dichos jóvenes tienen un escaso rendimiento escolar y procede de una familia que vive en restricciones económicas o que pertenece a una minoría étnica, por eso abandonan su carrera escolar para recibir un salario con el fin de ayudar a su familia y, sobre todo, para ganar una independencia propia tanto económica como personal (Colombo, 2010)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Por lo que se refiere a las soluciones que se pueden actuar para reducir la dispersión escolar, hay tres categorías de remedios así repartidos por la Comisión Europea: naturales, *school-related* y complementarios a las carreras educativas. Los primeros intervienen a nivel de las reformas del sistema educativo y comprenden remedios como: reformas de los programas de estudio para que los contenidos sean más significativo y tengan una utilidad efectiva para el futuro y ayudas económicas para los jóvenes a riesgo de pobreza. Los remedios *school-related*, por otra parte, incluyen estrategias que implican a las escuelas, como por ejemplo: orientación escolar, tutoría para los estudiantes educativamente frágiles, planos de estudio individuales y profesores de apoyo escolar. En fin, los remedios complementarios a las carreras educativas ofrecen alternativas al tradicional aprendizaje escolar – que para los estudiantes más frágiles parece inútil – a través de la pasantía (Colombo, 2010).

## 1.1. Características del aprendizaje del adulto

El aprendizaje del adulto presenta características distintas del aprendizaje de un niño o de un adolescente ya que el cerebro del adulto es muy diferente. La plasticidad sináptica, es decir la capacidad del sistema nervioso de crear conexiones neuronales – llamadas *sinapsis* – que son fundamentales para la memoria y el aprendizaje, tiene su ápice a la edad de ocho o diez años gracias a las experiencias formativas y, después, empieza un lento proceso involutivo en los años siguientes. Los recientes estudios neurobiológicos han demostrado que el cerebro de una persona adulta puede crear nuevas *sinapsis* (Bear, Connor, Paradiso, 2003) si el adulto vive en un ambiente rico de estímulos donde se favorece la socialización con otros individuos, como ocurre en una escuela o en un curso de lengua.

Otra diferencia entre el aprendizaje del niño o del adolescente y lo del adulto es que este último elige voluntariamente estudiar y formarse, mientras que el niño y el adolescente perciben su formación como una obligación a la que no pueden oponerse siendo la educación obligatoria hasta los 16 años en promedio. Por este motivo, los estudiantes adultos aprecian la educación como una oportunidad a que tienen que dedicar su tiempo, sus esfuerzos y sus recursos tanto económicos como personales. En consecuencia, dichos estudiantes eligen las oportunidades de formación de manera selectiva y orientada a un propósito preciso para mejorarse a nivel social, personal y profesional (Alessandrini, 1994).

Knowles en su libro intitulado *Andragogy in Action* (1984) identifica las seis características del aprendizaje del adulto, que se pueden resumir como sigue:

- *Autoconcepto*: el adulto tiene una personalidad ya formada y por eso prefiere tener autonomía y estar incluido en la toma de decisiones sobre su aprendizaje;
- *Motivación*: el estudiante adulto tiene objetivos establecidos muy precisos para realizar su deseo de autorrealización o para mejorarse profesionalmente;
- *Necesidad de conocer*: en otros términos, la decisión de seguir estudiando llega de una necesidad personal o laboral;
- *Disponibilidad para aprender*: teniendo que satisfacer una necesidad, el adulto está dispuesto a aprender;

- *Orientación hacia el aprendizaje*: con el objetivo de utilizar los conocimientos nuevos en su vida diaria;
- *Influencia de la experiencia precedente*: es decir, los conocimientos previos del adulto inciden sobre los nuevos, pero la amplia maleta interior de conocimientos le permite ponerlos a confronto y aprovechar del profundo valor de la cultura (Bocca, 1993).

En definitiva, un niño y un adulto aprenden de manera distinta puesto que su plasticidad cerebral, su motivación y sus características de aprendizaje son diferentes, como también la percepción del aprendizaje que los dos tienen. Por estas razones, el profesor que plantea un curso de lengua dirigido a estudiantes adultos debe tener en cuenta de que la formación de una persona adulta tiene que responder a sus exigencias personales y laborales para que sea eficaz y utilizable en su vida diaria (Begotti, 2019).

### *1.1.1. Factores que obstaculizan la formación del adulto*

El estudiante adulto frecuentemente se resiste a nuevas ocasiones de aprendizaje por distintas motivaciones psicológicas, emotivas y profesionales, debido, primariamente, a su previa experiencia y, luego, al deseo de no ponerse en discusión considerándose una persona ya realizada (Cunti, 1997).

Entre los factores que pueden tanto favorecer como obstaculizar el aprendizaje del aprendiente adulto se pueden nombrar:

- la experiencia previa escolar y personal;
- la metodología y las estrategias de aprendizaje utilizadas hasta ahora;
- los estilos cognitivos;
- la aptitud.

En primer lugar, empezar una nueva formación años después de su abandono escolar puede ser arduo para una persona adulta debido a su *previa experiencia* tanto educativa como personal. De hecho, hay que tener en cuenta de que los adultos han experimentado ya un estilo de enseñanza y han utilizado un modelo de aprendizaje, el cual es natural que quieran seguir utilizando. Sin embargo, las metodologías y las técnicas educativas están en continua evolución y desarrollan siempre nuevos enfoques de las lenguas extranjeras; por eso, los estudiantes tendrán que adaptarse a nuevos métodos enriqueciendo la variedad metodológica que dominan. Además, el ambiente educativo en

que aprenden actualmente es diferente de lo de su adolescencia, puesto que la relación entre ellos y el profesor, y la entre compañeros son relaciones entre pares que se estiman y se respetan mutuamente (este tema será desarrollado en el *capítulo 2*). Otro aspecto fundamental relacionado con la experiencia previa es que no siempre esa ha sido positiva, por lo tanto, algunos estudiantes pueden tener miedo de volver a vivir unas experiencias escolares negativas.

Además, en relación con la experiencia previa hay que tener presente *la metodología y las estrategias de aprendizaje* que los estudiantes han utilizado hasta ahora, porque serán propensos a seguir utilizándolas. No obstante, los adultos deben estar dispuestos a adquirir nuevas metodologías para afrontar nuevas situaciones y alcanzar nuevos objetivos, es decir, deben adaptarse a un nuevo estilo de enseñanza.

En tercer lugar, otro elemento de fundamental importancia es el *estilo cognitivo* que el estudiante posee, o sea la manera de reconocer, elaborar y organizar las informaciones que cada persona utiliza de forma predominante y que permanece en el tiempo. Los estilos cognitivos<sup>2</sup> influyen considerablemente en el aprendizaje, por eso cada curso tendría que empezar con el análisis de los estilos cognitivos de los estudiantes para poder incorporar actividades y ejercicios que estimulen cada tipología de inteligencia y cada estilo cognitivo. Todo esto representa un desafío tanto por el profesor, que tiene que proponer actividades diversificadas variando también su estilo de enseñanza, como por los estudiantes que deben aprender a dominar estilos diferentes de lo propio.

Para terminar, la *aptitud* juega un papel decisivo en el aprendizaje ya que es una peculiaridad de la personalidad y del carácter del aprendiente que puede incidir en su educación. De hecho, hay individuos introvertidos y reflexivos que tendrán más dificultades en las actividades de grupo u orales pero, por otro lado, hay también individuos extrovertidos que conseguirán liderar los compañeros y participarán a los juegos espontáneamente y sin vergüenza.

---

<sup>2</sup> Existen muchos tipos de estilo cognitivo que se explican a través de la contraposición de sus características. Entre las principales tipologías, encontramos el estilo cognitivo (Vélez García, 2013):

- *global o analítico*, que distingue las personas que se detienen en los detalles de las que se focalizan en el aspecto general de la información ;
- *impulsivo o reflexivo*, tiene que ver con la velocidad de reaccionar ante los estímulos;
- *verbal o visual*, se basa en la preferencia entre hablar y escuchar o ver para representar ideas y conceptos en la mente;
- *dependiente o independiente del campo*, está relacionado a la influencia que el contexto tiene en el aprendiente y a la capacidad de este último de ser autónomo;
- *convergente o divergente*, una persona con estilo convergente encuentra una respuesta lógica y previsible a un problema, mientras que la persona con un estilo cognitivo divergente intenta buscar una alternativa diversa, menos previsible y más creativa.

Por lo que se refiere a los factores psicológicos y emotivos que pueden obstaculizar la formación del adulto, hay que mencionar la hipótesis del *filtro afectivo* introducida por el experto lingüista estadounidense Stephen Krashen en el año 1983. El *Diccionario Cervantes de términos claves ELE* explica que según esa hipótesis:

«la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, impide o bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico, elemento a partir del cual se inician los mencionados procesos».

Los estudiantes que poseen un filtro afectivo bajo son más propensos al aprendizaje puesto que se relacionan con sus interlocutores con confianza y desenvoltura, son más receptivos – de hecho reciben una cantidad de input más considerable – y padecen de un nivel menor de ansiedad. Por el contrario, los aprendientes que tienen un filtro afectivo alto tendrán más dificultades a aprender<sup>3</sup> ya que tendrán obstáculos emotivos como el miedo al ridículo y al rechazo, al demostrar que no saben o al volver a vivir experiencias escolares negativas. Todo eso en los adultos está amplificado, de hecho tienen ya una personalidad estructurada, una percepción de ellos mismos bien definida y, sobre todo, ya han construido su reputación y su imagen que claramente no quieren dañar. En consecuencia, dichos estudiantes tienen un nivel de ansiedad y un filtro afectivo tendencialmente altos – aunque cada estudiante tiene su personalidad y peculiaridades de carácter diferentes – y será el profesor quien tendrá que ayudarlos a bajar ese filtro a través de un ambiente escolar que sea sin prejuicios y que les haga sentir a su gusto, de modo que los procesos de aprendizaje y adquisición resulten más afectivos.

Como subraya Begotti (Begotti, 2019) otro aspecto que no se puede olvidar es el encuentro entre culturas y sistemas escolares distintos que hay cuando algunos estudiantes proceden de naciones diferentes; este enfrentamiento puede llevar a malentendidos o fracasos en la formación. El profesor, por consiguiente, tiene que ser consciente que la experiencia previa en un país con un sistema educativo distinto puede ser un obstáculo más para el aprendizaje y, por este motivo, debe tener un

---

<sup>3</sup> Como subraya el lingüista italiano Paolo E. Balboni en su libro *Le Sfide di Babele*, el estrés generado por una situación negativa no lleva a la adquisición de nociones, porque se crea una “lucha” en el cerebro entre la amígdala, glándula que releva el peligro – que proviene de la ansiedad – y el hipocampo, otra glándula responsable de la memoria a largo plazo. Esta lucha provoca un estado de confusión en el estudiante que, como resultado, no consigue memorizar las informaciones nuevas (Balboni, 2002).



comportamiento de apertura intercultural con el fin de comprender las motivaciones de algunas dificultades de dichos aprendientes extranjeros.

Recapitulando, los factores que pueden obstaculizar los procesos de adquisición y de aprendizaje del adulto son potencialmente muchos y el papel del profesor es determinante en algunas situaciones, pero los aprendientes adultos pueden vencer estos obstáculos si entienden que sus sacrificios y sus esfuerzos los lleva a un crecimiento personal y profesional del cual podrán disfrutar en el futuro.

### *1.1.2. Factores que favorecen la formación del adulto*

Los factores que influyen positivamente y favorecen el aprendizaje del adulto hay algunos elementos – ya mencionados en el párrafo anterior siendo que pueden tanto obstaculizar como favorecer la formación – en particular: la experiencia previa escolar, la metodología y las estrategias de aprendizaje y los estilos cognitivos. De hecho, a través de la *experiencia previa escolar* los adultos han identificado y luego perfeccionado su *metodología y sus estrategias* personales para adquirir y aprender nuevas nociones. Por esta razón el adulto es más favorecido que un niño, porque ya conoce su *estilo cognitivo* y de aprendizaje<sup>4</sup>, y porque ha perfeccionado ya en sus experiencias educativas previas las estrategias que considera más adecuadas para aprender. Un buen ejemplo de esto es la tolerancia a la ambigüedad característica típica de los adultos, de hecho ellos aceptan una comprensión global sin preocuparse de conocer y saber traducir todas las palabras del texto; diferentemente un niño o un adolescente intenta traducir cada palabra para poder entender el significado general del texto. De esta forma, si el niño no consigue entender una palabra se para y no logra terminar la tarea de comprensión. La autora Patrizia Mazzotta ofrece otros ejemplos, como: la capacidad de los adultos de no dejarse distraer de estímulos poco relevantes o de deducir y entender informaciones del contexto

---

<sup>4</sup> El estilo cognitivo y el estilo de aprendizaje – aunque están relacionados entre sí – son dos conceptos distintos, puesto que el primero se refiere a la manera en que una persona procesa una información, mientras que el segundo se refiere a las estrategias para percibir, elaborar, almacenar y recuperar las informaciones. Los estilos de aprendizaje que el autor Patrick J. Hefferman ha individuado son tres: *visual*, cuando se aprende a través de la lectura y de la escritura; *cinestésico*, cuando el alumno prefiere hacer actividades concretas para aprender, y *auditivo*, si el aprendiente prefiere escuchar e interactuar directa y oralmente con los compañeros con el fin de aprender nuevas informaciones (Vélez García, 2013).

(Por lo que se refiere a los estilos cognitivos están enunciados en la nota anterior.)

y, sobre todo, la tendencia a aprender de sus errores y no desanimarse a causa de ellos (Mazzotta, 1996).

Otro factor determinante para el aprendizaje del adulto es el *ambiente educativo*. Es relevante recordar que los estudiantes adultos tienen más dificultades a exponerse e interactuar entre ellos, puesto que tienen algunos obstáculos emotivos como el miedo al ridículo y al demostrar que no saben, que contribuyen al alzamiento de su filtro afectivo. Para solucionar este problema, el ambiente educativo y la atmósfera que se crean en clase son considerados decisivos ya que favorecen la formación y permiten bajar el filtro afectivo. Por eso el profesor – a través también de la disposición de las sillas y las mesas en la clase – tendrá que crear una atmósfera serena, positiva y constructiva de manera que los estudiantes puedan sentirse a su gusto venciendo el malestar y la vergüenza de exponerse y cometer errores frente a otros alumnos.

Un aspecto más que incide positivamente en la formación de personas adultas está representado por las *necesidades*, o sea las exigencias personales y/o profesionales por las cuales han decidido regresar a la escuela, finalizar su formación escolar y conseguir el diploma de bachillerato. Estas necesidades son fundamentales puesto que estimulan la motivación de los estudiantes al aprendizaje y sostienen los esfuerzos para lograr sus objetivos. Estos últimos están sostenidos también por la utilidad de que ellos podrán disfrutar en su vida tanto laboral como personal. En conclusión, para los adultos tener un objetivo que satisfaga sus necesidades les motiva a aprender y a empeñarse en el estudio, mientras que los estudiantes más jóvenes, no teniendo estas necesidades reales y concretas, perciben la escuela y la formación educativa como una obligación sin entender – muchas veces – el real valor de dicha educación para su futuro.

### *1.1.3. Las variables que influyen en el aprendizaje de los idiomas*

Con respecto a las características del aprendizaje del adulto, cuando se enseña una lengua extranjera (LE) – es decir un idioma que se estudia en el país, pero que no es comúnmente utilizado por los hablantes en su vida diaria – se debe tener en cuenta que hay algunas variables que un aprendiente puede manifestar. Estas variables se pueden dividir en tres categorías (Mazzotta, 1996): variables naturales, variables sociales y variables individuales, que se entrecruzan y están presentes en cada persona. En la siguiente tabla se enumeran las distintas variables divididas por categorías:

<i>Naturales</i>	<i>Sociales</i>	<i>Individuales</i>
Aptitud	Aprendizaje previo	Necesidades
Edad	Contexto de aprendizaje	Motivación
Memoria		Estilos cognitivos
Sexo		Inteligencias múltiples
		Factores emotivos
		Rasgos de la personalidad
		Amor propio
		Autoestima

Tabla 1. Las variables de los adultos (Begotti, 2019)

En primer lugar, las *variables naturales* se definen como los aspectos innatos que pueden afectar de manera determinante el aprendizaje de una lengua. Entre las variables naturales más importantes, Mazzotta identifica la aptitud personal, la edad, la memoria y el sexo de los alumnos (Mazzotta, 1996). La *aptitud* es una predisposición natural e innata al aprendizaje de una lengua la que no puede ser enseñada. Según los estudios de Carroll (1967), la aptitud está compuesta por cuatro componentes:

- *Phonemic Coding Ability*, la capacidad de asociar un sonido con su símbolo gráfico;
- *Grammatical Sensitivity*, la capacidad de reconocer la función gramatical de cada palabra;
- *Inductive Language Learning Ability*, la capacidad de identificar patrones de funcionamiento de la lengua;
- *Rote Learning Activity for Foreign Language Materials*, la capacidad de encontrar correspondencias entre elementos de la lengua materna y de la lengua estudiada.

Este concepto de aptitud permite comprender la mayor o menor predisposición del alumno a la lengua extranjera y también su capacidad en las distintas habilidades lingüísticas. Un aprendiente, de hecho, puede ser excelente en la producción oral y tener muchas dificultades en la producción escrita debido a una inclinación personal que él mismo no consigue entender.

Por lo que se refiere al impacto de la *edad* sobre el aprendizaje, se debe recordar que – como ya explicado anteriormente – la plasticidad sináptica de una persona alcanza

su ápice a los ocho o diez años y luego empieza un proceso involutivo. Esto no significa que un adulto no puede aprender una lengua extranjera, sino que tendrá más dificultades puesto que la edad avanzada lleva también a algunas problemáticas a memorizar. De hecho el almacenamiento de las nuevas nociones tendrá lugar más lentamente, sin embargo, los adultos poseen algunas ventajas que les pueden ayudar a aprender y esquematizar las nuevas nociones en menor tiempo, como por ejemplo la posibilidad de aprovechar de su experiencia previa y de su motivación. La *memoria*, además, es la capacidad de almacenar datos y luego de recuperarlos, la cual se debe ejercer y perfeccionar con el tiempo para poder alcanzar prestaciones óptimas. Las personas adultas que estudian una LE han alcanzado ya un nivel de memoria estable que le permite recuperar los datos – adquiridos en los años escolares – sobre su lengua materna u otra lengua conocida sin problemas, aunque con la edad avanzada este proceso requiere siempre más tiempo y mayores esfuerzos. En cuanto al *sexo*, muchas investigaciones en ámbito psicológico han demostrado que las mujeres son estudiantes sociables que prefieren las actividades de grupo y que interactúan más activamente con los compañeros, mientras que los hombres son más individualistas. A los cursos de lenguas, efectivamente, la mayoría de los matriculados son mujeres.

Por otra parte, las *variables sociales* se refieren a los factores determinados por el ambiente y el contexto donde el estudiante adulto vive y ha vivido: entre ellos destacan el aprendizaje previo y el contexto de aprendizaje (Begotti, 2019). Las *experiencias de aprendizaje previo* influyen mucho en el adulto sobre todo en el ámbito de las lenguas extranjeras, puesto que los estudiantes que ya han adquirido un idioma con una metodología específica difícilmente estarán dispuestos a cambiarla. Otra variable es el *contexto de aprendizaje* que incide en el proceso de adquisición de una LE. De hecho, el entorno en que los adultos aprenden una lengua puede ser profundamente variado ya que los estudiantes tienen experiencias previas, estilos, inteligencias, personalidades bien definidas, pero distintas.

Para terminar, las *variables individuales* son los elementos afectivos, emotivos y cognitivos que afectan el estudio de una LE. Están relacionadas entre sí, puesto que para entender las *necesidades* lingüísticas del adulto se deben entender las *motivaciones* que lo estimulan a aprender una lengua extranjera. Además, para adquirir un idioma la tipología de *inteligencia* del aprendiente goza de gran importancia, dado que determina el *estilo cognitivo* y, luego, la metodología que el estudiante prefiere utilizar para aprender. Fue el psicólogo americano Howard Gardner quien introdujo la Teoría de las

Inteligencias Múltiples<sup>5</sup> (*Multiple Intelligences Theory* – MIT) en el año 1983, según la cual en cada persona coexisten una pluralidad de predisposiciones humanas<sup>6</sup> – llamadas inteligencias – destinadas a alcanzar objetivos, resolver problemas y a realizar una tarea en una o más maneras distintas (Gardner, 1983). Dicho con otros términos, cada estudiante puede tener una inteligencia más desarrollada y favorita, aunque posee distintas tipologías de inteligencias que puede aprovechar para aprender y abordar temas y tareas diferentes. Gardner subraya también la incidencia de los *factores emotivos* – sobre todo los negativos – en el aprendizaje de un idioma (Gardner, 1983), de hecho hablar una LE provoca ansiedad y estrés en el aprendiente debido a la dificultad de comunicar sus ideas y pensamientos en otra lengua o a la modalidad de corrección de los errores por parte del profesor frente a los compañeros. Estos factores como también los *rasgos de la personalidad* no son decisivos para favorecer u obstaculizar el aprendizaje de un idioma, pero ejercen un peso significativo cuando están combinados a otras variables sociales y naturales. Por otro lado, el *amor propio* y la *autoestima* son otras variables individuales que influyen en la motivación y los esfuerzos que un adulto hace para tener éxito en el aprendizaje de una LE.

En resumen, todas las variables – sean naturales, sociales o individuales – pueden incidir positiva o negativamente en el aprendizaje de una lengua extranjera por parte de un adulto solo si están entrelazadas entre ellas ya que una única variable no puede afectar totalmente la adquisición de un idioma.

## 1.2. *La motivación*

---

<sup>5</sup> Gardner reconoció y codificó nueve tipos de inteligencia que se pueden repartir en tres grupos según la relación que tienen con: la persona, el lenguaje y el objeto (Gardner, 1983). La primera categoría comprende la inteligencia intrapersonal y la interpersonal, que están estrechamente relacionadas al carácter de la persona y a sus predisposiciones en relación con otros individuos. El segundo grupo, relacionado con el lenguaje, comprende la inteligencia lingüística y la musical, las cuales hacen referencia a la capacidad de comprender e interpretar palabras, sonidos y matices del lenguaje. En el último grupo, relacionado con el objeto, hay cinco tipos de inteligencias: lógico-matemática, existencial, naturalista, cinestésica y visual-espacial. Otro tipo de inteligencia fue introducido en 1990 por los catedráticos John D. Mayer y Peter Salovey y luego fue formalizado por el psicólogo y autor Daniel Goleman: la *inteligencia emocional*. Es una inteligencia social que afecta la capacidad de controlar las sensaciones y las emociones propias y de otros individuos (Begotti, 2019). La importancia de dicha inteligencia en la vida y en la carrera tanto escolar como laboral del adulto es indiscutible, puesto que cualidades personales como empatía, capacidad de adaptación e iniciativa son requisitos fundamentales en el mundo del trabajo.

<sup>6</sup> Los predecesores de Gardner, en cambio, consideraban la inteligencia como un factor unitario que se basaba solamente en el coeficiente intelectual (CI).

La palabra “motivación” llega del latín *motus*, participio del verbo “mover”, de hecho es una fuerza que actúa en la persona para que empiece, continúe o termine un cierto comportamiento para moverse hacia su objetivo y satisfacer sus necesidades. Es la motivación que sostiene la fatiga y los esfuerzos de emprender una nueva carrera educativa por parte de un adulto, la que es definida por Balboni como la energía que acciona hardware y software de ese estudiante (Balboni, 2002). La motivación, en otras palabras, es un elemento esencial porque representa un empuje motivacional para el hombre que, sin eso, no consigue realizar sus deseos y lograr su meta.

La motivación es un factor – y también una variable individual – determinante para el aprendizaje del adulto<sup>7</sup> puesto que está sostenida por las necesidades del aprendiente. Algunos ejemplos de exigencias que incentivan la motivación son<sup>8</sup>:

- El deseo de autorrealización, sentirse valorado y de mejorar la calidad de su vida social;
- El placer que deriva de la educación entendida como «experiencia espontánea, casual o planeada, durante la cual o después de la cual se siente que se han aprendido nociones, metodologías, modalidades cognitivas, comportamientos y significados ante desconocidos» (Demetrio, 1990);
- Los requisitos del mundo del trabajo, en que se piden trabajadores siempre más especializados y formados, que conozcan como mínimo una lengua extranjera.

Los aprendientes adultos están sumamente motivados a aprender cuando sienten que sus exigencias e intereses pueden ser satisfechos a través de la educación y cuando lo que estudian goza de relevancia para sus objetivos. Por esta razón, los profesores de clases de adultos no tienen que dedicar mucho tiempo a incentivar la motivación de los aprendientes y a mantenerla alta – como diversamente deben hacer con los niños y los adolescentes – dado que ellos mismos se motivan y bien entienden la utilidad de lo que están aprendiendo. Sin embargo, es siempre útil planear algunas actividades motivacionales antes de empezar con la unidad de aprendizaje para que todos tengan el mismo nivel de motivación.

---

<sup>7</sup> En el libro de Francisco Lorenzo del año 2006, intitulado *Motivación y segundas lenguas*, se subraya la incidencia de la motivación en el aprendizaje y en el aula, proponiendo además modelos de planificación para involucrar a los estudiantes en tareas comunicativas con el fin de favorecer el aprendizaje activo.

<sup>8</sup> A las necesidades enumeradas como sigue, hay que añadir las meramente personales que cada estudiante siente.

Un aspecto que no se puede olvidar es lo que daña la motivación, es decir la ansiedad. En el contexto de la enseñanza de una LE a adultos dicha emoción se convierte en un elemento determinante, puesto que hablar e interactuar con otros individuos utilizando una lengua que no se conoce totalmente y que no es la propia lengua madre produce altos niveles de ansiedad en el hablante. La ansiedad es una de las emociones humanas más fuerte y que mayormente afecta al aprendizaje tanto negativa como positivamente. Se deben de hecho distinguir dos tipologías de impactos que la ansiedad puede tener en el aprendiente: negativo, cuando la ansiedad debilita el rendimiento y los resultados, la que lleva a afectar también el nivel de atención del estudiante que no consigue, consecuentemente, concentrarse plenamente en la lengua; positivo, cuando la ansiedad sirve como empuje al hablante para ganar confianza, afrontar los obstáculos y vencer sus temores para alcanzar los objetivos<sup>9</sup>.

### *1.2.1. Motivación intrínseca*

La motivación se define *intrínseca* cuando es el resultado de un empuje personal e interior que proviene de la voluntad de la persona y no de peticiones o recompensas externas. Es una motivación para hacer algo por el placer de hacerlo y por sí mismo. Por esta razón, el estudiante que goza de una motivación intrínseca no se siente presionado a alcanzar sus metas, no necesita incentivos externos ya que lo hace para satisfacer un deseo personal.

Según los estudios de la autora Begotti, los principales elementos que conducen a la motivación intrínseca en el aprendizaje son los siguientes (Begotti, 2019):

- curiosidad o interés;
- buen nivel de autoestima;
- gratificación personal;
- placer de tener desafíos;
- criterios personales de éxito.

Los aprendientes intrínsecamente motivados prefieren actividades desafiantes para ponerse en discusión, probar el placer de solucionar un problema o una tarea difícil y, al final, encontrar una solución – o aprender un idioma, en el caso de la enseñanza de una

---

<sup>9</sup> El impacto de la ansiedad en el aprendiente depende mucho del carácter y del autocontrol de la persona.

LE – y sentirse invencible. Estar motivado por elementos personales e intrínsecos permite al adulto hacer frente a los fracasos y a los momentos de dificultades porque lo que quiere alcanzar es más que sacar buenas notas, es poner a prueba él mismo.

Recapitulando, en el caso de la motivación intrínseca no se actúa para obtener algo del externo, sino para enriquecerse personal e intelectualmente, perseguir una pasión o un ideal, ponerse en discusión, mejorarse y aprender.

### *1.2.2. Motivación extrínseca*

Diferente es la motivación extrínseca que procede de motivaciones externas al aprendiente, que alcanzando los objetivos – muchas veces establecidos por otros individuos, como por ejemplo los profesores – obtiene una recompensa que le paga los esfuerzos hechos. Con esto se entiende decir que el individuo extrínsecamente motivado no actúa por una voluntad propia o por el placer de hacerlo, sino para satisfacer peticiones externas como por ejemplo las de los padres – en el caso de niños o adolescentes –, del mundo del trabajo o de los empresarios. Además, un alumno que tiene solamente empujes externos cuando alcanza sus objetivos no consigue satisfacer sus necesidades psicológicas como sucede con la motivación intrínseca y, en consecuencia, no alcanza una sensación de autorrealización.

Un buen ejemplo de esto es el estudio para aprobar y graduarse, estudio que no está motivado por el placer de alcanzar una meta y autorrealizarse, sino por recibir algo de material, como podría ser el diploma de bachillerato, o inmaterial como por ejemplo la posibilidad de conseguir un trabajo mejor.

La motivación extrínseca no es necesariamente negativa puesto que a menudo es el empuje que permite hacer algunas actividades que se deben hacer, pero por las cuales es difícil encontrar una motivación interna y, en otros casos, permite acercarse a objetivos que con el tiempo se convierten en valores suscitados por la voluntad propia del individuo.

### *1.2.3. Comparación entre motivación intrínseca y extrínseca*

Las dos tipologías de motivación – intrínseca y extrínseca – están estrechamente relacionadas debido al hecho que pueden alternarse e interactuar entre sí. Por esta razón,



los estudiantes pueden tener empujes tanto internos como externos que les motivan a aprender un idioma.

Aunque no se puede afirmar que una motivación es mejor de la otra, la motivación intrínseca – siendo generada para satisfacer un deseo interno y relevante para el aprendiente – es más fuerte, de mayor duración y afecta positivamente la participación en las actividades. Como afirma Bruner (1966), «la voluntad de aprender es una motivación intrínseca que encuentra en su mismo ejercicio su fuente y su recompensa», como por ejemplo adquirir un nuevo idioma y mejorar sus conocimientos lingüísticos a través tanto de éxitos como de fracasos. Además, si el aprendiente está intrínsecamente motivado, los sentimientos que tendrá por su éxito en el aprendizaje serán de orgullo, confianza y autoestima, mientras en el caso en que su motivación sea extrínseca, los sentimientos serán relacionados con la fortuna y la sorpresa.

Con respecto a los estudiantes adultos, generalmente ellos presentan más motivaciones intrínsecas que extrínsecas, es decir más motivos conectados con la autoestima y la autorrealización puesto que han alcanzado ya una madurez psicológica, han hecho experiencias de aprendizaje en pasado y bien entienden sus capacidades y sus límites. Balboni subraya como el aprendizaje de una LE por parte de personas adultas es eso mismo, fuente de placer (Balboni, 2006) – independientemente de la adquisición de la lengua extranjera – ya que demuestran a sí mismos de ser todavía capaces de aprender y de poder ampliar la propia educación en edad no escolar.

Por lo que se refiere a los aprendientes adultos que regresan a la escuela para terminar sus estudios, recuperar los años escolares y obtener un diploma no se puede hablar solo de motivación intrínseca. Estos estudiantes tienen también motivos extrínsecos muchas veces relacionados al mundo laboral, como por ejemplo la necesidad de encontrar un trabajo mejor por el cual los empresarios requieren un título de estudio o una cualificación específica. Desde la perspectiva de la enseñanza de una lengua extranjera, los adultos extrínsecamente motivados se distinguen de los intrínsecamente motivados porque sus exigencias lingüísticas se limitan a la competencia básica de los niveles inferiores – como del nivel A1 o A2<sup>10</sup> – que le permite aprobar los exámenes pero que no le dan la posibilidad de alcanzar el *nivel umbral*<sup>11</sup> de la lengua. Por otra parte, es

---

<sup>10</sup> Niveles del *Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas* (MCER), en inglés *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR).

<sup>11</sup> Por nivel umbral se entiende el nivel B1 del MCER. Este nivel se define umbral porque permite al hablante de “sobrevivir” con su nivel lingüístico en un país extranjero. De hecho, un aprendiente que tiene un nivel B1 puede entender e interactuar con otros hablantes sobre temas de la vida diaria – como el trabajo, la rutina, los deseos, las aficiones, los sueños, etc.

más previsible que el estudiante intrínsecamente motivado alcance niveles avanzados siendo su motivación arraigada a sus deseos más profundos que afectan la esfera emocional y afectiva.

En resumen, la motivación es el motor indispensable de nuestras acciones que puede ser alimentado tanto del externo como del interno. La alimentación interna, es decir la motivación intrínseca, es duradera en el tiempo y cuando se alcanza la meta, genera en el aprendiente una satisfacción psicológica que aumenta los niveles de autoestima y de autorrealización y genera placer. En cambio, la motivación extrínseca responde a estímulos externos procedentes del entorno del estudiante, que está motivado para obtener una recompensa material o inmaterial. Sin embargo, este último no se puede considerar un tipo de motivación negativa o peor, porque ayuda a realizar objetivos por los cuales, a menudo, es difícil encontrar una motivación interna. Un ejemplo de esto es el regreso a la escuela por parte de un adulto que debe estudiar una variedad de asignaturas obligatorias para aprobar el examen, pero que él no considera importantes para su futuro y de las que no ve la utilidad.

En fin, se puede afirmar que los aprendientes adultos que regresan a la escuela para recuperar los años escolares y obtener el diploma tienen una combinación de las dos tipologías de motivación, puesto que tienen un deseo de autorrealización y de lograr un objetivo que en edad escolar no consiguieron alcanzar, por tanto una motivación intrínseca, y están motivados también para ganar el diploma y encontrar un trabajo mejor que son motivaciones extrínsecas.



## Capítulo 2: Enseñanza a adultos

La enseñanza a adultos parece ser un tema moderno y actual pero no es así puesto que, según muchas fuentes históricas, se debe a Aristóteles<sup>12</sup> la primera experimentación de estructuras educativas<sup>13</sup> para adultos con horarios adecuados para los trabajadores. Eran verdaderas y propias “escuelas nocturnas” de ética, poética, física y política. Aristóteles, y otros grandes pensadores como Platón<sup>14</sup> y San Agustín de Hipona<sup>15</sup>, considera la formación del adulto una filosofía de vida, por eso la identifica como una necesidad humana y para la mente, y una exigencia para la sociedad, que permite mantener viva la curiosidad por los conocimientos.

Sin embargo, por lo que se refiere a la formación de los adultos en el sentido moderno, es decir como proceso organizado e intencional que afecta todo el curso de la vida, el origen se encuentra en el periodo del nacimiento de la sociedad industrial en Europa (en el siglo XVIII). Los estímulos que impulsan este proceso son principalmente dos: por un lado, el interés de la burguesía a contar con trabajadores que se adaptan a la continua evolución del método de trabajo y, por el otro, la voluntad de la clase obrera de emanciparse y mejorar su calidad de vida (Begotti, 2010). En otras palabras, a partir de la revolución industrial de la mitad de 1700, la formación de los adultos estaba relacionada solamente con el aspecto laboral y económico, ya que servía para mantenerse siempre actualizados sobre las nuevas tecnologías y las técnicas de trabajo, de manera que las empresas podían contar con trabajadores capaces y productivos que le permitía competir en el mercado, mientras que los obreros podían ganar un salario más alto y alcanzar una seguridad económica. Por esta razón se puede afirmar que el aprendizaje de los adultos no tenía relevancia puramente educativa o social debido al hecho que nació como un entrenamiento. Fue con la teoría de *Life-span* que la visión y la consideración de la formación de adultos se modificó.

Con *Life-span theory* se hace referencia a un aprendizaje que tiene una perspectiva basada en una lógica de evolución y de acción, enfocada en el “arco de la vida”, donde

---

<sup>12</sup> Aristóteles (384/383 – 322 a.C.) fue un científico, filósofo y pensador griego. Se considera una de las mentes más innovadoras, prolíficas e influyentes del mundo.

<sup>13</sup> Aristóteles fundó en el año 334 antes de Cristo una escuela de filosofía llamada *Lyceum*, donde los académicos y también la “gente común” podían discutir y confrontarse sobre libros y poesías.

<sup>14</sup> Platón (428/427 – 348/347 a.C.) fue filósofo y autor de la antigua Grecia. Él, junto con su maestro Sócrates y su discípulo Aristóteles, fue el padre del pensamiento filosófico occidental.

<sup>15</sup> San Agustín de Hipona (354 – 430 a.C.) fue un teólogo, escritor y filósofo cristiano de origen norteafricano.

con este término se hace referencia a la vida de la persona en su totalidad y no solo una parte de esa, la cual – como también la formación del adulto – no procede siempre regular y linealmente, sino tiene momentos evolutivos y momentos involutivos (Begotti, 2010). Esta teoría se basa en el principio científico según que el desarrollo cognitivo humano se realiza a lo largo de toda la vida y depende también de las interacciones entre condiciones socioculturales, socioambientales y de las predisposiciones personales del individuo (Gardner, 1983). A partir de dicha teoría de *Life-span*, se ha desarrollado la expresión *Lifelong Learning*<sup>16</sup> para indicar la formación permanente del adulto. Este principio indica cualquiera actividad realizada en las distintas fases de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las capacidades y las competencias propias del estudiante adulto desde una perspectiva personal, cívica, social y ocupacional.

En los años estas teorías, junto con los estudios psicológicos y pedagógicos del adulto, han llevado a grandes cambios en cómo la persona adulta era percibida. La edad adulta no era más un punto de llegada, sino representaba simplemente otra etapa de la evolución psicológica de la persona en que se podía seguir aprendiendo y formándose. Además, no se considera la formación de los adultos solo como respuesta a exigencias profesionales o económicas, sino también para satisfacer necesidades educativas y personales de puro placer.

Con el desarrollo de los estudios y de las teorías de la formación permanente del adulto a lo largo de toda la vida humana, se hizo patente la necesidad de estructuras en que los adultos podían recibir una educación y ampliar sus conocimientos. En Italia para secundar estas necesidades y el flujo cada año mayor de adultos que quieren aprender un idioma como LE o como *lengua segunda* (L2)<sup>17</sup>, se han creado distintas oportunidades tanto públicas como privadas. Por lo que se refiere al sector público, en el julio del 1997 se abren unos centros llamados *Centri Territoriali Permanenti* (C.T.P.), escuelas públicas que organizan cursos y actividades de formación para adultos con horarios adecuados a los trabajadores. El origen de los C.T.P., sin embargo, tiene raíces más antiguas que se pueden datar antes de la Unidad de Italia<sup>18</sup> de 1861, cuando había la organización sin ánimo de lucro llamada *Società di Mutuo Soccorso* (Sociedad de Ayuda Mutua) con la cual se ofrecía asistencia y recursos materiales, a quien lo necesitaba, para participar

---

<sup>16</sup> El principio de *Lifelong Learning* se enfoca en los procesos de adquisición del adulto más que en la enseñanza a adultos, en que el elemento central es el estudiante adulto con sus problemas, sus necesidades cognitivas y sus motivaciones.

<sup>17</sup> Con *lengua segunda* (L2) se hace referencia a una lengua no materna, que se aprende en el país en que es lengua oficial, por ejemplo la lengua italiana aprendida en Italia por parte de los inmigrantes.

<sup>18</sup> En el año 1861 se establece el Reino de Italia y se proclama el nacimiento de la nación italiana.

activamente a la vida social de la comunidad<sup>19</sup>. Posteriormente, en el año 1973 se introducen por ley *150 horas*<sup>20</sup> para el derecho al estudio, en otros términos a cada trabajador se le garantizan 150 horas de permiso retribuido para disfrutar de cursos y actividades educativas.

Sucesivamente, en el octubre 2007 se instituyen los *Centri Provinciali per l'Istruzione di Adulti* (CPIA) para la educación de las personas adultas, que constituyen una nueva tipología de formación escolar autónoma gestionada por las provincias. A los estudiantes que asisten a estos centros se les ofrecen cursos para el logro del *Diploma di Terza Media*<sup>21</sup> o del diploma de bachillerato. Además, a los adultos extranjeros se les ofrecen cursos para la alfabetización y el aprendizaje de la lengua italiana. A partir de 2012 los CPIA van a sustituir las funciones desempeñadas por los C.T.P. y por las instituciones escolares públicas que ofrecían cursos nocturnos. Todas estas iniciativas del estado italiano garantizaron y siguen garantizando el derecho de los trabajadores, y de los adultos en general, a continuar, desarrollar y enriquecer en edad adulta su formación que muchas veces les había impedido anteriormente (Begotti, 2010).

Por otro lado, la oferta privada para satisfacer la necesidad de cursos para adultos está muy diversificada, de hecho hay:

- *Escuelas privadas*: hay dos tipologías: las primeras son escuelas donde se enseñan todo tipo de asignaturas, las otras son escuelas privadas especializadas solo en la enseñanza de idiomas. Estas últimas ofrecen cursos de lengua diversificados por duración, naturaleza y costes para responder a todas las exigencias de los estudiantes. A veces, estas escuelas, consiguen crear cursos tan personalizados que se convierten en cursos individuales.
- *Universidad de la Tercera Edad*<sup>22</sup>: son institutos que persiguen objetivos didácticos y de formación según el concepto de *Lifelong Learning* destinados a adultos a partir de los cincuenta años.
- *Centro Lingüístico de la Universidad*: estos centros, dedicados a la enseñanza exclusiva de idiomas, son organismos universitarios que organizan cursos para el aprendizaje de un idioma, sea una *lengua extranjera* o una *lengua segunda*.

---

<sup>19</sup> La educación se considera una manifestación de participación social a la vida de la comunidad.

<sup>20</sup> Las 150 horas de permiso retribuido han tenido su mayor ápice en los años '70 y desde aquella década han ido desapareciendo a lo largo de los años, sin embargo están todavía vigentes.

<sup>21</sup> El *Diploma di Terza Media* italiano es una certificación que se obtiene al final del primer ciclo de enseñanza secundaria.

<sup>22</sup> La primera Universidad de la Tercera Edad italiana fue fundada en 1975 en Torino y desde entonces estos institutos se han difundido en todo el territorio de la península.

Los cursos ofrecidos están divididos según el nivel del estudiante que está evaluado según los criterios del MCER<sup>23</sup>.

Se debe subrayar el hecho que las escuelas privadas y las Universidades de la Tercera Edad no expiden certificados o diplomas de los que no se puede aprovechar en un contexto formativo o profesional europeo.

En relación con la oferta formativa para adultos, en los últimos dos años la pandemia Covid-19 ha influido profundamente en los cursos y en las actividades ofrecidas tanto a los jóvenes como a los adultos. Debido a la pandemia, muchos trabajadores han utilizado los meses de cuarentena para formarse no solo con finalidades profesionales, sino también para puro placer empleando el tiempo libre. Esto ha sido posible gracias a la educación a distancia, o sea *online*, ofrecida por las escuelas públicas, privadas y por las universidades, que han perseguido el objetivo de hacer frente a la necesidad de los aprendientes de seguir formándose. Por esta razón, la oferta formativa de las escuelas se ha ampliado, puesto que todavía siguen ofreciendo cursos tanto en presencia como a distancia. Asimismo, los aprendientes adultos que tienen hijos, por ejemplo, pueden ahorrar tiempo simplemente conectándose de su casa para participar a las clases y conciliar así la vida familiar y los estudios.

En conclusión, en los últimos años las ocasiones formativas dirigidas a los adultos son aumentadas considerablemente y ahora forman parte de la cotidianidad del individuo, se pueden desarrollar en contextos distintos de la tradicional institución escolar – en escuelas privadas o en la Universidad de la Tercera Edad, por ejemplo –, de formas distintas como *online* o en presencia y sin obtener necesariamente una certificación o un diploma.

## 2.1. Estudios sobre la formación de adultos

Los principales estudios sobre la formación de adultos han sido conducidos por investigadores estadounidenses de pedagogía y psicología. Los tres estudios que se van a presentar a continuación representan los aportes más innovativos en el campo de la formación en edad adulta y se basan todos en el concepto de *Lifelong Learning*. Aunque los modelos poseen características semejantes por lo que se refiere a la centralidad del

---

<sup>23</sup> Niveles del Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCER), en inglés *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR).

adulto y sus peculiaridades, el papel del profesor y la importancia de “aprender a aprender”, presentan algunas distinciones relacionadas a la importancia de las emociones, de las exigencias individuales de los aprendientes y los métodos.

### 2.1.1. Carl Rogers: la teoría humanístico-afectiva

Carl Rogers (1902 - 1987), psicólogo americano, ofrece con sus estudios un aporte fundamental a la reflexión sobre la formación del adulto. Su teoría humanístico-afectiva tiene algunas características fundamentales que confluyen en el concepto de aprendizaje significativo, motivante y auto-motivante, que está gestionado por una persona adulta que percibe su educación como un proceso personal y autogestionado (Rogers, 1951). Por esta razón, según el pensamiento de Rogers el aprendizaje tiene que empezar en el aprendiente, involucrar a toda la persona y satisfacer sus necesidades para que eso sea duradero y significativo.

Su teoría deriva del estudio sobre los adultos que él tenía en cura psicológica, teoría que se funda en las siguientes ideas (Rogers, 1951):

- *No se puede enseñar directamente a alguien, se puede solo facilitar su aprendizaje*, puesto que cada persona vive un conjunto de experiencias en continua evolución;
- *Una persona aprende de forma significativa solo las nociones que percibe como relevantes para su crecimiento personal*, es decir el aprendizaje tiene que ser útil para el aprendiente;
- *El aprendizaje resulta ser más efectivo si el estudiante no percibe amenazas*, dicho de otra manera la atmosfera en clase debe ser serena y relajada para permitir un aprendizaje más eficaz;
- *Hay que ofrecer una enseñanza que ponga las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida según el concepto de Lifelong Learning*, por esta razón Rogers afirma que es de fundamental importancia para el estudiante “aprender a aprender” con el fin de tener las herramientas para poder seguir aprendiendo en lugar de aprender solo conceptos nuevos.



A partir de estos principios se puede afirmar que según la perspectiva de Rogers el aprendizaje es un proceso interior, profundo y controlado por el individuo y, por eso, totalmente natural<sup>24</sup>.

Además, la teoría humanístico-afectiva pone en relieve el papel del profesor que debe establecer una relación de confianza con sus estudiantes y facilitar el aprendizaje a través de tres actitudes:

- a) la *comprensión empática*, es decir la capacidad de comprender los sentimientos del estudiante e identificarse en él;
- b) la *autenticidad*, el profesor debe expresar sus sentimientos tanto positivos como negativos también en el contexto educativo y en frente a sus estudiantes;
- c) la *aceptación*, o sea la expresión de respeto, estima y confianza en las capacidades del aprendiente.

En resumen, en la teoría de Rogers destacan: en primer lugar el concepto de “aprender a aprender” fundamental para un aprendizaje continuo a lo largo de la vida; el papel del profesor que debe ofrecer su apoyo a los aprendientes y, por último, la atmosfera en clase para que los estudiantes puedan bajar el filtro afectivo.

### 2.1.2. *Malcom Knowles: el modelo andragógico*

Malcom Knowles (1913 - 1997) es un académico americano considerado uno de los mayores estudiosos del aprendizaje por parte de personas adultas. A través de sus estudios analiza las características de los adultos y comprueba la conexión entre experiencia previa, edad y aprendizaje, proponiendo un modelo andragógico que tiene cuenta de todas estas peculiaridades.

El término “andragogía” hace referencia al conjunto de elementos que constituyen la formación: *filosofía, método y relación con el profesor*. La *filosofía* que está a la base del modelo de Knowles – y que se basa en el concepto de *Lifelong Learning* – es crear una personalidad adulta responsable de su proceso de aprendizaje. Para lograr y realizar esta filosofía sirve el *método* que, como afirma el académico, es lo de “aprender a

---

<sup>24</sup> Con “aprendizaje natural” Rogers hace referencia al concepto de *Lifelong Learning* y también al concepto de *Lifewide Learning*. Este último se refiere a una tipología de formación que incluye a todos los aspectos de la vida y en la cual todo se convierte en una ocasión de aprendizaje (Faris, 2002). Dicho de otra manera, según este principio todo es una ocasión para aprender nuevos contenidos y por eso las situaciones y oportunidades de formación se multiplican. *Lifewide Learning* se ha desarrollado en los últimos años junto con las expresiones de *Lifelong Learning* y de *Life-span*.

aprender” a través de la enseñanza de técnicas, estrategias y procedimientos para ayudar al adulto a adquirir los recursos y las habilidades para aprender (Knowles, 1993). Por esta razón, este método no se debe servir de estrategias de transmisión de nociones, sino de actividades de tipo experiencial y de cooperación entre pares con el objetivo de favorecer el aprendizaje autónomo. Además, parece patente el influjo del pensamiento del académico Rogers<sup>25</sup> en el modelo de Knowles puesto que este último identifica como elemento decisivo por el aprendizaje la *relación con el profesor* subrayando que el aspecto afectivo tiene relevancia no solo en la formación de los niños, sino también en la de los adultos.

Al principio Knowles en sus estudios pone el modelo andragógico – que tiene el objetivo de enseñar a aprender – en contraposición con el pedagógico que, al contrario, tiene como objetivo lo de transmitir el saber del profesor a sus estudiantes, es decir el método de enseñanza tradicional utilizado con los niños y los adolescentes. Sin embargo, a lo largo de sus estudios Knowles modifica su opinión y define los dos modelos como compatibles e integrables debido al hecho que su modelo demuestra de tener buenos resultados también con los niños, mientras el modelo pedagógico resulta ser útil para enseñar a los adultos en situaciones de total inexperiencia y de asuntos completamente desconocidos. Knowles considera, entonces, la posibilidad de un intercambio entre los dos métodos según el nivel de dependencia por parte de los estudiantes, en otras palabras si el estudiante depende del profesor o si es independiente.

Knowles identifica los elementos fundamentales del modelo andragógico para la formación de los estudiantes adultos (Knowles, 1984):

- atmósfera favorable al aprendizaje;
- planificación de los objetivos junto con los estudiantes;
- diagnóstico de las necesidades de los aprendientes;
- planificación de un programa de actividades;
- puesta en práctica del programa;
- evaluación del programa.

---

<sup>25</sup> Knowles afirma en distintas ocasiones como los aportes del pensamiento humanista de Rogers le han servido para elaborar su modelo andragógico.

En conclusión, se puede afirmar que el modelo teorizado por Knowles tiene como núcleo central el adulto<sup>26</sup> que posee poder de decisión tanto en los objetivos como en la planificación de las actividades. La relación entre aprendiente y profesor no se limita a la enseñanza y al aprendizaje, es mucho más relevante en este modelo ya que confianza y colaboración están a la base de dicha relación. Asimismo, el adulto representa el fulcro del modelo puesto que el profesor no tiene que transmitir sus conocimientos, sino debe enseñar al aprendiente adulto las técnicas y los procedimientos para aprender en manera autónoma así que pueda seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

### *2.1.3. Abraham Maslow: la pirámide de las necesidades*

Abraham Maslow (1908 - 1970), psicólogo estadounidense perteneciente a la corriente humanista, funda su pensamiento en la continuidad del desarrollo del individuo que no se para después de la juventud, sino prosigue a lo largo de toda la vida humana (Maslow, 1970). Este concepto se reconduce al principio de *Lifelong Learning* compartido también por los académicos Rogers y Knowles. El modelo andragógico de este último es de ayuda para Maslow que recupera los principales elementos del pensamiento de Knowles – como por ejemplo el respeto por el concepto de sí mismo del aprendiente – y subraya la importancia que la motivación reviste en el aprendizaje a través de la satisfacción de las necesidades del adulto (Maslow, 1970).

Los estudios de Maslow se concentran en las necesidades del hombre que él clasifica por cinco niveles distintos y coloca en una pirámide jerárquica, que se encuentra a continuación:

---

<sup>26</sup> Se entiende el adulto con todas sus peculiaridades que se han determinado a través de la experiencia previa, del estilo cognitivo y de aprendizaje, de la motivación, de las necesidades, de los intereses y de los objetivos.

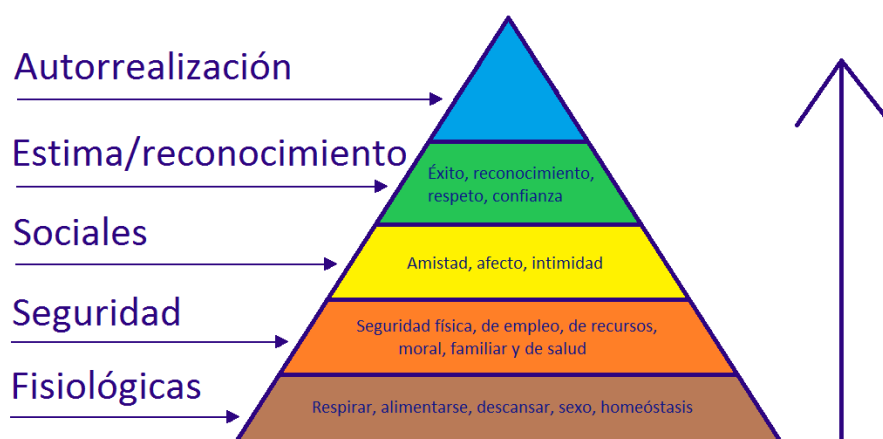


Imagen 1. La pirámide de las necesidades de A. Maslow

En el primer nivel, que sirve como base de la pirámide, están las necesidades fisiológicas que son las más importantes dado que si no se satisfacen, las siguientes no se pueden manifestar; en el segundo nivel está la necesidad de seguridad tanto económica y física como familiar y emotiva; en el nivel sucesivo están las necesidades sociales conectadas al deseo de sentirse parte de un grupo, de ser amado y de amar. En el cuarto se encuentran las necesidades conectadas a la percepción exterior, es decir como los demás nos perciben y, entonces, la necesidad de ser respetados y apreciados; por último, en el quinto nivel, está la autorrealización que se satisface cuando se realizan las propias expectativas. Con respecto a estas necesidades, Maslow afirma que el individuo debe satisfacerlas siguiendo el orden de la pirámide, así que la satisfacción gradual de estas le lleve a la plena realización de sus potencialidades personales (Maslow, 1970). Además, en este proceso resulta fundamental el papel de la motivación que sirve como empuje para alcanzar todos los niveles de la pirámide.

La pirámide teorizada por el académico americano ha sido de gran utilidad en los estudios sobre la formalización de los niveles lingüísticos para el aprendizaje de una lengua (Begotti, 2019), ya que empiezan por el conocimiento de las estructuras para satisfacer las necesidades primarias de sobrevivencia – nivel A1/A2 del MCER –, siguen con el aprendizaje de las estructuras que permiten expresar pensamientos y opiniones – nivel B1/B2 del MCER – hasta el conocimiento de la lengua más específica para alcanzar la autorrealización y la autonomía – nivel C1/C2 del MCER.

## 2.2. Enseñar una lengua extranjera a adultos

La enseñanza de una lengua extranjera a adultos no es siempre fácil, puesto que hay muchos factores que contribuyen al aprendizaje de un idioma: memoria, predisposición por las lenguas, motivación y empeño. La memoria, en primer lugar, presenta la dificultad más relevante en la enseñanza de una LE a adultos, debido al hecho que su cerebro ha alcanzado el ápice de la plasticidad sináptica a la edad de ocho o diez años y, en consecuencia, ahora tiene más dificultades a crear nuevas sinapsis; además, el almacenamiento de las informaciones es más lento y cuenta mayores dificultades. Por lo que se refiere a la predisposición por las lenguas, es un factor totalmente natural que no se puede enseñar o aprender, de hecho forma parte de las habilidades y capacidades naturales del individuo. Sin embargo, los aprendientes adultos pueden colmar las lagunas – como la escasa memoria o la falta de predisposición por las lenguas – gracias a su motivación y a su empeño que los empujan a no rendirse. La motivación, como ya afirmado anteriormente, es el factor decisivo en el aprendizaje de una lengua – sobre todo por parte de los adultos – y, al mismo tiempo, es el elemento que diferencia estos estudiantes de los más jóvenes.

Asimismo, el profesor que enseña una lengua a los adultos debe tener en cuenta la predisposición de estos últimos a poner mucha atención a las competencias extralingüísticas y culturales del idioma que aprenden, las cuales les permiten entender las informaciones no solo a través de la lengua sino también del contexto<sup>27</sup>. Por eso, se puede afirmar que los adultos aprovechan de los conocimientos y de las técnicas que han aprendido de sus experiencias previas como ventaja para una comprensión más profundizada.

Otra atención que es bien manifestar con los aprendientes adultos es la cantidad de *input* que se le transmite en una clase<sup>28</sup>, de hecho una cantidad demasiado elevada de informaciones lleva los estudiantes a una sobrecarga que puede provocar frustración y desmotivación, así como la saturación de la memoria (Balboni, 2002). Por esta razón, el lingüista italiano Paolo E. Balboni afirma, en su libro *Le Sfide di Babele* del año 2002,

---

<sup>27</sup> Siendo el contexto extralingüístico tan importante para los aprendientes adultos, se debe enfatizarlo y asegurarse de que estén siempre estos elementos extratextuales de manera que los aprendientes puedan utilizarlos para comprender el texto.

<sup>28</sup> Según algunas investigaciones, la cantidad de palabras nuevas que una persona puede aprender en una clase es de aproximadamente ocho palabras.

que es indispensable que los contenidos sean divididos en unidades menores, según la estructura de las unidades de aprendizaje (Uda).

Para este trabajo de investigación no se ha elegido el estudio de la metodología para la enseñanza de la gramática, siendo un asunto demasiado extenso para poderlo abordar de forma exhaustiva en esta tesis ya que necesitaría una investigación por sí mismo. Por esta razón se ha optado por la investigación de la metodología para la enseñanza del léxico y de las funciones comunicativas, siendo que se encajan de forma complementaria y se pueden tratar exhaustiva y adecuadamente en este trabajo.

### *2.2.1. La enseñanza del léxico*

La enseñanza del léxico frecuentemente es subestimada tanto por los libros de texto, que proponen ejercicios poco estimulantes y muy repetitivos, como por los profesores que no le dan la importancia adecuada. Sin embargo, el léxico es uno de los componentes claves y más complejos en la enseñanza y en el aprendizaje de una LE puesto que la falta de esto puede comprometer la comprensión y causar malentendidos durante la comunicación (Arias y Torres Parra, 2015). Cabe subrayar las consecuencias psicológicas/emotivas que la falta de comprensión – debida al léxico – puede causar en el aprendiente, ya que no solo esta puede afectar su autoestima y su confianza, sino también puede provocar una inquietud cada vez que él se encuentra a interactuar con alguien.

Dicho lo anterior, la enseñanza del léxico es esencial ya que aprender nuevo vocabulario es una actividad constante y sin fin, de hecho las estructuras gramaticales de una lengua son fijas, mientras el léxico es una componente inestable de la lengua y en constante evolución. A evidencia de lo afirmado anteriormente, con la pandemia Covid-19 se han añadido 600 palabras en el diccionario italiano y 2.500 en lo español en el mismo año (2020). Por este motivo, no se termina nunca de aprender las palabras tanto en la lengua madre como en una LE.

Marta Baraló Otonello (2005) afirma, además, que el aprendizaje y la enseñanza de un ítem léxico es «un proceso gradual y complejo en que se aprenden no solo la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre este ítem y otras palabras», de hecho una única palabra puede abarcar distintos significados y ser utilizada para entregar conceptos cognitivos distintos. Por esta razón,

la enseñanza, como también el aprendizaje del vocabulario, tiene que ser constante y continua durante todo el proceso de asimilación de la lengua por parte de los estudiantes tanto en los niveles inferiores del MCER como en los niveles más altos.

En fin, el objetivo principal del léxico es que pase a la competencia comunicativa del individuo así que, este último, enriquezca su lenguaje y logre una precisión lingüística adecuada para hacer que su comunicación sea más efectiva y precisa. Con el fin que los estudiantes logren este objetivo y dominen el léxico de una LE, es necesario que el profesor planifique cuidadosamente la enseñanza del vocabulario a través de actividades capaces de estimular la comprensión, el almacenamiento y el uso de las unidades léxicas por el aprendiente.

### *2.2.2. La enseñanza de las funciones comunicativas*

Con el término *función* en lingüística se hace referencia a la “finalidad que tiene el uso de la facultad de hablar del hombre”. De hecho, el lenguaje nace en el niño de forma natural como expresión de sus sentimientos y deseos que, creciendo, se convierten en expresiones cada vez más articuladas y complejas. Esto es el resultado de la relación directa entre la capacidad de expresar distintos grados de intencionalidad y el grado de complejidad de las nociones gramaticales utilizadas en el acto de habla (González, 1990).

Existe una multitud de funciones comunicativas que son fundamentales para captar la esencia de la comunicación puesto que consienten (Santos, 2011):

- saludar y cumplimentar;
- pedir y dar informaciones;
- expresar deseos, cantidades, opiniones e hipótesis;
- proponer y dar órdenes;
- hablar de acciones pasadas, presentes y futuras.

Todas estas funciones permiten a un hablante alcanzar la competencia comunicativa que, como afirman Gumperz y Hymes (1972), es «lo que tiene que saber un hablante para poder realmente tomar parte en la comunicación en situaciones culturalmente significantes». Se puede consecuentemente afirmar que las funciones comunicativas desempeñan un papel de utilidad, finalidad e intencionalidad de gran importancia para la comunicación (González, 1990).

El objetivo de la enseñanza de las funciones comunicativas es incentivar la práctica de la lengua extranjera a través de actividades de interacción sobre tópicos reales y diarios. De este modo el hablante gracias al empleo de la LE en situaciones comunicativas auténticas, percibe su aprendizaje como significativo y satisfactorio (Gómez, 2007). El papel del profesor, por lo tanto, goza de gran relevancia ya que debe proporcionar las experiencias de aprendizaje con contenidos significativos de modo que el alumno las pueda percibir como determinante y considerable para su desarrollo personal, intelectual y lingüístico.

### *2.3. El papel del profesor en la enseñanza de una LE a adultos*

El profesor en la enseñanza a adultos desempeña una multiplicidad de funciones, porque representa el punto de referencia y el término de comparación para el aprendizaje de una lengua extranjera por parte de los estudiantes. De hecho el formador de adultos, como afirma Rogers (1969), asume un papel de:

- *counsellor*, para ponerse en relación con los aprendientes y participar activamente a su formación, estableciendo una relación interpersonal de confianza y serenidad;
- intermediario, para mediar entre los participantes y el entorno sociocultural;
- facilitador, para ayudar sus descendientes a tomar conciencia de su necesidad de aprender y a favorecer la transición hacia la autonomía de aprendizaje, es decir, hacia la capacidad de “aprender a aprender”.

Las tres funciones, mencionadas por Rogers, convergen en una única función desempeñada por el formador: la de *guía* en el proceso de aprendizaje.

Además, el psicólogo americano identifica las actitudes que el profesor debería poseer para facilitar el aprendizaje: autenticidad, aceptación – es decir, aceptar las capacidades del aprendiente, respetarlas y confiar en sus potencialidades – y comprensión empática.

Sin embargo, Carl Rogers no es el único a poner de relieve el papel del profesor en la formación de los adultos, también Malcom Knowles afirma que la relación entre formador y descendiente tiene un impacto considerable en la educación de este último (Knowles, 1984). El académico evidencia como el formador debe desempeñar una gran variedad de funciones y no simplemente limitarse a ser un profesor de tipo tradicional.



De hecho, siendo los descendientes personas adultas que ya han logrado una madurez psicológica y que tienen experiencias previas, el aprendizaje no puede realizarse de forma tradicional, es decir no puede limitarse a la simple transmisión de conocimientos por parte del profesor. Este último, en cambio, debe coordinar y facilitar el proceso de conciencia y de cambio que el aprendiente tiene que hacer personalmente.

Los estudios de Rogers y Knowles no son solo meras teorías gracias al psicólogo Nathaniel Cage (1978) que, a través de algunas investigaciones conductas en América<sup>29</sup>, ha llegado a la conclusión que los profesores que están acostumbrados a aceptar, estimular y a hablar positivamente de y con sus estudiantes, presentan un nivel más alto de eficacia en su enseñanza.

En definitiva, las funciones del profesor, que enseña a aprendientes adultos, están dirigidas a tres elementos bases: el *individuo*, el *entorno de aprendizaje* y el *proceso de aprendizaje*.

### 2.3.1. El individuo

El formador que cuida de las problemáticas relacionales de sus estudiantes tiene que trabajar para contribuir al refuerzo de tres aspectos psicológicos del aprendiente: *autoestima*, *autoeficacia* y *motivación*.

En primer lugar, por lo que se refiere a la *autoestima*, es decir la valoración de sí mismo, el papel del profesor se puede revelar decisivo, porque a través de estímulos y mensajes positivos – por parte del formador – sobre las capacidades del aprendiente, este último puede incrementar y afirmar su autoestima (Begotti, 2019). Se debe tener en cuenta que muchos aprendientes adultos que regresan a la escuela han tenido una experiencia previa escolar negativa y no siempre tienen un alto nivel de escolarización. Además, como ya subrayado en el primer capítulo, la autoestima forma parte de las variables individuales que pueden tanto favorecer el aprendizaje como obstaculizarlo.

En segundo lugar, la *autoeficacia* hace referencia a la confianza de una persona en sus propias capacidades y en la habilidad de llevar a cabo una tarea autónomamente. Esta confianza puede ser considerablemente incrementada si el aprendiente elige de

---

<sup>29</sup> Cage examina algunas investigaciones realizadas con el *Minnesota Teacher Attitude Inventory* (MTAI), un instrumento para evaluar el nivel socioafectivo de la atmósfera escolar que un profesor consigue mantener en su clase a lo largo del curso. Para profundizar ver: EVANS K. M., *The Minnesota Teacher Attitude Inventory*, University College, Cardiff, 1946.

desempeñar un papel activo en su proceso de aprendizaje y en sus decisiones didácticas. De hecho, todo esto lleva a la habilidad de “aprende a aprender”, es decir al concepto de *Lifelong Learning*, ofreciendo al adulto los instrumentos para seguir formándose a lo largo de toda su vida y en plena autonomía.

Por último, la *motivación* es el motor del aprendizaje de un adulto, puesto que estimula el aprendiente a alcanzar sus objetivos para satisfacer sus necesidades. Por esta razón, el profesor tiene que estimular la *motivación* para que los aprendientes no olviden el porqué de sus esfuerzos y puedan lograr sus objetivos.

### 2.3.2. *El entorno de aprendizaje*

Una de las funciones cruciales del formador es la creación en aula de una atmosfera de respeto, colaboración, ayuda y aceptación mutua a través de actividades de cooperación para favorecer la cohesión de los estudiantes y para limitar la competitividad entre ellos. De hecho, se ha comprobado por parte de muchos profesores que cuando la atmosfera en el aula es positiva a nivel afectivo y relacional<sup>30</sup>, las prestaciones de los aprendientes mejoran (Begotti, 2010). Por esta razón, se puede afirmar que el establecimiento de un entorno de aprendizaje afectivamente sereno contribuye al desarrollo de los procesos de aprendizaje, como subrayan también Rogers y Knowles en sus teorías.

Una de las maneras a través de la cual el profesor puede conseguir una atmosfera positiva en las clases de lenguas es el empleo del *humor* que, sobre todo con los adultos, permite la socialización, la bajada del filtro afectivo y, en consecuencia, la creación de un entorno sereno y relajado que conduce a un aprendizaje más significativo (Mollica, 2010). Mollica (2010) afirma que el humor verbal se puede utilizar en clase a través del análisis de viñetas, anécdotas y chistes con palabras que tienen un doble sentido que dan lugar a malentendidos o equívocos y, luego, a risas.

Las risas derivadas del humor y las sonrisas en clase, además, no se deben minimizar puesto que tienen un impacto importante tanto en la atmosfera del aula como en la eficacia del aprendizaje. De hecho, reír y sonreír lleva a la producción de *serotonina*, la hormona de la felicidad, que conecta las neuronas del cerebro creando sinapsis

---

<sup>30</sup> Para conseguir una atmosfera positiva en la clase, el profesor debe también cuidar del filtro afectivo de sus estudiantes que, en el caso de los adultos, es muy delicado y sensible. Ver el capítulo anterior para aprender cómo el filtro afectivo posibilita, impide o bloquea el aprendizaje.

esenciales para que el aprendizaje resulte efectivo. La producción de esta hormona conduce también a la bajada del filtro afectivo, ya que disminuye la producción del esteroide del estrés por parte del organismo, es decir del *cortisol*. Por estas razones, se puede afirmar que el humor y la atmosfera positiva en clase permiten a los estudiantes aprender y adquirir más fácilmente y de manera más efectiva.

En resumen, el humor no permite solo bajar el filtro afectivo y poner a su gusto los estudiantes, sino permite también aprender la cultura del idioma estudiado a través de las anécdotas de humor, siendo ellas vehículos del modelo cultural de la lengua extranjera y de las expresiones idiomáticas.

### 2.3.3. *El proceso de aprendizaje*

En relación con el proceso de aprendizaje, Rogers (1969) ha individuado las tareas de que el profesor debe ocuparse para que el aprendizaje sea más efectivo, es decir:

- establecer los objetivos del curso para que satisfagan las necesidades de todos los participantes;
- poner a disposición una amplia gama de recursos para el aprendizaje;
- utilizar técnicas de enseñanza actualizadas;
- proponer actividades pertinentes a los objetivos y, en el caso estas últimas no sean suficientes, crear actividades *ex novo* para adaptarlas a las exigencias de sus estudiantes;
- respetar los contenidos intelectuales del curso como también las actitudes emocionales de los aprendientes.

Además, el formador debe tener en cuenta que el proceso de aprendizaje está estrechamente conectado a las experiencias previas de los alumnos, por eso tiene que ayudar el aprendiente a valorizarlas y a relacionarlas con los nuevos conocimientos para obtener un aprendizaje más significativo.

## 2.4. *Metodología*

El sociólogo y filósofo Feyerabend (1979) sostiene que no existen principios válidos en cada ocasión o métodos considerados indiscutibles, sino es necesario que el

profesor identifique el tipo de enfoque de enseñanza<sup>31</sup>, el método<sup>32</sup> y la metodología<sup>33</sup> que sean eficaces con aquella específica clase de aprendientes. Por eso se puede declarar que no existe un enfoque de enseñanza o una metodología que sea universalmente adaptada a todas las tipologías de estudiantes.

Existe un abanico de metodologías en glotodidáctica que se pueden utilizar con todo tipo de aprendientes, sin embargo anteriormente se retenía que solo las metodologías de tipo deductivo, o sea las más tradicionales – como por ejemplo el método Gramática-Traducción – eran adecuadas a los aprendientes adultos, pero ahora ya no es así y la oferta formativa destinada a ellos se ha ampliado. Danesi (1998) reparte las metodologías en cuatro categorías principales:

- a) los *métodos deductivos*, que establecen que las reglas del idioma sean enseñadas en manera explícita;
- b) los *métodos inductivos*, que inducen al estudiante a hacer hipótesis y a intuir las reglas a través de un texto-estímulo;
- c) los *enfoques comunicativos*, que tienen como objetivo la enseñanza de la habilidad a comunicar en manera eficaz en lengua extranjera;
- d) los *métodos afectivos*, según que el aprendizaje debe tener lugar en un entorno sereno, donde se priorizan los aspectos afectivos y emotivos del proceso de adquisición.

Se puede afirmar que cualquier enfoque, método o metodología puede ser utilizada con los adultos, pero debe ser coherente con el objetivo de sus estudios, la tipología y las necesidades de los aprendientes. Estos representan diferencias notables entre los estudiantes adultos de una misma clase de lengua, por eso es aconsejable aplicar el *método integrado* que une principios teóricos de diferentes enfoques y se realiza con actividades y técnicas didácticas de carácter distinto. El *método integrado*, además, permite hacer partícipes todos los aprendientes y satisfacer didácticamente la mayor parte de los tipos de inteligencias, estilos cognitivos, personalidades y, de esta manera, favorece la adquisición de la LE por parte del adulto. De hecho, resulta ser muy eficaz para el aprendizaje de un idioma el empleo de una variedad de técnicas, la adaptabilidad a las

---

<sup>31</sup> Con *enfoque de enseñanza* se entiende la “filosofía de base” de cada propuesta glotodidáctica.

<sup>32</sup> El término *método* – del griego *methodos*: “camino” o “proceso” – es la aplicación de los principios generales del enfoque de enseñanza, es decir el camino o proceso para conseguir un determinado objetivo (Alcalde Mato, 2011).

<sup>33</sup> La *metodología* es el modo en que se realiza la enseñanza a través de técnicas didácticas.

diferencias individuales de cada estudiante y la posibilidad de repartir la clase según el nivel.

Los enfoques más utilizados en la enseñanza de una LE son principalmente ocho, según Abadía (2000):

- el método Gramática-Traducción (*Grammar-Translation Method*);
- el enfoque Comunicativo (*Communicative Approach*);
- el método Audio-Lingual (*Audio-Lingual Method*);
- el método Directo o Natural (*Direct Method*);
- el método “silencioso” (*Silent Way*);
- *Community Language Learning*;
- La Respuesta Física Total (*Total Physical Response*);
- Sugestopedia.

La lingüista estadounidense Diane Larsen Freeman describe en su libro de 1998 las características de estas metodologías<sup>34</sup>.

En este trabajo de investigación se da prioridad a las primeras tres metodologías, siendo consideradas las más eficaces para la enseñanza del léxico y de las funciones comunicativas de un idioma a aprendientes adultos que quieren recuperar los años escolares.

#### 2.4.1. El Método Gramática-Traducción

El *Grammar-Translation Method*, conocido también como el método “tradicional”, es el primero utilizado en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras para aprender los idiomas clásicos como latín y griego. Su objetivo principal es el aprendizaje del léxico – a través de listados de palabras – y de las reglas gramaticales explicadas de manera deductiva, es decir el profesor presenta y explica las reglas que luego los estudiantes deben memorizar y poner en práctica a través de ejercicios de traducción. De hecho, con este método se aprende un idioma traduciendo de la lengua materna a la LE y viceversa, pues todas las informaciones necesarias para entender un texto o una frase son facilitadas a través de explicaciones en la lengua madre del aprendiente por parte del profesor (Alcalde Mato, 2011). Por eso, el papel de la lengua madre es fundamental ya que provee

---

<sup>34</sup> Para la descripción de todas las metodologías en detalle, ver: LARSEN FREEMAN D., 1986, *Techniques and Principles in Language Teaching*, New York, Oxford University Press.

los significados y es utilizada en clase sin limitaciones tanto por los estudiantes como por el profesor.

Además, este método exclusivamente deductivo se basa totalmente en la forma escrita de la lengua, debido al hecho que se pone especial énfasis en la corrección lingüística de la escritura y de la traducción descuidando así la dimensión oral de la lengua, la pronunciación y la entonación que adquieren una importancia casi nula.

El profesor resulta ser el protagonista en el aula, puesto que proporciona los conocimientos lingüísticos, corrige los errores producidos por los estudiantes, diseña y guía las actividades. La interacción en clase, asimismo, es casi exclusivamente descendiente-formador, mientras las interacciones entre estudiantes para la práctica de la lengua hablada son casi nulas puesto que la dimensión oral no goza de relevancia.

En definitiva, se puede constatar que según el método Gramática-Traducción la enseñanza tiene que ser deductiva y, en consecuencia, el profesor desempeña el papel de protagonista activo en el aula siendo responsable de los contenidos y de la corrección lingüísticas, mientras los estudiantes desempeñan una función pasiva limitándose en la memorización de palabras y en la aplicación de reglas gramaticales.

#### 2.4.2. *El Enfoque Comunicativo*

El Enfoque Comunicativo<sup>35</sup>, en inglés *Communicative Approach*, es una metodología que a través de textos, grabaciones, diálogos, vídeos y ejercicios cubre todas las áreas en que se realiza la comunicación para que el estudiante aprenda a comunicar en todos los sentidos (Alcalde Mato, 2011).

La comunicación no es considerada solo como un producto o un resultado, sino es un proceso ya que, al principio, los estudiantes deben aprender el léxico, la gramática<sup>36</sup> y las funciones básicas para luego poder llevar a cabo las actividades interactivas y comunicativas gracias al empleo de material auténtico<sup>37</sup>. En consecuencia, los alumnos no se pueden limitar al aprendizaje de reglas y léxico, sino es imprescindible que aprendan

---

<sup>35</sup> Este método representa una mezcla de todas las metodologías puesto que presenta elementos que permiten cubrir todos los aspectos de la comunicación tanto oral como escrita. Por esta razón, cuida la entonación, la pronunciación, la corrección escrita y la aplicación de las reglas de gramática.

<sup>36</sup> Se suele enseñar de forma *inductiva*, o sea el formador guía los aprendientes a través del razonamiento en el descubrimiento de las reglas gramaticales.

<sup>37</sup> Por “material auténtico” se entiende el material que no ha sido simplificado con fines pedagógico, o sea material original que los hablantes nativos de una lengua leen, escuchan y utilizan en la vida diaria, como por ejemplo: artículos, cartas de restaurante, programas de radio o de televisión.

a elaborar y combinar sus conocimientos para negociar el significado con los interlocutores.

El objetivo es lograr la competencia comunicativa, por consiguiente se privilegian las funciones comunicativas más que la forma y se favorece la interacción oral entre los alumnos – configurada por el formador – tanto en parejas como en grupos. La LE desempeña el papel de vehículo para la comunicación en clase tanto entre estudiantes como entre profesor y alumnos. De hecho, se estimula profundamente la cooperación y la interacción entre los estudiantes para que alcancen confianza y mayor seguridad emotiva mientras hablan la LE. En otros términos, el aprendiente desempeña la función de protagonista, o sea un papel central y activo – en comparación con el método Gramática-Traducción –, al contrario el profesor se limita a la gestión y al planteamiento de las funciones comunicativas donde los alumnos deben interactuar.

### 2.4.3 El Método Audio-Lingual

Se debe a Charles Fries y Robert Lado el método Audio-Lingual<sup>38</sup>, conocido también como Audiolingüe, que representa la unión entre las teorías de Skinner<sup>39</sup> (1904-1990) sobre el aprendizaje y la lingüística descriptiva (Abadía, 2000), según que cada lengua tiene un sistema propio de estructuras fonológicas, morfológicas y sintácticas.

Como subraya Abadía (2000) este método se basa en «la adquisición de una lengua por medio de la adquisición de un nuevo conjunto de hábitos lingüísticos correctos (*mental habits*) que hay que fijar a partir de modelos (*patterns*) mediante la práctica repetitiva de estructuras (*pattern drills*)» con el objetivo de que el aprendiz logre utilizar la lengua de una manera automática y con el mínimo de errores. En otras palabras, el alumno repite las mismas estructuras hasta que es capaz de reproducirlas espontáneamente sin tener que recurrir a la traducción desde la lengua madre. Cuando las estructuras más simples – como por ejemplo: sujeto-verbo-complemento – se han

---

<sup>38</sup> Este método nació antes de la Segunda Guerra Mundial, cuando el ejército americano necesitaba en poco tiempo personas que hablasen varias lenguas extranjeras. Nació así el método Audiolingüe, una metodología rápida y eficaz para la adquisición de idiomas a través de automatismos.

<sup>39</sup> El psicólogo estadounidense y padre del conductismo Burrhus Skinner en su teoría sobre el aprendizaje subraya la importancia del comportamiento y la centralidad de nuevos comportamientos en la adquisición de una lengua. Para profundizar ver: URBINA RAMÍREZ S., 1999, *Informática y Teorías del aprendizaje*, Revista de Medios y Educación, n. 12, Pixel-Bit.

aprendido, el estudiante puede cambiar los elementos lexicales y el orden de las palabras para producir nuevas frases.

Además, el aprendizaje empieza a partir de textos y diálogos donde los estudiantes encuentran el léxico nuevo y las estructuras que, sucesivamente, aprenden. Estas últimas se analizan con el fin de identificar cuándo y cómo utilizarlas, luego se memorizan y se repiten. En consecuencia, la producción oral y la escrita gozan de gran importancia dada la función esencial de la comunicación, por eso se pone también mucha atención a acentuación y entonación.

En fin, la función del formador es de guiar y controlar la conducta de los alumnos, proporcionar los modelos de imitar y fortalecer las respuestas correctas, dicho en otros términos él desempeña una función activa. El papel del aprendiente, en cambio, es pasivo puesto que se limita a responder a los estímulos del profesor, poniendo en práctica los contenidos sin tomar la iniciativa de la interacción.

## 2.5. Relaciones en clase

A partir de los estudios de los años '70, se ha evidenciado la importancia de la componente afectiva y emotiva en el ámbito de la formación. El aspecto afectivo representa el empuje principal que lleva al aprendizaje y al almaceno en la memoria a largo plazo de los contenidos y de las emociones a esos conectadas. De hecho, cada faceta de la vida está rodeada por emociones e interacciones afectivas y la formación escolar representa una de las ocasiones para el florecimiento de las relaciones y las consiguientes emociones.

El psicólogo H. Gardner (1983) confirma la función fundamental del elemento afectivo en el individuo a través de su teoría de las inteligencias múltiples, en la cual identifica una inteligencia personal que se distingue en: *interpersonal*, la cual se basa en el conocimiento de los demás, e *intrapersonal*, que se funda en el conocimiento de sí mismo, de los sentimientos propios y de las emociones<sup>40</sup>. A la luz de esta teoría, se desarrolla la llamada *inteligencia emotiva*<sup>41</sup>, una tipología de inteligencia que involucra a las emociones propias y de los demás para poder utilizarlas sucesivamente como guía

---

<sup>40</sup> Para profundizar ver: *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences* de H. Gardner, 1983.

<sup>41</sup> La *inteligencia emotiva* fue formalizada por los estudios del psicólogo estadounidense Daniel Goleman, quien consiguió afirmar la existencia y la importancia de esta inteligencia tanto en la vida como en el proceso educativo y profesional del adulto.



para las acciones y los pensamientos propios (Goleman, 1995). De ahí que es razonable afirmar que las emociones están a la base de la existencia humana, por lo tanto la componente afectiva se puede considerar fundamental también en el aprendizaje, donde puede intervenir para facilitar, exaltar o limitar el proceso de formación y establecer el éxito o el fracaso educativo.

En la formación de adultos, la componente afectiva y emotiva afecta tanto el aprendizaje<sup>42</sup> como las relaciones que los adultos establecen en clase: por un lado, la relación entre profesor y aprendiz y, por el otro, la entre estudiantes.

### 2.5.1. Relación estudiante – profesor

La relación entre profesor y estudiante<sup>43</sup> adolescente o niño es de tipo formal y jerárquica basada en el poder y en la autoridad, puesto que el profesor tiene un papel de relevancia, siendo quien transmite los conocimientos, hecho que lo ubica por encima de los alumnos. Esta relación de asimetría jerárquica es típica en las escuelas infantiles, donde los profesores son los expertos indiscutibles de la formación, mientras los alumnos tienen un papel subordinado.

Muy diferente es la relación entre profesor y estudiante adulto, puesto que ambos han alcanzado ya la madurez psicológica que los pone al mismo nivel, es decir en una condición de igualdad. De hecho, los alumnos adultos frecuentemente consideran al profesor como su igual, por eso no siempre están dispuestos a aceptar una enseñanza de tipo jerárquico y transmisivo. En cambio, los adultos prefieren tener un papel de relevancia en la toma de decisiones sobre su aprendizaje y la planificación de las actividades y de sus objetivos. Por esta razón, es aconsejable establecer una relación de igualdad y colaboración con los alumnos adultos de tal modo que puedan participar a las clases en manera activa, poniendo en práctica lo aprendido en sus experiencias previas, integrándolas así a los nuevos conocimientos.

---

<sup>42</sup> El influjo que la componente afectiva y emotiva tiene en el aprendizaje ya se ha presentado en el capítulo 1, epígrafe 1.1.

<sup>43</sup> La interacción de los estudiantes con el profesor puede ser: *dependiente*, cuando el estudiante considera al profesor la guía de su aprendizaje; *de colaboración*, cuando el aprendiz ve la formación como un trabajo de colaboración con el profesor e *independiente*, cuando el alumno define sus objetivos educativos y recurre al profesor para recibir consultas (Fuhrmann y Jacobs, 1980). Se puede afirmar que la relación del profesor con los estudiantes niños o adolescentes es fundamentalmente de tipo dependiente, mientras la con los adultos puede ser de colaboración o independiente.

Por lo que se refiere a la manera en que los adultos se relacionan con el profesor, esa tiene más relevancia de que se pueda pensar, de hecho si los alumnos viven la relación con serenidad sin estar sujetos a la jerarquía escolar, se sentirán más a su gusto y resultará más fácil interactuar con el formador. Además, esta relación puede afectar también el nivel de interacción de los alumnos, la manera en que perciben el aprendizaje y la efectividad del aprendizaje mismo, ya que la relación incide en el filtro afectivo y, en el caso en que es positiva, permite bajarlo.

Por otra parte, los alumnos no son los únicos que pueden aprovechar de esta relación, también el profesor puede aprender algo de los alumnos, que – como ya se ha subrayado anteriormente – a veces son mayores de él, tienen una experiencia previa considerable, han hecho ya experiencias de vida a lo largo de los años. Por estas razones pueden ofrecer nuevas perspectivas y enriquecimientos culturales tanto al profesor como a los otros compañeros. Dicho de otra manera, se puede afirmar que la relación entre estudiante y profesor ofrece la oportunidad de enriquecimiento personal, social y cultural a ambos los sujetos.

### *2.5.2. Relación entre estudiantes*

La relación entre estudiantes adultos es totalmente distinta de la del contexto escolar infantil donde los alumnos comparten los conocimientos, las experiencias y la edad, es decir donde hay una uniformidad y una homogeneidad, entre los estudiantes, que son muy difíciles que haya en una clase de adultos. De hecho esta última se presenta heterogénea, ya que los aprendientes pueden ser jóvenes, de mediana edad o mayores y todos con diferencias de experiencias previas<sup>44</sup>, de formación, de necesidades y objetivos. Estas dicotomías entre los aprendientes pueden resultar, por un lado, positivas cuando los componentes son abiertos, incluyentes e interactúan entre sí sin dificultades o, por otro lado, negativas cuando la lentitud de los reflejos o las dificultades de los mayores se perciben como limitantes por parte de los más jóvenes (Begotti, 2010). Sin embargo, estas diferencias tienen que ser gestionadas por el profesor que debe intermediar y atenuar las dificultades en el momento en que se convierten en problemas entre los participantes e intentar enfatizar las habilidades y los aspectos positivos de cada alumno.

---

<sup>44</sup> Con la experiencia previa los participantes adultos han tomado conciencia tanto de su estilo cognitivo y de aprendizaje como de su método de estudio, que naturalmente siguen utilizando.

Debido a las peculiaridades heterogéneas de los aprendientes adultos, su aprendizaje no se realiza en manera uniforme y homogénea como sucede con los niños, de hecho – teniendo edades distintas – aprenden a velocidades y en maneras diferentes. Además, no se puede olvidar que los estilos de aprendizaje y de enseñanzas están en continua evolución, de hecho entre la enseñanza de hoy y la de hace diez años hay diferencias considerables<sup>45</sup>. Por esta razón el estilo de aprendizaje con que los estudiantes han aprendido hasta ahora no es lo mismo, ya que han frecuentado la escuela en años distintos.

En el caso del aprendizaje de un idioma, todas estas diferencias afectan también el dominio de las distintas habilidades lingüísticas por parte de los adultos, creando así una falta de homogeneidad entre los estudiantes; en este caso el papel del profesor se revela decisivo para uniformar la clase.

---

<sup>45</sup> Un ejemplo de diferencia – entre la enseñanza de hoy y la de hace diez años – es la educación online introducida por la pandemia Covid-19, de 2020. La enseñanza online implica un estilo de enseñanza distinto, ya que la interacción entre profesor y estudiante a través de los dispositivos es más compleja, menos inmediata y no permite relacionarse como en vivo. Por estas razones, los profesores se han adaptado a una enseñanza más transmisiva y menos colaborativa.



### Capítulo 3: Estudio de caso

El título de estudio goza cada día más de relevancia, de hecho según los datos ISTAT la tasa de empleo de los diplomados es del 49,3% y la de los licenciados es del 79,5%, mientras el índice de empleo de quien no tiene un título de estudio es del 33,2%. Se nota claramente el peso y la importancia que el título de estudio alcanza hoy en día.

En relación con la importancia de las lenguas extranjeras, el conocimiento de estas últimas está alcanzando importancia en cada ámbito profesional debido a la globalización con que se han ampliado los negocios, convirtiendo el mundo en un único gran mercado del trabajo. Además, según el Instituto Nacional de Estadística Italiano (ISTAT) las lenguas extranjeras son utilizadas en el lugar de trabajo prevalentemente por dirigentes, emprendedores y profesionales autónomos, mientras los obreros y los aprendices se limitan al uso de la lengua italiana. Dicho en otros términos, el estudio y el consiguiente conocimiento de las lenguas extranjeras permite lograr mejores empleos y retribuciones económicas mayores.

En esta sociedad moderna en continua evolución se inserta el concepto de *Lifelong Learning*, principio que indica cualquiera actividad realizada en las distintas fases de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las capacidades y las competencias propias del estudiante desde una perspectiva personal, cívica, social y ocupacional. Con el objetivo de satisfacer las exigencias del mercado laboral y mantenerse al día con la sociedad globalizada, muchos adultos han decidido regresar a la escuela para conseguir el diploma. Sin embargo, existen también motivaciones personales que llevan los adultos a decidir finalizar los estudios, de hecho en el pasado no estaban las oportunidades didácticas que hay actualmente como institutos que crean programas *ad hoc* o escuelas que proponen cursos con horarios diversificados para adaptarse a las exigencias de estudiantes y trabajadores. Gracias a esta variedad de oportunidades, los adultos pueden regresar a la escuela, satisfaciendo sus deseos y sintiéndose realizados de sí mismos.

Con el regreso de los adultos a la escuela y la elaboración de cursos individuales para ellos, se ha planteado la exigencia de investigar cómo aprenden los adultos y qué es la metodología didáctica mejor para enseñarles. De hecho, tanto el aprendizaje como la enseñanza de las lenguas extranjeras presentan características distintas si los aprendientes son adultos, puesto que poseen experiencias previas y sus exigencias son distintas de los niños o los adolescentes.

Por este motivo, la investigación que se propone en esta tesis se enfoca principalmente en el estudio de la metodología que resulta ser más adecuada y eficaz para el aprendizaje de los aspectos léxicos y comunicativos en lengua extranjera por parte de estudiantes adultos. Sin embargo, los objetivos son principalmente tres:

- individuar cuáles exigencias empujan los adultos a volver a la escuela para finalizar los estudios y alcanzar el diploma. Esto se revela decisivo en la enseñanza a estudiantes adultos, puesto que sus necesidades y la motivación que de estos se deriva, son los motores de su aprendizaje, es decir son factores que consiguen compensar dificultades como: la falta de propensión por los idiomas o la escasa memoria debida a la edad;
- investigar la metodología considerada por los adultos más útil y efectiva para aprender un idioma. El cuestionario se revela fundamental para este fin, puesto que los alumnos encuestados tienen la oportunidad de expresar sus preferencias de forma anónima y en total sinceridad.
- hacer una propuesta de Unidad de aprendizaje (Uda). Gracias a los datos recopilados a través de la encuesta, será posible redactar una Uda empelando la metodología resultada más efectiva.

El cuestionario se redacta y somete a los estudiantes en italiano (Anexo 1) para que todos puedan bien entender las preguntas – independientemente de su nivel lingüístico en la LE – dada la presencia de un lenguaje tal vez técnico y, sobre todo, porque el cuestionario se envía por correo electrónico sin la posibilidad de resolver eventuales dudas o dar explicaciones sobre las preguntas. Sin embargo, se ha provisto la traducción de la encuesta en lengua española y se puede consultar en el Anexo 2.

Los sujetos de la investigación son personas adultas que frecuentan cursos nocturnos o diurnos en una escuela privada<sup>46</sup> – en la provincia de Treviso – que provee a una formación de tipo formal, es decir es un instituto que organiza cursos que llevan al conseguimiento del diploma de bachillerato y/o a certificados reconocidos. Esa escuela ofrece una variedad de cursos pertenecientes a liceos, institutos técnicos y profesionales. Sin embargo, cada curso de estudio prevé la enseñanza de al menos una lengua extranjera

---

<sup>46</sup> La escuela es un instituto privado que en italiano se define “Centro studi”, o sea una escuela que permite recuperar los años escolares. Tiene su sede central en Treviso y posee también una sucursal en Montebelluna. Los estudiantes de esta última son los que han tomado parte en la investigación. Ambas las escuelas son bastante pequeñas puesto que cuentan solo entre los treinta y los cuarenta alumnos.

– la inglesa –, aunque hay cursos en que se enseñan lenguas adicionales<sup>47</sup>, como por ejemplo: español, francés y alemán. Los encuestados tienen entre los 18 y los 60 o más años, no obstante los estudiantes que tienen menos de 20 años no se suelen considerar estudiantes adultos, se ha incorporado también esa categoría – “menos de 20 años” – entre las opciones del grupo de edad. Además, según la ley Italiana las personas a partir de los 16 años pueden acceder a cursos y actividades dirigidos a los adultos.

### *3.1. El Cuestionario*

Para este trabajo de investigación se ha redactado un cuestionario (Anexo 1) dirigido a estudiantes adultos que desean finalizar los años escolares y conseguir el diploma de bachillerato.

Como anticipado en el capítulo anterior, se ha elegido el estudio de la metodología para la enseñanza del léxico y de las funciones comunicativas, siendo que se encajan de forma complementaria y se pueden tratar exhaustiva y adecuadamente en este trabajo. Contrariamente, un estudio sobre la metodología para la enseñanza de la gramática, siendo un asunto tan extenso, necesitaría una investigación por sí mismo para poderlo abordar de forma exhaustiva.

El cuestionario ha sido suministrado a los encuestados mediante un enlace de Google Forms<sup>48</sup> en el pleno respecto de la política de privacidad, en conformidad con la Ley italiana 163/2017, Ex art.13 Decreto Legislativo 196/2003 y ex art. 13 Reglamento Europeo 2016/679. Además, los datos se han utilizado exclusivamente con fines de investigación o educación y son recogidos de forma anónima.

La encuesta, compuesta de preguntas<sup>49</sup> de opción múltiple y de formado abierto, está dividida en cinco secciones:

- a) los datos anagráficos;
- b) el regreso a la escuela;
- c) el estilo de aprendizaje;

---

<sup>47</sup> Se definen lenguas “adicionales” porque no sustituyen la enseñanza del inglés que es obligatoria en cualquier curso e instituto, sino se añaden a esa. De hecho, en el curso de lenguas del liceo lingüístico los alumnos tienen que aprender tres lenguas.

<sup>48</sup> Google Forms es una aplicación para la creación de formularios y encuestas que provee también al análisis de las respuestas en términos porcentuales.

<sup>49</sup> El encuestado debe responder a todas las preguntas de una sección para acceder a la sección siguiente, puesto que la respuesta a cada pregunta es obligatoria.

- d) metodología;
- e) en el aula.

A continuación se presenta el análisis de cada sección en detalle.

### 3.1.1. Datos anagráficos

La primera sección del cuestionario está dedicada a los datos anagráficos y a otras informaciones sobre la escuela frecuentada y el eventual trabajo que los encuestados poseen. El objetivo es detectar las características del grupo de clase para tener una idea de los aprendientes que la componen e individualizar semejanzas y diferencias. De esta forma, las respuestas ofrecerán informaciones útiles para la redacción de la Uda.

Con respecto a los datos anagráficos, siendo el cuestionario anónimo para cuidar la privacidad de los estudiantes, solo se les pide informaciones generales a través de dos preguntas de opción múltiple sobre el grupo de *edad*<sup>50</sup> (por ejemplo: 30-39), el *sexo* – dándoles también la oportunidad de no especificarlo – y una pregunta de formado abierto sobre la *nacionalidad*. Puesto que el público es muy variado y heterogéneo debido a la edad de los encuestados, el dato sobre el grupo de edad resulta ser relevante para la modalidad y la calidad del aprendizaje en general, y de las lenguas extranjeras en particular, así como de las experiencias previas.

Por lo que se refiere a las informaciones adicionales, hay cuatro preguntas de opción múltiple: la primera pretende individualizar la tipología de escuela que los encuestados actualmente frecuentan entre: Liceo, Instituto Técnico, Instituto Profesional o CFP<sup>51</sup>. La pregunta siguiente versa sobre las lenguas extranjeras que estudian; la tercera pregunta si los encuestados actualmente trabajan y, en la última, se le pide si se requiere un título de estudio para poder obtener su trabajo.

---

<sup>50</sup> Aunque los estudiantes que tienen menos de 20 años no se suelen considerar estudiantes adultos, se ha incorporado también esa categoría – “menos de 20 años” – entre las opciones del grupo de edad. Sin embargo, según la ley Italiana las personas a partir de los 16 años pueden acceder a cursos y actividades dirigidos a los adultos.

<sup>51</sup> Con la sigla CFP se entiende el Centro de Formación Profesional, que en Italia corresponde a un instituto para la integración de los individuos en el mundo del trabajo; de hecho, son escuelas donde prevalecen las asignaturas prácticas y que entienden enseñar concretamente a los jóvenes un trabajo, como por ejemplo lo de mecánico, peluquero, electricista o vendedor.



### *3.1.2. El regreso a la escuela*

La segunda sección indaga las motivaciones que han impulsado los aprendientes adultos a regresar a la escuela y seguir estudiando. Con el objetivo de obtener estas informaciones, se ha puesto una pregunta a opción múltiple, pidiendo a los encuestados de elegir entre cinco motivaciones posibles que explican su decisión: obtener un trabajo mejor; sentirse realizado y satisfecho de sí mismo; poder ir a la universidad; poder ganar más dinero o porque anteriormente no han tenido la oportunidad de conseguir el diploma. Siendo que las motivaciones que impulsan un adulto pueden ser numerosas y muy diversas, se ha añadido también la posibilidad de escribir la propia motivación en el caso en que no haga parte de las opciones proporcionadas.

Otro aspecto indagado en este apartado son los obstáculos psicológicos y emotivos más relevante que los encuestados han debido afrontar regresando a la escuela. Con otra pregunta a opción múltiple, se les pide de elegir entre las siguientes dificultades: el juicio de los demás; la inseguridad en sus capacidades; la preocupación por la edad; la comparación con estudiantes más jóvenes o no se han detectado obstáculos psicológicos/emotivos. Como por la pregunta anterior, se ofrece la posibilidad de añadir otra dificultad u obstáculo encontrado en su regreso a la escuela.

Con las preguntas de esta sección del cuestionario se aspira a detectar las motivaciones y, consecuentemente, las necesidades que los encuestados tienen y quieren satisfacer. Esto sirve para crear actividades que gocen de relevancia para sus objetivos, puesto que si los aprendientes adultos sienten que sus exigencias e intereses pueden ser satisfechos a través de la educación, estarán sumamente motivados a aprender.

### *3.1.3. Estilo de aprendizaje*

La tercera sección del cuestionario trata de uno de los aspectos del estilo cognitivo, es decir el estilo de aprendizaje el cual tiene que ver con la manera en que una persona elabora las nuevas informaciones. Con el fin de investigar el estilo o los estilos de aprendizaje que prevalecen entre las personas encuestadas, se han propuesto doce afirmaciones sobre cómo suelen aprender y estudiar. Dichas afirmaciones, además, se reconducen a los tres estilos principales, es decir: estilo auditivo, visual y kinestésico.

Por lo que se refiere al estilo auditivo, las personas prefieren escuchar una explicación oral o un archivo de audio y resultan ser más aventajadas en el aprendizaje de los idiomas. Por eso las frases que se reconducen a este estilo son las siguientes: consigue seguir una explicación oral aunque si no mira al profesor [frase n. 1]; recuerda fácilmente lo que oye [frase n. 4]; cuando lee solo o estudia prefiere hacerlo en voz alta [frase n. 8]; aprende más fácilmente si se enfrenta oralmente con otras personas [frase n. 12].

Por otra parte, cuando una persona relaciona ideas y conceptos con imágenes, o estudia a través de mapas conceptuales o esquemas, se habla de estilo visual, considerado también el estilo dominante en la mayoría de los individuos. Las afirmaciones relacionadas a este estilo son: prefiere aprender viendo un esquema más que escuchando una explicación [frase n. 2]; consigue recordar un largo listado de nombres y números [frase n. 5]; aprende mejor si mira a imágenes o videos [frase n. 7]; cuando estudia resume los contenidos o hace mapas conceptuales [frase n. 11].

En fin, si una persona aprende a través de un trabajo manual o de movimientos – por ejemplo cuando se hace un experimento – se trata del estilo kinestésico. Con este estilo el aprendizaje es más lento pero más profundo y difícil de olvidar. Las oraciones que reconducen a este estilo son las siguientes: investigaciones, proyectos o experiencias en laboratorio le ayudan a mejor comprender un asunto [frase n. 3]; durante la lección, dibujar o tomar apuntes le ayudan a mantenerse concentrado [frase n. 6]; cuando estudia evidenciar y subrayar le ayuda a concentrarse [frase n. 9]; aprende más fácilmente si hace ejercicios que requieren habilidades manuales o movimientos [frase n. 10].

Los estilos de aprendizaje tienen una influencia considerablemente en el suceso escolar, por eso cada curso tendría que empezar con el análisis de los estilos de los estudiantes para poder incorporar actividades y ejercicios que estimulen cada tipología de inteligencia y cada estilo cognitivo. Dicho de otra manera, los datos de esta sección permiten crear y planear actividades y ejercicios que mejor se adaptan a las preferencias de aprendizaje<sup>52</sup> de los alumnos, satisfaciendo así sus necesidades.

---

<sup>52</sup> La planificación de actividades que se adaptan a los estilos cognitivos de los aprendientes representa un desafío tanto por el profesor, que debe proponer actividades diversificadas variando también su estilo de enseñanza, como por los estudiantes que deben aprender a dominar estilos diferentes de lo propio.

### 3.1.4. Metodología

Esta sección representa el alma, el punto crucial de la investigación puesto que trata de la metodología de aprendizaje del léxico y de las funciones comunicativas. El objetivo es claramente lo de investigar qué metodología los alumnos utilizan y prefieren emplear para aprender una lengua extranjera. Hay doce afirmaciones que los encuestados tienen que evaluar según como sigue: 0, cuando la metodología es ineficaz para su aprendizaje; 1, si es poco eficaz; 2, cuando es bastante eficaz, y 3, si es muy eficaz. Dicho en otros términos, las oraciones que reciben una puntuación más alta resultan ser las favoritas por los adultos y también las más eficaces. Al contrario, si el puntaje es bajo, la metodología propuesta no resulta ser utilizada por los estudiantes y por eso resulta poco útil.

Las afirmaciones reconducen a las tres metodologías ilustradas en el capítulo anterior – es decir el *Método Gramática-Traducción*, el *Enfoque Comunicativo* y el *Método Audio-Lingual* – puesto que resumen las características de cada una. Se han elegidos estos enfoques porque considerados los más eficaces para la enseñanza del léxico y de las funciones comunicativas de un idioma a aprendientes adultos que quieren recuperar los años escolares.

Las oraciones que remiten al *Método Gramática-Traducción* son las siguientes: obtener la traducción literal de las nuevas palabras o de la frase en italiano [frase n. 2]; estudiar el léxico a partir de un listado de palabras con su traducción a lado [frase n. 5]; interactuar directamente con el profesor para poder utilizar los nuevos términos estudiados [frase n. 6]; emplear los nuevos conocimientos en la traducción de frases a partir del italiano hacia el idioma estudiado [frase n. 12].

Por lo que se refiere a las afirmaciones sobre el *Enfoque Comunicativo*, se han propuesto las siguientes oraciones: utilizar los términos y las funciones comunicativas nuevas en ejercicios en pareja o en grupo con los compañeros [frase n. 1]; obtener una explicación en lengua para aprender el significado de un término o de una expresión [frase n. 3]; utilizar situaciones reales para poder emplear de forma autónoma, a través de la producción oral, las nuevas palabras [frase n. 8]; la correcta pronunciación de los términos es fundamental [frase n. 10].

En fin, las afirmaciones que indagan la utilidad del *Método Audio-Lingual* son: aprender las palabras nuevas de un texto o un dialogo para entender el uso en frases reales [frase n. 4]; reutilizar el vocabulario y las frases de los diálogos examinados en clase para la producción escrita de modo que se los aprendan de forma automática [frase

n. 7]; asociar la nueva palabra a una expresión fija (ej. la palabra "años" se puede asociar a la expresión "¿Cuántos años tienes?") [frase n. 9]; el significado y el empleo de la palabra y/o de la frase son más importantes de una correcta pronunciación [frase n. 11].

### 3.1.5. *En el aula*

La última sección intitulada "*En el aula*", compuesta por siete preguntas de opción múltiple, versa sobre el entorno de aprendizaje que se establece en clase. Como se ha subrayado ya previamente, el clima ejerce influencia en el rendimiento escolar y en el filtro afectivo de los alumnos, consiguiendo bloquear, impedir o posibilitar el aprendizaje de una lengua extranjera.

El primer objetivo de este apartado está conectado con las relaciones que los estudiantes establecen en el aula, es decir con el profesor y con los compañeros de clase. Con respecto a esta última tipología de relación, se ha preguntado a los encuestados si con los compañeros prefieren una atmosfera de colaboración y ayuda mutua o un clima individualista e independiente. Para tener una correlación más fuerte entre lo que declaran en el cuestionario y la realidad, se ha cruzado la pregunta anterior con una sobre la preferencia a hacer ejercicios de interacción entre compañeros – de manera que no se sienten juzgados – o ejercicios donde interactúan con el profesor. En fin, se les ha preguntado si las relaciones con los compañeros de clase influyen en su aprendizaje, proponiendo como opciones: nada, poco, bastante y mucho. De hecho los niños y los adolescentes normalmente están fuertemente influenciados por estas relaciones que, en los casos peores, pueden desembocar en burlas, y luego en acoso escolar.

Mientras por lo que se refiere a la relación formador-descendiente, se ha preguntado si los encuestados prefieren establecer una relación formal o informal con su profesor; cuánto dicha relación influye en su aprendizaje y si prefieren hacer ejercicios en que interactúan con el profesor o los donde interactúan con los compañeros.

El segundo objetivo, en cambio, es investigar la atmosfera y las condiciones en que los adultos prefieren aprender y se sienten mayormente a su gusto; este dato resultará relevante para la impostación de las actividades de la Uda. Con este propósito se les ha preguntado si prefieren una atmosfera: serena y relajada o un clima serio y rígido.

Por último, el apartado se cierra con una pregunta sobre la influencia que la disposición del aula ejerce en su aprendizaje, puesto que según algunas investigaciones

la disposición de las sillas y las mesas en el aula pueden mejorar el rendimiento escolar de los alumnos haciéndolos sentir a su gusto y bajando su filtro afectivo.

### 3.2. *Análisis de las respuestas del cuestionario*

En el siguiente párrafo se procede con un análisis de tipo cuantitativo<sup>53</sup> de los datos recogidos a través de los cuestionarios. El estudio de las respuestas será dividido en secciones – siguiendo la estructura del cuestionario– en que se analizarán y presentarán los resultados de cada pregunta a través de datos estadísticos y gráficos. Las preguntas han sido creadas a través de un formulario redactado con Google Forms y enviado a los estudiantes por correo electrónico; los alumnos que han participado en el estudio, contestando a las preguntas, son quince<sup>54</sup>.

#### 3.2.1. *Datos anagráficos*

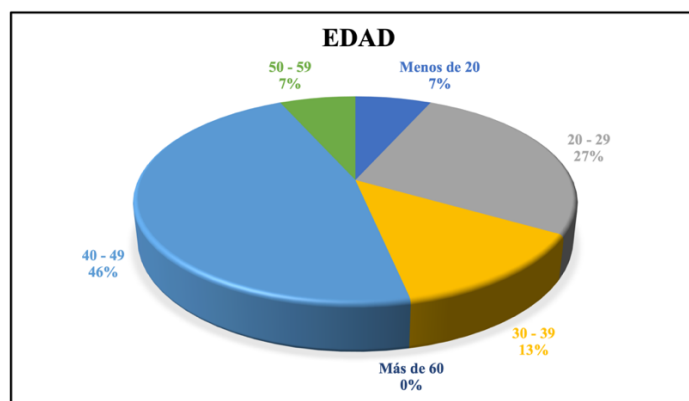
Esta sección está formada por siete preguntas de las cuales las primeras seis son obligatorias y la última es facultativa<sup>55</sup>. La primera indaga la edad de los encuestados que resultan ser así repartidos: uno tiene menos de 20 años; cuatro tienen entre 20 y 29 años; dos entre 30 y 39 años; siete entre 40 y 49 años; uno entre 50 y 59 años, mientras no hay encuestados que tengan más de 59 años.

---

<sup>53</sup> Con análisis cuantitativo se hace referencia a un análisis que utiliza fórmulas matemáticas y estadística para estudiar datos *objetivos* recogidos a través de una investigación.

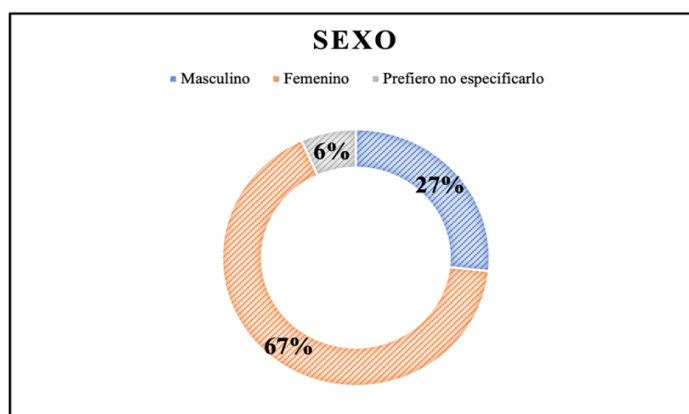
<sup>54</sup> El número de los encuestados representa una ventaja para la investigación porque, siendo impares, en las preguntas con solo dos opciones se consigue siempre alcanzar una mayoría, es decir nunca hay respuestas inconclusas.

<sup>55</sup> Hay una única pregunta facultativa en el cuestionario que está conectada a la pregunta anterior. En concreto, se pregunta a los estudiantes si tienen un trabajo – pregunta obligatoria – y en la pregunta siguiente se pregunta si se requiere un título de estudio para ese trabajo. Esta última es una pregunta facultativa puesto que si una persona no tiene trabajo, no puede declarar si se requiere un título de estudio.



En términos porcentuales, como se puede ver en el gráfico anterior, la clara mayoría está representada por los encuestados entre 40 y 49 años que son el 46,7% de los estudiantes, no obstante el segundo porcentaje más alto pertenece al grupo entre 20 y 29 años que representa el 26,7%. Sin embargo, si se analizan las respuestas dividiendo los encuestados que tienen menos de 39 años de los que tienen más, no hay una clara mayoría puesto que siete estudiantes pertenecen al grupo de edad inferior y ocho pertenecen al otro grupo.

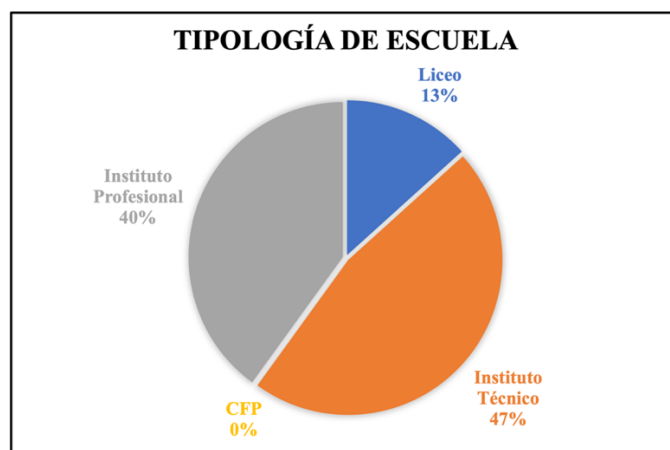
Con respecto a la segunda pregunta sobre el sexo, diez personas, o sea el 67% de los encuestados, resultan ser mujeres mientras el 27% de los estudiantes, es decir cuatro personas, es hombre mientras una persona ha preferido no especificar su sexo. A la luz de estos datos, se puede afirmar que la clara mayoría de los aprendientes es mujer, como demuestra también el gráfico a continuación.



En cuanto a la nacionalidad, los datos demuestran que casi la totalidad de los aprendientes es de origen italiano, de hecho son el 93,3% de los participantes en el estudio, mientras solo una persona procede de Albania.

Por lo que se refiere a la tipología de escuela, el gráfico subyacente muestra como el 13% de los entrevistados actualmente frecuenta un liceo, el 47% un instituto técnico,

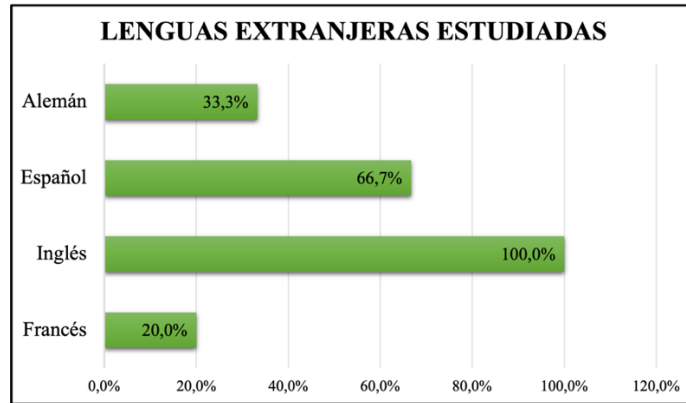
el 40% frecuenta un instituto profesional y nadie frecuenta un CFP. Dicho en otros términos, siete personas frecuentan un instituto técnico, seis frecuentan un instituto profesional y dos alumnos un liceo, en consecuencia no hay una mayoría neta aunque los alumnos de los institutos técnicos cuentan con un número superior.



La quinta pregunta indaga las lenguas extranjeras estudiadas ofreciendo la oportunidad de elegir más de una respuesta, siendo que algunos institutos prevén el estudio de dos o más idiomas; por este motivo los porcentajes superan el 100% y hay treinta y tres respuestas en lugar de quince. Como era de esperar el 100% de los encuestados estudia inglés, siendo asignatura obligatoria independientemente de la tipología de escuela; el 20% estudia francés (tres personas); el 66,7% español (diez personas) y el 33,3% alemán (cinco personas). Sin tener en consideración la lengua inglesa, el español resulta ser el idioma más estudiado, mientras el francés resulta la lengua extranjera menos estudiada. Se puede suponer que esto se debe a la posición geográfica en que nos encontramos, de hecho en los pueblos de la provincia de Treviso, la segunda lengua enseñada en las escuelas secundarias de primer grado es el español<sup>56</sup> y, por este motivo, es sensato pensar que los alumnos siguen aprendiendo este idioma también a la escuela secundaria de segundo grado.

---

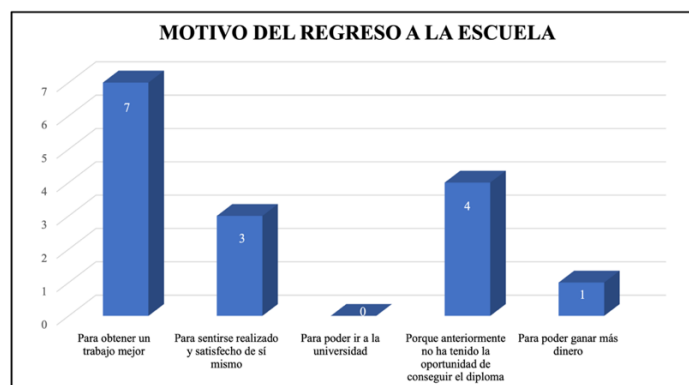
<sup>56</sup> La primera lengua estudiada es claramente la lengua inglesa.



Las últimas dos preguntas están conectadas entre sí puesto que investigan si los encuestados trabajan y, consecuentemente, si es necesario un título de estudio por su trabajo. La clara mayoría actualmente trabaja, puesto que catorce alumnos, es decir el 93,3%, tiene un trabajo; de estos el 71,4% ha declarado que es necesario un título de estudio para su posición laboral, mientras cuatro personas han afirmado que no es necesario. A partir de estos datos, es sensato afirmar que la mayoría de los encuestados son estudiantes trabajadores que deben conciliar la vida profesional y la carrera escolar.

### 3.2.2. El regreso a la escuela

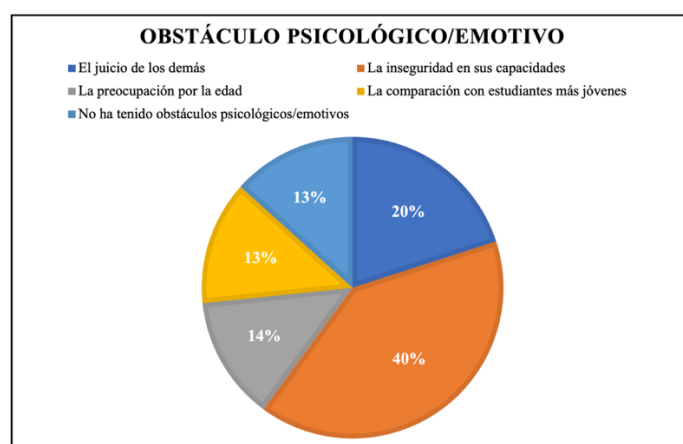
En este apartado se investigan las motivaciones que han persuadido los adultos encuestados a regresar a la escuela y el obstáculo psicológico y/o emotivo más relevante que han debido afrontar decidiendo seguir estudiando.



La primera pregunta, cuyo gráfico se presenta arriba, se refiere a dichas motivaciones y presenta una neta mayoría, de hecho siete entrevistados han declarado que su decisión de seguir estudiando tiene el fin de obtener un trabajo mejor (46,7%). Por otro



lado, tres alumnos han indicado la realización personal como motivo de su regreso a la escuela (20%); cuatro han declarado que anteriormente no habían tenido la posibilidad de conseguir el diploma (26,7%); solo uno ha indicado la posibilidad de ganar más dinero como su motivación (6,7%) mientras la posibilidad de ir a la universidad no ha sido elegida (0%). Como se desprende de estos datos, parece verosímil afirmar que la mayoría de los encuestados ha regresado a la escuela para su carrera profesional. Esto denota la importancia que el título de estudio tiene para el mundo del trabajo en la sociedad moderna, puesto que permite alcanzar una mejor posición laboral accediendo así a trabajos que gozan de mayor relevancia y con una mayor retribución económica. Sin embargo, hay una disparidad de los motivos del regreso a la escuela que representa un dato interesante puesto que ocho encuestados tienen necesidades profesionales y económicas, mientras siete personas tienen motivos más personales para seguir estudiando. Por esto se puede afirmar que todos comparten el mismo objetivo, es decir lograr un título de estudio, aunque soportado por motivaciones y exigencias distintas.



En el gráfico anterior, relativo a los obstáculos psicológicos y emotivos que han debido afrontar los encuestados, se puede observar como la inseguridad en las propias capacidades de los alumnos representa la clara mayoría (40%). Sin embargo, hay una buena distribución de las respuestas restantes entre otras opciones, de hecho el 20% ha declarado que su mayor obstáculo ha sido el juicio de los demás; el 14% la preocupación por la edad; el 13% la comparación con estudiantes más jóvenes y, por último, el 13% ha declarado que no ha tenido obstáculos que afrontar. Mediante la comparación del grupo de edad y de dichas respuestas, se nota que la inseguridad en las propias capacidades es la opción elegida por los estudiantes pertenecientes al grupo entre 40 y 59 años. De hecho es verosímil suponer que, regresando a la escuela en edad adulta, no estén seguros de sus

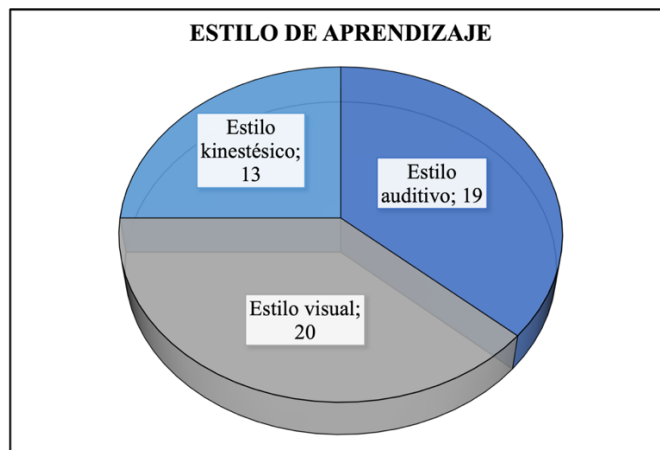
capacidades y habilidades puesto que han pasado muchos años desde su última experiencia escolar.

### 3.2.3. *Estilo de aprendizaje*

El siguiente apartado versa sobre el estilo o los estilos de aprendizaje que prevalecen entre las personas encuestadas, proponiendo doce afirmaciones – sobre cómo suelen aprender y estudiar – que se reconducen a los tres estilos principales, es decir: estilo auditivo, visual y kinestésico. Para analizar los datos se ha procedido como sigue: a través del programa Excel se ha creado una tabla con las respuestas, descubriendo así cuales frases han sido elegidas mayormente; se han agrupado las frases y su puntuación según el estilo al que se referían; luego, se ha identificado el estilo de aprendizaje más utilizado por los encuestados.

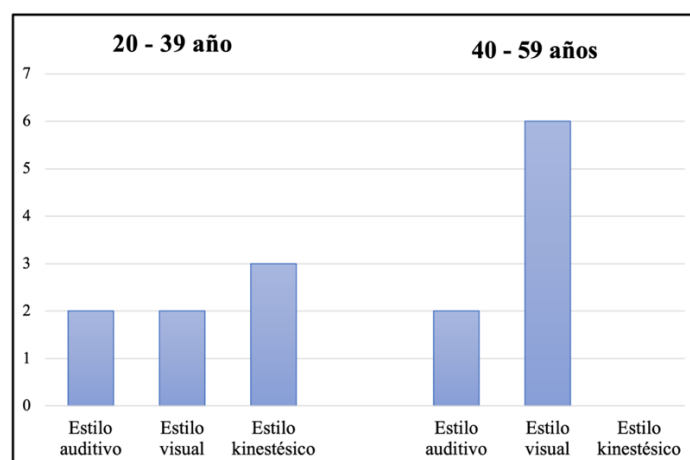
<b>ESTILOS</b>					
	frase n. 1	frase n. 4	frase n. 8	frase n. 12	<b>RESULTADO</b>
<b>Estilo auditivo</b>	4	5	6	4	<b>19</b>
	frase n. 2	frase n. 5	frase n. 7	frase n. 11	<b>RESULTADO</b>
<b>Estilo visual</b>	4	1	5	10	<b>20</b>
	frase n. 3	frase n. 6	frase n. 9	frase n. 10	<b>RESULTADO</b>
<b>Estilo kinestésico</b>	3	4	5	1	<b>13</b>

Como se puede ver en la tabla anterior, los resúmenes y los mapas conceptuales como método para estudiar – es decir la frase 11 – han resultado la opción más elegida por los encuestados mientras las dos que han obtenido el número menor de elecciones – o sea solo una – son la habilidad de recordar un largo listado de nombres y números [frase 5] – y el uso de ejercicios que requieren las habilidades manuales o movimientos para aprender más fácilmente [frase 10].



El gráfico pone de manifiesto los resultados finales: el estilo visual, con una puntuación<sup>57</sup> de 20, es el favorito por las personas encuestadas, a seguir hay el estilo auditivo con 19 y luego lo kinestésico con 13. El resultado no sorprende, puesto que el estilo visual es considerado el dominante entre los individuos. Sin embargo, no hay una diferencia significativa, en términos de puntuación, entre el primer y el segundo estilo más utilizado, por eso se puede afirmar que ambos se deben tener en consideración de la misma forma para la redacción de la unidad de aprendizaje.

Para profundizar la investigación, se han comparado dichas respuestas con el grupo de edad y se puede notar – en el gráfico a continuación – como en los estudiantes del grupo 20 - 39 años prevalece el estilo kinestésico, es decir el aprendizaje a través del movimiento y de las habilidades manuales, mientras en los alumnos entre 40 y 59 años resulta que lo visual es el estilo de aprendizaje más utilizado. Por lo que se refiere al estilo auditivo, resulta ser uniforme alcanzando la misma puntuación en cada grupo de edad.



<sup>57</sup> En realidad no se trata de una puntuación sino es el número de elecciones que las frases, que se reconducen a un estilo, han obtenido.

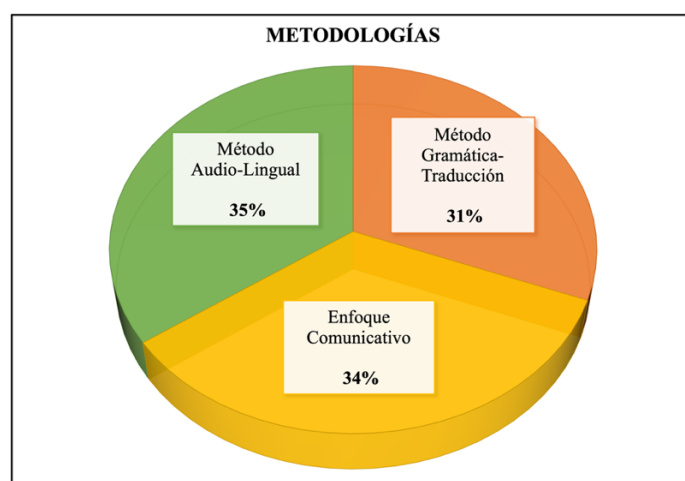
### 3.2.4. Metodología

En esta sección se investiga la metodología considerada por los encuestados la más útil y eficaz para aprender el léxico y las funciones comunicativas de una lengua extranjera. Hay doce afirmaciones a las cuales los alumnos han dado una evaluación según como sigue: 0, cuando la metodología es ineficaz para su aprendizaje; 1, si es poco eficaz; 2, cuando es bastante eficaz, y 3, si es muy eficaz. Las afirmaciones conducen a tres metodologías distintas: el *Método Gramática-Traducción*, el *Enfoque Comunicativo* y el *Método Audio-Lingual*.

METODOLOGÍAS					
	frase n. 2	frase n. 5	frase n. 6	frase n. 12	RESULTADO
<b>Método Gramática-Traducción</b>	32	25	37	35	129
	frase n. 1	frase n. 3	frase n. 8	frase n. 10	RESULTADO
<b>Enfoque Comunicativo</b>	30	40	37	36	143
	frase n. 4	frase n. 7	frase n. 9	frase n. 11	RESULTADO
<b>Método Audio-Lingual</b>	40	38	36	31	145

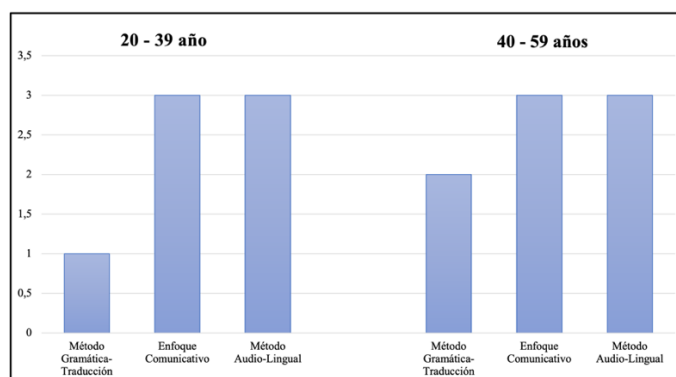
A través del análisis de la puntuación de cada frase en la tabla anterior, se ha constatado que obtener una explicación en lengua para aprender el significado de un término o de una frase [frase 3] y aprender las palabras nuevas de un texto o un diálogo para entender el uso en frases reales [frase 4] son las afirmaciones que han alcanzado la evaluación más alta, es decir 40 puntos. Dicho en otros términos, los encuestados han declarado que prefieren recibir explicaciones en lengua en lugar de meras traducciones literales de la lengua extranjera a la lengua madre. Este resultado no se puede dar por descontado puesto que a menudo resulta más simple e inmediato solicitar una traducción literal al profesor en lugar de intentar entender una explicación más larga y a veces más difícil en lengua. Al mismo modo, el reutilizo del vocabulario y de las frases de los diálogos examinados en clase para la producción escrita de modo que los aprendan de forma automática [frase 7] ha obtenido el segundo puntaje más alto. Al contrario,

aprender el léxico de un listado de palabras con la traducción a lado [frase 5] ha logrado la puntuación más baja de todas las doce afirmaciones.



Por lo que se refiere a los resultados generales de esta sección en el gráfico se nota que el *Método Audio-Lingual* resulta ser el más eficaz según los entrevistados, con una puntuación de 145 y representando el 35% de las preferencias. Este método consiste en el aprendizaje de los contenidos léxicos y comunicativos de una lengua extranjera a través de textos y diálogos en que los alumnos pueden entender el uso de las palabras nuevas en frases reales [frase 4] para poder luego reutilizarlas en la producción escrita de modo que las aprendan de forma automática [frase 7]. Además, otras características de dicha metodología son la asociación de palabras nuevas a expresiones fijas [frase 9] y la mayor importancia del significado y del empleo de la palabra y/o de la frase con respecto a una correcta pronunciación [frase n. 11]. En cuanto a las otras metodologías, el *Método Gramática-Traducción* con el 31%, es decir 129 puntos, representa la minoría, mientras el *Enfoque Comunicativo* representa el 34% de las preferencias, es decir 143 puntos. Sin embargo, no hay una diferencia significativa, en términos de puntuación, entre la primera y la segunda metodología consideradas más eficaces. De hecho, el *Método Audio-Lingual* y el *Enfoque Comunicativo* presentan algunas características en común como la relevancia del aspecto comunicativo, ejercido a través de ejercicios de interacción oral y el empleo de diálogos y textos para estudiar el uso de frases en conversaciones reales. Sin embargo, es recomendable utilizar ambos los enfoques puesto que un *método integrado* permite hacer partícipes todos los aprendientes y satisfacer didácticamente la mayor parte de los tipos de inteligencias, estilos cognitivos, personalidades y, de esta manera, favorece la adquisición de la LE por parte del adulto. De hecho, resulta ser muy

eficaz para el aprendizaje de un idioma el empleo de una variedad de técnicas, la adaptabilidad a las diferencias individuales de cada estudiante y la posibilidad de repartir la clase según el nivel.



En conclusión, en el gráfico anterior se han comparado las respuestas anteriores con el grupo de edad para profundizar la investigación. Se puede notar que hay una uniformidad de las preferencias relativas al *Método Audio-Lingual* y al *Enfoque Comunicativo* entre los estudiantes del grupo 20 - 39 años y del grupo 40 - 59 años. Al contrario, por lo que se refiere al *Método Gramática-Traducción* el gráfico muestra como los aprendientes entre 40 y 59 años prefieren este método con respecto a los estudiantes más jóvenes. Es razonable afirmar que este resultado pueda ser debido al hecho que los encuestados mayores prefieren una enseñanza más tradicional y parecida a la que tuvieron cuando iban a la escuela años atrás.

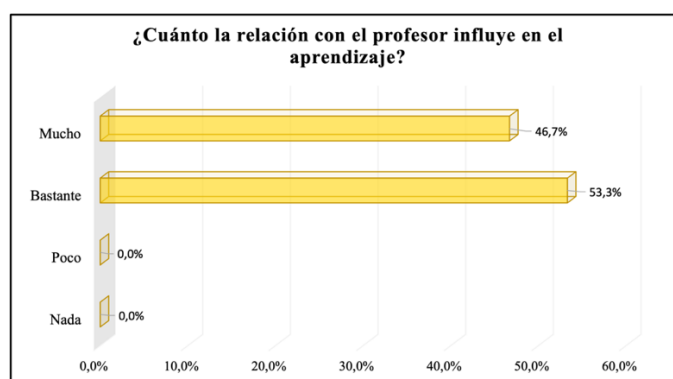
### 3.2.5. En el aula

La última sección del cuestionario está formada por siete preguntas, así repartidas: la segunda y la tercera están dedicadas a la investigación sobre la atmosfera en el aula; las siguientes tres frases junto con la primera indagan la importancia y la influencia de las relaciones en el aprendizaje y, en fin, la última pregunta investiga si la disposición del aula afecta el aprendizaje de los encuestados.

En relación con el clima en el aula, el 80% de los alumnos ha declarado que prefiere una atmosfera serena y relajada, mientras solo tres personas, es decir el 20%, prefiere una atmosfera seria y rígida. Estos datos se pueden reconducir al filtro afectivo y a la importancia de crear una atmosfera en que los alumnos se sientan a su gusto para poder,

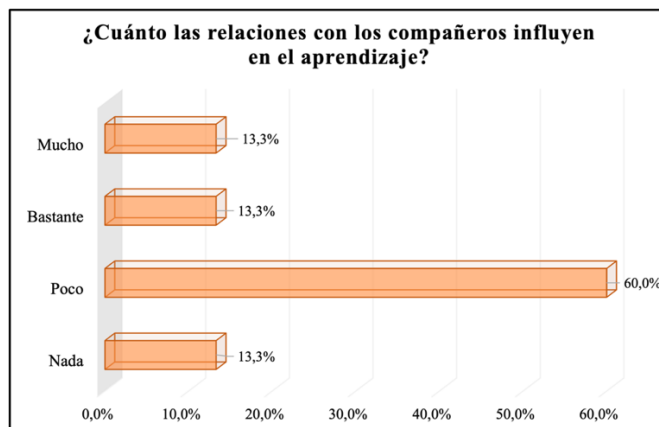
en esta manera, bajarlo y favorecer el aprendizaje de nuevas nociones. Además, el 66,7%, es decir diez encuestados, han indicado que prefieren una atmosfera de colaboración y ayuda mutua entre compañeros, mientras el restante 33,3%, es decir cinco estudiantes, prefieren una atmosfera individualista e independiente.

Con respecto a la relación con el profesor, la mayoría de los encuestados representada por el 53,3%, es decir ocho personas, ha expresado su preferencia por una relación formal, mientras que las restantes siete personas, es decir el 46.7%, prefieren una relación informal. No hay una diferencia, en términos numéricos, muy marcada entre las dos tipologías de tratamiento y esto puede depender de la edad de los encuestados, de hecho analizando cada respuesta singularmente, se nota que los estudiantes que tienen entre 20 y 39 años prefieren una relación formal. Los del grupo 40 - 59 años, al contrario, prefieren una relación informal, supuestamente porque se encuentran a aprender de profesores de su misma edad o, incluso, más jóvenes.

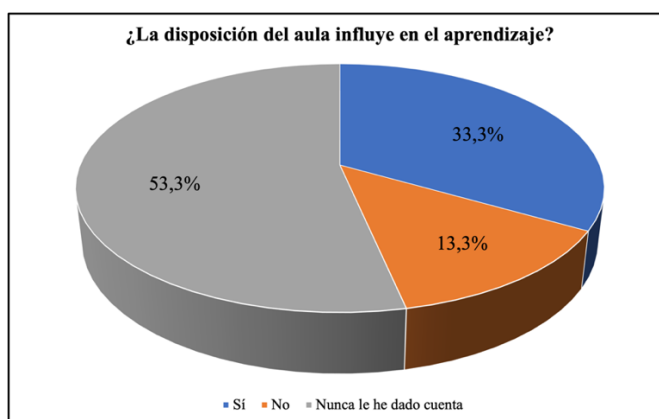


Por lo que se refiere a la influencia que la relación con el profesor tiene en el aprendizaje de los encuestados, se nota en el gráfico como le 53,3% de los encuestados consideran esta relación *bastante* relevante y el restante 46,7% indica que es *muy* importante. En relación con dicho resultado, en la pregunta número 4, el 80% de los alumnos afirma que prefiere hacer ejercicios en que se interactúa con el profesor, mientras el 20% prefiere ejercicios de interacción con los compañeros. La interacción directa con el profesor presenta algunas ventajas como la posibilidad de recibir una evaluación personal e inmediata sobre el ejercicio, obtener consejos sobre la pronunciación o la formación de frases. Sin embargo, dicha interacción presenta también una desventaja puesto que frecuentemente interactuar con un profesor, es decir una persona con un alto nivel de competencia lingüística, lleva al estudiante a preocuparse por posibles errores, a sentirse juzgado y a subir su filtro afectivo como defensa, obstaculizando así el

aprendizaje. En cambio, la interacción entre compañeros, es decir entre iguales, permite bajar el filtro afectivo, no sentirse juzgado y optimizar el aprendizaje, incluso si no está la posibilidad de recibir una evaluación o consejos por parte de un experto.



Otro punto es la influencia de la interacción entre compañeros que, como se puede observar en el gráfico anterior, resulta ser poco relevante por el 60% de los encuestados, mientras el restante 40% se reparte equitativamente entre las otras opciones: *bastante* (13,3%), *mucho* (13,3%) y por *nada* (13,3%). Teniendo en cuenta dichos datos, es verosímil afirmar que por la mayoría de los encuestados la influencia que la relación con los compañeros tiene poca relevancia en su aprendizaje o no la consideran en absoluto, mientras según el restante 26,6% dicha relación influye bastante o mucho en su aprendizaje.



En conclusión, en el gráfico se puede observar que la mayoría, representada por el 53,3% de los entrevistados, nunca ha dado cuenta a la disposición del aula, o sea de sillas y mesas; el 33,3% ha declarado que esa influye en su aprendizaje mientras el restante



13,3% ha afirmado que no tiene influencia. En otras palabras, se nota que la disposición de sillas y mesas en el aula no influye en el aprendizaje puesto que la mayoría de los encuestados nunca le ha dado cuenta. Además, parece razonable suponer que la disposición del aula, en la escuela de los encuestados, es adecuada porque de lo contrario, ellos la habrían notada.

### *3.2.6. Consideraciones generales*

A nivel general, después del análisis de cada sección en detalle, se puede afirmar, en primer lugar, que la mayoría de los encuestados son mujeres de origen italiano que tienen entre 40 y 59 años, aunque los encuestados que tienen menos de 40 años son numerosos. Las escuelas elegidas por los entrevistados son principalmente los institutos técnicos y los profesionales, además todos han declarado de estudiar inglés, siendo asignatura obligatoria en cada escuela independientemente del grado y de la tipología, mientras como segunda lengua estudian, por orden de prevalencia de elección: español, alemán o francés. Por fin, la casi totalidad de los encuestados son estudiantes trabajadores que deben conciliar la vida profesional y la carrera escolar.

Además, por lo que se refiere a las motivaciones del regreso a la escuela, la mayoría – representada por ocho encuestados – ha indicado las necesidades profesionales y económicas como motivación de su decisión. Se puede en consecuencia afirmar que esto denota la importancia que el título de estudio tiene para el mundo del trabajo en la sociedad moderna, puesto que permite alcanzar una mejor posición profesional accediendo así a trabajos que gozan de mayor relevancia y con una mayor retribución económica. Con respecto a la segunda pregunta sobre los obstáculos psicológicos y emotivos, la investigación ha puesto de manifiesto que los aprendientes pertenecientes al grupo 40 - 59 años han debido afrontar la inseguridad en las propias capacidades debido, presumiblemente, al hecho que han pasado muchos años desde su última experiencia escolar.

En tercer lugar, con respecto al estilo de aprendizaje, los datos muestran como el estilo visual sea el estilo favorecido por los alumnos encuestados, aunque el estilo auditivo resulta ser casi igualmente utilizado por ellos. Mediante la comparación del grupo de edad y de dichos estilos, se nota como los aprendientes entre 20 y 39 años prefieren el uso de las habilidades manuales y del movimiento para aprender, es decir el

estilo kinestésico, mientras las del grupo 40 - 59 años prefieren aprender a través de imágenes, esquemas, mapas y resúmenes, es decir tienen un estilo de aprendizaje visual.

Del análisis de las respuestas de los encuestados, se deduce que la metodología considerada más útil y, sobre todo, más eficaz para el aprendizaje del léxico y de las funciones comunicativas de una lengua extranjera es el *Método Audio-Lingual*. Sin embargo, no hay una diferencia significativa, en términos de puntuación, entre la primera y la segunda metodología consideradas más eficaces. De hecho, el *Método Audio-Lingual* y el *Enfoque Comunicativo* presentan algunas características en común como la relevancia del aspecto comunicativo, ejercido a través de ejercicios de interacción oral y el empleo de diálogos y textos para estudiar el uso de frases en conversaciones reales. Sin embargo, es recomendable utilizar ambos los métodos puesto que un *método integrado* permite hacer partícipes todos los aprendientes y satisfacer didácticamente la mayor parte de los tipos de inteligencias, estilos cognitivos, personalidades y, de esta manera, favorece la adquisición de la LE por parte del adulto. De hecho, resulta ser muy eficaz para el aprendizaje de un idioma el empleo de una variedad de técnicas, la adaptabilidad a las diferencias individuales de cada estudiante y la posibilidad de repartir la clase según el nivel. Además, a través de una comparación entre las respuestas sobre la metodología con el grupo de edad, se desprende que los aprendientes entre 40 y 59 años prefieren el *Método Gramática-Traducción* con respecto a los estudiantes más jóvenes. Es razonable afirmar que este resultado pueda ser debido al hecho que los encuestados mayores prefieren una enseñanza más tradicional y parecida a la que tuvieron cuando iban a la escuela años atrás.

Por último, en relación con el clima en el aula, los resultados demuestran que los encuestados prefieren una atmosfera serena y relajada, reconducible a la necesidad de bajar el filtro afectivo para sentirse a su gusto y favorecer el aprendizaje. Además, entre compañeros una atmosfera de colaboración y ayuda mutua resulta ser la favorita por los estudiantes adultos de manera que puedan compartir las tareas y confrontarse sobre los asuntos. En cuanto a las relaciones en aula, se nota que los encuestados prefieren una relación de tipo formal con el profesor, aunque no hay una neta mayoría. Analizando, consecuentemente, cada respuesta singularmente se nota como los estudiantes que tienen entre 20 y 39 años prefieren una relación formal, mientras los del grupo 40 - 59 años, al contrario, prefieren una relación informal, supuestamente porque se encuentran a aprender de profesores de su misma edad o, incluso, más jóvenes. Además, la relación con el profesor resulta tener gran influencia en el aprendizaje de los entrevistados, mientras la entre compañeros parece poco relevante o incluso irrelevante. Por lo que se

refiere a la disposición del aula, de los cuestionarios se desprende que no goza de relevancia y, en consecuencia, no influye en el aprendizaje de los estudiantes, puesto que estos últimos han declarado que nunca han dado cuenta a dicha disposición.



## Capítulo 4: Unidad de aprendizaje

El capítulo anterior ofrece un análisis cuantitativo de los cuestionarios sometidos a aprendientes adultos de una escuela privada y los resultados, relativos a dicha encuesta, son de fundamental importancia para la redacción de una propuesta didáctica, es decir una unidad de aprendizaje que se proporcionará en el siguiente capítulo.

Con unidad de aprendizaje, o simplemente Uda, se hace referencia al nuevo modelo de enseñanza que se encuentra a la base del aprendizaje escolar, de hecho una Uda es un complejo de actividades que comparten un tema común. Esta tipología de didáctica es semejante a la *pedagogía desde el hacer*, en que el alumno tiene que adquirir competencias nuevas en lugar de contenidos teóricos, a través de un enfoque de enseñanza donde el estudiante puede real y concretamente poner en práctica lo aprendido. La unidad de aprendizaje, de hecho, es un enfoque totalmente orientado a los estudiantes que tiene como centro las competencias y su desarrollo por medio de actividades flexibles y editables en función de la reacción de los alumnos – a dichas tareas – y a la evolución de las actividades en la evolución del proyecto.

Se suele emplear las unidades de aprendizaje para desarrollar un mismo asunto en distintas asignaturas puesto que la Uda es, por definición, transversal e interdisciplinar, es decir se aprenden aspectos distintos de un mismo asunto en distintas asignaturas, con profesores diversos y, en consecuencia, a través de puntos de vista diferentes. Esto ofrece a los estudiantes una visión global del asunto tratado de modo que ellos puedan formar su opinión líberamente, preparándose así al mundo fuera del entorno escolar.

Por lo que se refiere a la redacción de una Uda, hay que empezar, en primer lugar, con la individuación de las competencias que los estudiantes ya han adquirido, es decir los requisitos previos que cada alumno debe poseer para poder abordar la Uda. Luego, se deben individuar los objetivos de la clase y proporcionar los materiales y las actividades. Estas últimas se reparten en tres fases que se suelen resumir con el acrónimo G.A.S., es decir: *Globalidad*, *Análisis* y *Síntesis*. La primera fase de *Globalidad* se centra en la comprensión general de un texto a través de preguntas globales con que el alumno puede hacer hipótesis y analogías de acuerdo con sus conocimientos previos. En la fase de *Análisis*, en cambio, se procede con una comprensión más detallada y profunda del tema gracias a preguntas analíticas que permiten también reflexionar sobre la lengua. Por el contrario, en la última fase de *Síntesis* los estudiantes suelen trabajar individualmente con técnicas que miran a la fijación y al reutilizo de las estructuras analizadas en la fase

anterior. En otras palabras, el alumno fija, ordena y memoriza las nuevas estructuras examinadas en la segunda fase para poderlas, luego, emplear en actividades de producción – en la última fase. Además, hay una fase de *Motivación*, cuyas actividades gozan de gran importancia puesto que tienen el objetivo de introducir el asunto de la Uda y motivar a los estudiantes. La relevancia de esta fase es indudable, sin embargo hay opiniones distintas sobre cuándo proponerla puesto que muchos académicos la consideran parte integrante de la G.A.S. donde desempeña la fase inicial, mientras otros profesores no la consideran una verdadera y propia fase sino una constante que debe estar presente a lo largo de toda la Uda.

Con respecto a los fundamentos teóricos, este modelo de G.A.S. utilizado por la Uda se puede reconducir a la teoría de la *Gestalt* que forma parte de la psicología que lleva el mismo nombre, o sea una corriente psicológica centrada en la percepción y en la experiencia. De hecho, esta teoría consiste en la percepción de una situación, el consiguiente reconocimiento de los aspectos que constituyen el problema y en la búsqueda de una solución. Al mismo modo sucede en una Uda: en primer lugar se entiende la situación o el texto, luego se reconocen los elementos en detalle y, por último, se memoriza lo aprendido y se proporciona una solución.

La teoría de Krashen del input comprensible<sup>58</sup>, además, lleva otro aporte teórico relevante al modelo, puesto que el contenido de las unidades de aprendizaje tiene que seguir el principio de  $i + 1$ <sup>59</sup>. Según el lingüista estadounidense es fundamental proponer un tema que los estudiantes, por medio de sus conocimientos previo – representados en la formula con “i” – puedan entender sin detectar demasiadas dificultades en el elemento de novedad, es decir el input. De esta forma, el aprendizaje de los alumnos se llevará a cabo siguiendo y respetando un orden natural.

#### 4.1. Propuesta de Uda

En el siguiente párrafo se presenta una propuesta de unidad de aprendizaje redactada basándose en las respuestas y los consiguientes resultados detectados en el cuestionario sometido a los estudiantes.

---

<sup>1</sup> Para profundizar el tema, ver: BALBONI P. E., 2002, *Le sfide di Babele*. Insegnare le lingue nelle società complesse, Torino: Utet.

<sup>59</sup> En la formula  $i + 1$ : “i” significa *intake*, o sea lo ya adquirido por los estudiantes, mientras “1” se refiere a las informaciones nuevas presentes en la Uda.

#### *4.1.1. La clase*

La unidad de aprendizaje propuesta en esta tesis está dirigida a estudiantes-trabajadores de origen italiano que tienen entre 20 y 59 años y frecuentan una escuela nocturna para conseguir el título de Bachiller y poder, consecuentemente, lograr su objetivo de obtener una posición profesional mejor y/o sentirse satisfechos de sí mismos. Los estudiantes frecuentan tipologías de escuelas distintas, de hecho la mayoría cursa estudios en institutos técnicos o profesionales, mientras una minoría en liceos. Sin embargo, todos comparten el estudio de la lengua española como segunda lengua extranjera – después de la inglesa – y, aunque estudien para alcanzar objetivos profesionales y personales distintos, el estudio de la LS les sirve para conseguir el diploma. En otras palabras el estudio del español tiene un fin meramente escolar.

Con respecto al nivel lingüístico, la clase se encuentra entre el nivel A2+ y el B1-, puesto que no todos los estudiantes han alcanzado ya el nivel umbral (B1), por eso no hay una uniformidad lingüística entre los alumnos. Sin embargo, todos los aprendientes consiguen comprender textos claros en lengua estándar sobre cuestiones cotidianas relativas al tiempo libre y el ocio, el estudio y el trabajo. Además, son capaces de comprender y responder a preguntas de forma oral y escrita expresando opiniones, descripciones y experiencias previas. En consecuencia entre los prerrequisitos de la Uda, o sea los conocimientos ya adquiridos por los estudiantes, se encuentra:

- Presente indicativo de los verbos regulares e irregulares;
- Pretérito perfecto de los verbos regulares e irregulares;
- Forma de cortesía (usted/ustedes);
- Hacer descripciones;
- Presentar y motivar una opinión propia;
- Hablar de temas cotidianos, como por ejemplo: el tiempo libre, la rutina y las aficiones;
- Saber qué es el currículum y la entrevista de trabajo.

El tema de la Uda es la entrevista de trabajo con enfoque en: el léxico relativo a la formación y a la experiencia profesional, y las funciones comunicativas que se pueden resumir en el objetivo de la Uda, o sea conseguir hacer una entrevista y responder de forma apropiada, sencilla y correcta a las preguntas, poniendo atención a la forma de

cortesía. La elección del tema resulta ser ponderada para los estudiantes objetivos ya que, siendo adultos, pueden aprovechar y disfrutar de dichos conocimientos en el mundo del trabajo, aunque estudien español solo para fines escolares y, gracias al empleo de la LE en situaciones comunicativas auténticas, pueden percibir su aprendizaje como significativo y satisfactorio.

Además, siendo las unidades de aprendizaje transversales e interdisciplinarias, por lo que se refiere al último prerrequisito – es decir saber qué es el currículum y la entrevista de trabajo – se prevé una colaboración con el profesor de economía para que introduzca el asunto de manera que, a la hora de la clase de español, los estudiantes hagan repaso ya el tema en su lengua madre.

En relación con la duración de la clase, en fin, se destina una hora y media a la unidad de aprendizaje propuesta para que pueda ser tratada de manera exhaustiva, sin dejar dudas o incertidumbres en los estudiantes.

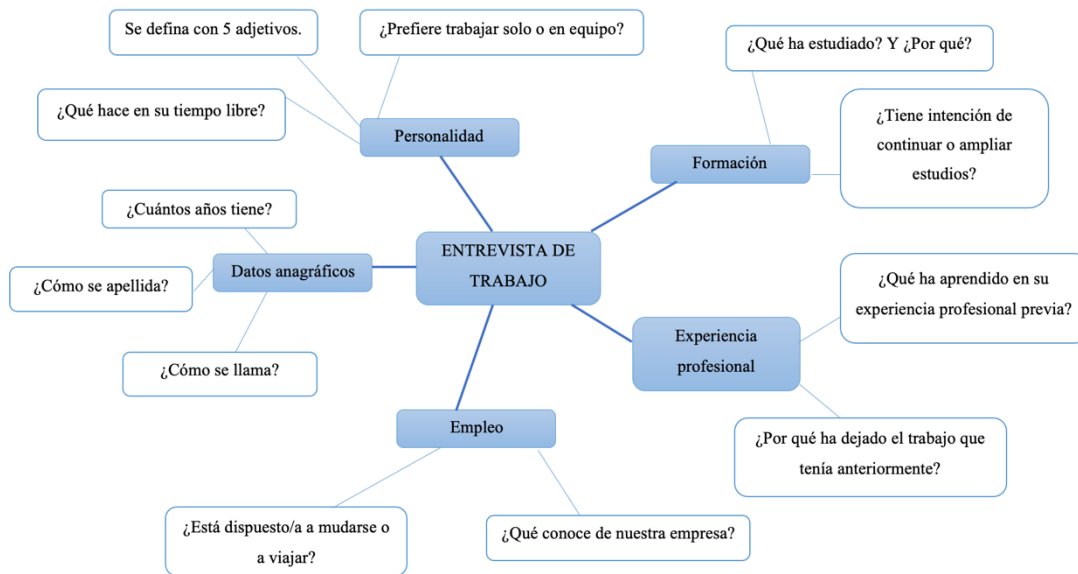
#### *4.1.2. Unidad de aprendizaje*

##### MOTIVACIÓN

1. A. *(Todos juntos) Para la primera actividad se propone una discusión sobre las entrevistas de trabajo que los estudiantes han experimentado en su vida. Para romper el hielo empieza el profesor contando sus experiencias.*

B. *(Todos juntos) Después del intercambio sobre las entrevistas de trabajo, se propone una lluvia de ideas – a la pizarra – de todas las posibles preguntas que un entrevistador puede poner a una entrevista. A continuación hay un ejemplo del posible resultado.*





## GLOBALIDAD

2. A. *Se presenta ahora un ejercicio de escucha. El archivo audio reproduce una breve entrevista de trabajo a un chico.*

B. *(Todos juntos) Se les pide a los estudiantes las informaciones principales que han entendido de la primera escucha.*

3. *(En parejas) Se dividen los estudiantes por parejas para la segunda escucha durante que deben rellenar con palabras claves la siguiente tabla.*

Nombre	
Apellido	
Edad	
Formación	
Experiencia laboral	

4. *(Todos juntos) Los alumnos comparten las respuestas con la clase. El profesor no debe intervenir para corregir las respuestas puesto que la corrección tendrá lugar en el ejercicio siguiente.*

## ANÁLISIS

5. *(Individualmente) Se presenta ahora el texto de la entrevista escuchada en el ejercicio 2, así que cada estudiante individualmente pueda verificar sus respuestas del ejercicio anterior (n. 3).*

### ENTREVISTA DE TRABAJO

**Entrevistador:** Buenos días, soy Ana Cordero responsable de los Recursos Humanos de la empresa.

**Juan:** ¡Encantado! Soy Juan Menéndez y tengo 27 años.

**Entr.:** ¿Puede hablarme brevemente de su formación?

**Juan:** Pues... después del **Bachillerato** que he cursado en el Instituto Sánchez de León, he ido a la Universidad de Valladolid, donde **me he graduado** en Comercio. Gracias a mis estudios, poseo un nivel alto de inglés, como se puede ver en mi **currículum**.

**Entr.:** Perfecto, y para continuar, sobre su experiencia profesional, ¿qué puede decirme?

**Juan:** Mientras iba a la universidad, he trabajado como **secretario** en un estudio de **contables**; después de mi **graduación** he trabajado dos años como contable en una **empresa** local.

**Entr.:** ...

**Juan:** ...

6. *(Todos juntos) Después de la corrección, se presta atención a las palabras nuevas presentes en el texto que se han puesto en negritas. El profesor da una explicación de cada palabra nueva utilizando la lengua extranjera, en lugar de una mera traducción en la lengua madre.*

*Ej. **Bachillerato** => corresponde a la escuela secundaria italiana, a final de que se consigue un título de estudio, o sea el diploma de Bachillerato.*

7. *(Individualmente) Después de la explicación de cada palabra por parte del profesor, se da a los estudiantes un minuto para que rellenen el siguiente ejercicio de correspondencia palabra-imagen.*

Bachillerato – entrevista de trabajo – graduarse/graduación – currículum – secretario – contable...



8. *(En parejas) Divididos por parejas, cada estudiante comprueba si ha conectado la palabra con la imagen adecuada, es decir si han entendido la explicación del profesor.*

## SÍNTESIS

9. A. *(Individualmente) Se proporciona a cada estudiante una tabla que debe rellenar con sus informaciones con la ayuda también del texto anterior.*

Nombre	
Apellido	
Edad	
Personalidad	
Aficiones	
Formación	

Experiencia laboral	
Empleo deseado	

B. *A medida que los estudiantes terminan el ejercicio, el profesor le corrige las respuestas.*

10. *(En parejas) Se dividen los alumnos por parejas y se propone un ejercicio de role making, donde una persona interpreta el entrevistador y otra el entrevistado, reproduciendo así una entrevista de trabajo. Ambos los aprendientes pueden y deben utilizar la tabla anterior para hacer las preguntas y responder.*

11. *(En parejas) Se reparten los estudiantes por parejas distintas de las anteriores y se invierten los papeles: los entrevistadores interpretan ahora los entrevistados y viceversa.*

#### 4.1.3. Comentario

La unidad de aprendizaje empieza por la fase de *Motivación* que tiene como objetivos: introducir el tema, o sea la entrevista de trabajo; suscitar interés hacia el tema y crear una atmosfera serena y relajada. Esta última, según los resultados del cuestionario, es considerada la atmosfera mejor para el aprendizaje por el 80% de los estudiantes encuestados. Para alcanzar los objetivos de esta primera fase y hacer partícipes los aprendientes, se propone una discusión todos juntos sobre las entrevistas de trabajo de manera que, siendo estudiantes-trabajadores, puedan hablar de sus experiencias previas. Este ejercicio se demuestra útil puesto que hablar de experiencias de vida y del pasado, o sea hablar de temas que los aprendientes conocen, les permite sentirse a su gusto y bajar el filtro afectivo sin sentirse juzgados. En la segunda parte de la actividad de motivación se reflexiona todos juntos – a través de una lluvia de ideas hecha a la pizarra – sobre las principales preguntas que un entrevistador puede hacer a una entrevista. De esta forma los alumnos evocan los conocimientos previos sobre cómo se estructura una pregunta, el uso de la forma de cortesía y el empleo del pretérito perfecto, es decir los prerequisites de la Uda.

La fase siguiente de *Globalidad* está compuesta por tres ejercicios que aspiran a una comprensión global del asunto de la unidad de aprendizaje. En primer lugar, a

consecuencia de los resultados del cuestionario que muestran como el 36,5% de los alumnos tiene un estilo de aprendizaje auditivo, se propone un ejercicio que cumpla con sus preferencias, es decir una escucha de una entrevista de trabajo. A continuación se plantea un debate con toda la clase para comprobar la comprensión general del archivo audio. Segundo, se proporciona una tabla que los estudiantes, divididos por parejas, deben rellenar mientras vuelven a escuchar la entrevista laboral. Se ha desarrollado este ejercicio porque estimula la colaboración entre compañeros que, según los datos del cuestionario sometido, resulta ser muy útil y eficaz para generar una atmosfera propositiva para el aprendizaje. Además, la actividad está conforme al nivel lingüístico de los destinatarios debido a que la dificultad del ejercicio es suavizada por la elección de repartir la clase por parejas y de someter una tabla con los elementos sobre que deben focalizarse. Por último, se les pide a los alumnos de compartir las respuestas entre sí, sin la intervención del profesor así que él pueda disfrutar de esta ocasión para ver si los estudiantes han entendido realmente el archivo audio.

Con respecto a la fase de *Análisis*, el objetivo es profundizar el tema de la Uda y analizar en detalle el nuevo léxico perteneciente a la entrevista de trabajo que se ha escuchado en la fase anterior y que se va a leer en este apartado. La primera actividad de esta fase se lleva a cabo individualmente y presenta el texto del archivo audio – escuchado en la fase antecedente – que sirve para comprobar las respuestas de la tabla del ejercicio n. 3. Esta tipología de corrección individual permite a los estudiantes de verificar sus respuestas dándoles el tiempo necesario para analizar los errores y corregirlos sin sentirse juzgados y, de esta manera, disminuyendo el nivel de ansiedad. Como se puede notar, el texto es redactado en el respeto del nivel de la clase, de hecho presenta frases simples y los únicos tiempos verbales utilizados son los estudiados, es decir el presente indicativo y el pretérito perfecto. Sin embargo, hay algunas palabras del texto que destacan no solo porque están en negritas<sup>60</sup>, sino porque representan el léxico desconocido por los alumnos, es decir el centro de esta Uda. Esta actividad, además, permite aprender las palabras nuevas directamente de un texto para entender el uso en frases reales, ejercicio que ha sido el más valorado en el cuestionario por parte de los estudiantes adultos. Como se depende de la investigación, los encuestados han afirmado que prefieren una explicación a través de la lengua extranjera que una mera traducción en su lengua madre. Por eso, en la actividad siguiente, la número 6, el profesor ofrece una

---

<sup>60</sup> Evidenciar una palabra a través del estilo de letra negrita, permite ayudar los aprendientes a focalizar su atención en el vocabulario objeto de la Uda.

explicación<sup>61</sup> de las palabras en negritas utilizando la LS. El ejercicio número 7 se realiza individualmente y en contemporánea de la actividad anterior dado que el aprendiente debe conectar la palabra que el profesor está explicando – ejercicio n. 6 – con la imagen correspondiente – ejercicio n. 7. Esta actividad cumple las exigencias del 38,5% de los estudiantes encuestados que poseen un estilo de aprendizaje visual, es decir prefieren aprender con la ayuda de imágenes o videos, como en este ejercicio. Se debe, además, notar que las imágenes utilizadas en la Uda son adecuadas a las personas objetivos, por eso no se utilizan fotos infantiles o que representan niños que podrían afectar la autoestima de los destinatarios adultos. El último ejercicio de la fase de análisis se lleva a cabo en parejas y sirve para comprobar las correspondencias imagen-palabra de la actividad anterior. Como en otros ejercicios anteriores, se elige la corrección en pareja en lugar de la todos juntos para que los alumnos no se sientan juzgados y bajen su filtro afectivo. De esta manera, además, se les ofrece la oportunidad de trabajar juntos con los compañeros y desarrollar una relación de confianza y colaboración entre ellos.

Al final de la fase de análisis, los destinatarios han entendido cómo someterse a una entrevista; las preguntas más esperables y los ámbitos de la vida más investigados durante una entrevista. Han adquirido nuevos términos útiles y necesarios tanto por la unidad de aprendizaje como por su vida y han repasado algunos temas de gramática como por ejemplo: el pretérito perfecto, el empleo de la forma de cortesía y la estructura de las preguntas.

La última fase de *Síntesis* se articula en tres actividades que aspiran a fijar lo aprendido y a ponerlo en práctica a través de la producción oral o escrita. Al principio hay un ejercicio individual donde se proporciona una tabla que los estudiantes deben rellenar con los datos personales y las informaciones sobre formación, experiencia laboral y empleo deseado. Esta primera actividad permite reutilizar el vocabulario aprendido en la fase precedente y, sobre todo, sirve como ayuda y preparación para la actividad de producción que sigue en los ejercicios número 10 y 11. De hecho, se ha elegido el empleo de una tabla para simplificar la producción oral que, de lo contrario, podría resultar demasiado difícil para estudiantes con un nivel A2+ o B1-. Después del llenado de la tabla, el profesor corrige lo escrito por los estudiantes de manera que puedan recibir un comentario del profesor y tengan la posibilidad de hacer preguntas y aclarar eventuales dudas e incertidumbres. A veces los estudiantes no consiguen expresar sus dudas delante

---

<sup>61</sup> Si los estudiantes no entienden la explicación, el profesor debe intentar explicar de otra forma pero siempre utilizando la lengua extranjera, de lo contrario se afectará a la autoestima de los alumnos.

de la clase porque tienen miedo de ser juzgados y burlados por los compañeros. Esto no sucede solo con los niños y los adolescentes, sino también con las personas adultas. Por eso la ventaja de esta propuesta de corrección es que se realiza de forma individual. Los dos últimos ejercicios proponen una producción oral en parejas, donde un estudiante interpreta el entrevistador y el otro hace el entrevistado, luego se crean parejas distintas y se invierten los papeles.

En resumen, para la redacción de la Uda se ha utilizado una metodología integrada, es decir un conjunto del Enfoque Comunicativo y del Método Audio-Lingual, resultados los más valorados por los estudiantes en la encuesta. Un buen ejemplo de este método integrado es la alternancia entre actividades de carácter comunicativo e interactivo, típicas del Enfoque Comunicativo, y ejercicios de memorización y repetición de las funciones comunicativas para poder utilizarlas en la producción, o sea actividades del Método Audio-Lingual.

En conclusión, otro aspecto que goza de gran importancia en esta propuesta de Uda es el filtro afectivo y las emociones de los destinatarios, elementos que se cuidan a lo largo de todas las actividades. Por esta razón se proponen muchas actividades de grupo o en parejas que no solo limitan la competitividad entre compañeros y favorece la creación de una atmosfera serena y relajada, sino también ayudan a disminuir el nivel de ansiedad y a bajar el filtro afectivo facilitando el aprendizaje.





## Conclusiones

En los últimos años la oferta didáctica de las escuelas se ha adecuado a las exigencias de los estudiantes adultos que deciden regresar a la escuela para finalizar los estudios y conseguir el diploma. De hecho, hoy en día hay institutos que crean programas *ad hoc* y escuelas que proponen cursos con horarios diversificados para adaptarse a las exigencias de estudiantes y trabajadores, es decir oportunidades didácticas que en el pasado no había. Gracias a este abanico de posibilidades, los adultos pueden regresar a la escuela para satisfacer sus deseos y sentirse realizados de sí mismos tanto profesional como personalmente. Sin embargo, con la elaboración de cursos personalizados para adultos, se ha planteado la necesidad de investigar cómo aprenden, qué es la metodología didáctica mejor para enseñarles y las características de estos estudiantes.

Para analizar y profundizar las características de los aprendientes adultos, la hipótesis de Krashen sobre el *filtro afectivo* ha sido de gran relevancia, puesto que pone de relieve el papel de las emociones positivas en el aula, las cuales favorecen el aprendizaje. Por esta razón, los estudiantes que poseen un filtro afectivo bajo son más propensos al aprendizaje, de hecho son más receptivos, se relacionan con sus interlocutores con confianza y desenvoltura, y padecen de un nivel menor de ansiedad. Por otra parte, el lingüista italiano Paolo E. Balboni (2002) subraya como el estrés generado por una situación negativa no lleva a la adquisición de nociones, porque se crea una “lucha” en el cerebro entre la amígdala, glándula que releva el peligro – que proviene de la ansiedad – y el hipocampo, otra glándula responsable de la memoria a largo plazo. Esta lucha provoca un estado de confusión en el estudiante que, como resultado, no consigue memorizar las informaciones nuevas.

Por lo que se refiere a los fundamentos teóricos relativos a la formación de adultos, los aportes de Carl Rogers (1951), Malcom Knowles (1993) y Abraham Maslow (1970) han sido determinantes. Las teorías de los tres académicos remiten todas al concepto de *Lifelong Learning*, o sea el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida que se basa en la idea de “aprender a aprender”.

En primer lugar, la teoría humanístico-afectiva de Carl Rogers remite al concepto de aprendizaje como proceso interior, profundo y controlado por el individuo y sobre el cual, de consecuencia, el estudiante posee poder de decisión tanto en los objetivos como en la planificación de las actividades. Por otro lado, la filosofía que está a la base del modelo andragógico de Knowles es crear una personalidad adulta responsable de su

proceso de aprendizaje a través de la enseñanza de técnicas, estrategias y procedimientos para ayudar al adulto a adquirir los recursos y las habilidades para aprender. Además, en los estudios de Rogers y Knowles se afirma que el profesor debe desempeñar el papel de guía en el proceso de aprendizaje y establecer una relación positiva con los aprendientes, puesto que esta última influye considerablemente en su aprendizaje. Dichos estudios no quedan meras teorías gracias a los estudios de campo del psicólogo Nathaniel Cage (1978) que ha llegado a la conclusión que los profesores que están acostumbrados a aceptar, estimular y a hablar positivamente de y con sus estudiantes, presentan un nivel más alto de eficacia en su enseñanza.

Por último, la teoría de Abraham Maslow (1970) – que recupera los principales elementos del pensamiento de Knowles – se funda en la continuidad del desarrollo del individuo a lo largo de toda la vida humana, subrayando la importancia que la motivación reviste en el aprendizaje a través de la satisfacción de las necesidades del adulto que Maslow clasifica por niveles y coloca en una pirámide jerárquica. En relación con esta teoría, se insertan los escritos de Balboni (2002) que ponen en evidencia la motivación como elemento y empuje esencial que, en los adultos, se intensifica cuando perciben que sus exigencias e intereses pueden ser satisfechos a través de la educación y cuando lo que estudian goza de relevancia para sus objetivos.

En esta tesis nos hemos propuesto responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué es la metodología didáctica que resulta ser más adecuada y eficaz para el aprendizaje de los aspectos léxicos y comunicativos en lengua extranjera por parte de estudiantes adultos? Hemos redactado y utilizado un cuestionario dirigido a aprendientes adultos para responder a nuestra pregunta de investigación y, a lo largo de la encuesta, nos hemos planteado otra pregunta: ¿Cuáles exigencias empujan los adultos a volver a la escuela para finalizar los estudios y alcanzar el diploma? La respuesta a esta pregunta se revela decisiva en la enseñanza a adultos, puesto que sus necesidades y la motivación que de estos se deriva, son los motores de su aprendizaje, es decir son factores que consiguen compensar dificultades como: la falta de propensión por los idiomas o la escasa memoria debida a la edad.

La metodología utilizada, es decir el cuestionario de opción múltiple, se ha revelado muy adecuada y útil para responder a las preguntas planteadas, puesto que los alumnos encuestados han tenido la oportunidad de expresar sus preferencias de forma anónima y en total sinceridad. Además, con los datos y los resultados recopilados a través de la

encuesta, ha sido posible redactar una propuesta de unidad de aprendizaje, dirigida a estudiantes adultos, empelando la metodología resultada más efectiva.

Los principales resultados que se desprenden de la encuesta han sido, en primer lugar, el hecho que casi la totalidad de los encuestados son estudiantes-trabajadores que han regresado a la escuela para necesidades profesionales y económicas. Se puede en consecuencia afirmar que esto denota la importancia que el título de estudio tiene para el mundo del trabajo en la sociedad moderna, puesto que permite alcanzar una mejor posición profesional accediendo así a trabajos que gozan de mayor relevancia y con una mayor retribución económica. Además, estos resultados son fundamentales porque nos permiten responder a la segunda pregunta de investigación. Por otro lado, la investigación ha puesto de manifiesto que la inseguridad en las propias capacidades es el mayor obstáculo psicológico y emotivo que han debido afrontar los encuestados. De hecho es verosímil suponer que, regresando a la escuela en edad adulta, no estén seguros de sus capacidades y habilidades puesto que han pasado muchos años desde su última experiencia escolar. Tercero, el estilo de aprendizaje que prevalece entre los estudiantes adultos es lo visual; sin embargo, el resultado no sorprende, puesto que es el estilo considerado dominante entre los individuos.

Por último, el resultado más relevante de la encuesta, que nos permite responder a la primera pregunta de investigación, hace referencia a la metodología considerada, por los adultos, más eficaz para su aprendizaje, es decir el *Método Audio-Lingual*. Sin embargo, no hay una diferencia significativa, en términos de puntuación, entre la primera y la segunda metodología – el *Enfoque Comunicativo* – resultadas más eficaces. De hecho, los dos métodos presentan algunas características en común como la relevancia del aspecto comunicativo, ejercido a través de ejercicios de interacción oral, y el empleo de diálogos y textos para estudiar el uso de frases en conversaciones reales. Sin embargo, a través de una comparación entre las respuestas sobre la metodología con el grupo de edad, se desprende que los aprendientes entre 40 y 59 años prefieren el *Método Gramática-Traducción* con respecto a los estudiantes más jóvenes. Es razonable afirmar que este resultado pueda ser debido al hecho que los encuestados mayores prefieren una enseñanza más tradicional y parecida a la que tuvieron cuando iban a la escuela años atrás.

Se puede concluir afirmando que, como sostiene también el sociólogo y filósofo Feyerabend (1979), no existen principios válidos en cada ocasión o métodos considerados indiscutibles, sino es necesario que el profesor identifique el tipo de enfoque de enseñanza, el método y la metodología que sean eficaces con aquella específica clase de

aprendientes. Por eso se puede declarar que no existe un enfoque de enseñanza o una metodología que sea universalmente adaptada a todas las tipologías de estudiantes.

Sin embargo, es recomendable utilizar un *método integrado* que une principios teóricos de diferentes enfoques y se realiza con actividades y técnicas didácticas de carácter distinto. Este método, además, permite hacer partícipes todos los aprendientes y satisfacer didácticamente la mayor parte de los tipos de inteligencias, estilos cognitivos, personalidades y, de esta manera, favorece la adquisición de la LE por parte del adulto. De hecho, resulta ser muy eficaz para el aprendizaje de un idioma el empleo de una variedad de técnicas, la adaptabilidad a las diferencias individuales de cada estudiante y la posibilidad de repartir la clase según el nivel.



## **Anexo 1: cuestionario en italiano**

### **QUESTIONARIO SULLE METODOLOGIE DI APPRENDIMENTO DI UNA LINGUA STRANIERA**

LM in Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari di Venezia. A.A. 2020/2021

Nome del somministratore: Giovanna Rossanese

Questo questionario è destinato a studenti adulti che studiano una lingua straniera con il fine di ultimare gli studi e conseguire il diploma di 5° superiore. Qui di seguito sono presentate le domande, sia a risposta multipla sia aperte, per le quali si prevedono risposte veritiere e attente. I questionari sono compilati in forma **anonima**, e conseguentemente valutati al fine di indagare le metodologie che gli adulti ritengono più utili ed efficaci per l'apprendimento di una lingua straniera.

I dati saranno utilizzati esclusivamente a scopo di ricerca e/o didattico e saranno raccolti in forma anonima, nel pieno rispetto della privacy, come previsto dal Legge 163/2017, Ex art. 13 D.L. 196/2003 ed ex art. 13 Regolamento Europeo 2016/679.

Grazie per la collaborazione.

[ \* = risposta obbligatoria ]

#### **A. ANAGRAFICA**

1. Età \*

- Meno di 20
- 20 - 29
- 30-39
- 40 - 49
- 50 - 59
- Più di 60

2. Sesso \*

- Maschio
- Femmina
- Preferisco non specificarlo

3. Nazionalità \*

---

4. Tipologia di scuola attualmente frequentata: \*

- Liceo
- Istituto Tecnico
- Istituto Professionale
- CFP

5. Lingue straniere studiate: \*

*Più di una risposta può essere selezionata*

- Francese
- Inglese
- Spagnolo
- Tedesco
- Altro...

6. Attualmente lavora? \*

- Sì
- No

7. Se lavora, è richiesto un titolo di studio per il suo lavoro:

- Sì
- No

### **C. IL RITORNO A SCUOLA**

1. Ha deciso di riprendere gli studi: \*

*Solo una risposta può essere selezionata*

- Per ottenere una migliore posizione lavorativa

- Per sentirsi realizzato e soddisfatto di sé stesso
- Per poter accedere all'università
- Perché in passato non ha avuto la possibilità di diplomarsi
- Per poter guadagnare di più
- Altro...

2. L'ostacolo psicologico/emotivo più grande che ha dovuto affrontare ritornando a scuola è

stato: \*

- Il giudizio degli altri
- L'insicurezza in merito alle proprie capacità
- La preoccupazione per l'età
- Il confronto con studenti più giovani
- Non ha avuto nessun ostacolo psicologico/emotivo
- Altro...

#### **D. STILE DI APPRENDIMENTO**

*Per stile di apprendimento si intende il modo in cui una persona elabora le nuove informazioni.*

1. Quali delle seguenti frasi meglio descrivono il suo modo di essere: \*

*Più di una risposta può essere scelta*

- 1. Riesce a seguire una spiegazione orale anche senza guardare l'insegnante;
- 2. Preferisce imparare guardando uno schema anziché ascoltando una spiegazione;
- 3. Ricerche, progetti o esperienze in laboratorio la aiutano a comprendere meglio un argomento;
- 4. Ricorda facilmente quello che sente;
- 5. Riesce a ricordare una lunga lista di nomi o numeri;
- 6. Durante la lezione, disegnare o prendere appunti la aiuta a rimanere concentrato;
- 7. Impara meglio se guarda immagini o video;
- 8. Quando legge o studia da solo preferisce farlo ad alta voce;
- 9. Quando studia evidenziare e sottolineare la aiuta a concentrarsi;



- 10. Impara più facilmente se fa esercizi che richiedono la manualità o il movimento;
- 11. Quando studia fa riassunti o mappe concettuali;
- 12. Impara più facilmente se si confronta oralmente con una persona;

## E. METODOLOGIE

*Per ogni affermazione, segna con una X il grado di efficacia che attribuisce alle metodologie elencate. (0 = non efficace, 1 = poco efficace, 2 = abbastanza efficace, 3 = molto efficace).*

1. Utilizzare i nuovi vocaboli e le nuove funzioni comunicative in esercizi di coppia o di gruppo con i compagni \*

	0	1	2	3	
Non efficace					Molto efficace

2. Ricevere la traduzione letterale del nuovo vocabolo o della frase in italiano \*

	0	1	2	3	
Non efficace					Molto efficace

3. Ottenere una spiegazione in lingua per apprendere il significato di una nuova parola o di un'espressione \*

	0	1	2	3	
Non efficace					Molto efficace

4. Apprendere i nuovi vocaboli da un testo o un dialogo, in modo da comprenderne l'uso all'interno di frasi reali \*

	0	1	2	3	
Non efficace					Molto efficace

5. Studiare il lessico a partire da una lista di vocaboli con accanto la loro traduzione \*

	0	1	2	3	
Non efficace					Molto efficace

6. Interagire direttamente con il docente per utilizzare i nuovi vocaboli appresi \*

	0	1	2	3	
Non efficace					Molto efficace

7. Riutilizzare il lessico e le frasi dei dialoghi esaminati a lezione per la produzione scritta in modo da apprendere l'uso di tali parole in maniera automatica \*

	0	1	2	3	
Non efficace					Molto efficace

8. Simulare delle situazioni reali per poter introdurre autonomamente, attraverso la produzione orale, i nuovi vocaboli \*

	0	1	2	3	
Non efficace					Molto efficace

9. Associare la nuova parola a un'espressione fissa (es. la parola "años" la collego all'espressione "¿Cuántos años tienes?")

	0	1	2	3	
Non efficace					Molto efficace

10. La corretta pronuncia delle parole è fondamentale

	0	1	2	3	
Non efficace					Molto efficace

11. Il significato e l'utilizzo della parola e/o della frase sono più importanti di una corretta pronuncia

	0	1	2	3	
Non efficace					Molto efficace

12. Utilizzare le nuove conoscenze nella traduzione di frasi dall'italiano alla lingua studiata

	0	1	2	3	
Non efficace					Molto efficace

## F. IN CLASSE

1. Con il professore preferisce avere un rapporto: \*
  - formale
  - informale
  
2. In aula lavora meglio se c'è: \*
  - un clima sereno e rilassato
  - un clima serio ed impostato

3. Tra compagni, preferisce un'atmosfera: \*
- di collaborazione e aiuto reciproco;
  - individualista ed indipendente;
4. Preferisce fare esercizi: \*
- interagendo con i compagni
  - interagendo con il docente
5. Quanto i rapporti con i compagni di studi influenzano il suo apprendimento: \*
- Per nulla
  - Poco
  - Abbastanza
  - Molto
6. Quanto il rapporto con il docente influenza il suo apprendimento: \*
- Per nulla
  - Poco
  - Abbastanza
  - Molto
7. La disposizione dell'aula (banchi, sedie, ecc.) influisce sul suo apprendimento?
- Sì
  - No
  - Non ci ha mai fatto caso

## **Anexo 2: cuestionario en español**

### **CUESTIONARIO SOBRE LAS METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA**

LM en Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari di Venezia. A.A. 2020/2021

Nombre de la encuestadora: Giovanna Rossanese

El presente cuestionario se dirige a estudiantes adultos que estudian una lengua extranjera con el objetivo de finalizar los estudios y conseguir el diploma de bachillerato. A continuación se presentan las preguntas, de opción múltiple y de formato abierto, para las cuales se prevén respuestas veraces y atentas. Los cuestionarios se examinarán de forma **anónima**, con el objetivo de investigar las metodologías que los adultos consideran más adecuadas para aprender una lengua extranjera.

Los datos se utilizarán exclusivamente con fines de investigación o educación y serán recogidos de forma anónima, en el pleno respeto de la privacidad, en conformidad con la Ley italiana 163/2017, Ex art.13 Decreto Legislativo 196/2003 y ex art. 13 Reglamento Europeo 2016/679.

Gracias por la colaboración.

[ \* = respuesta obligatoria ]

#### **B. DATOS ANAGRÁFICOS**

1. Edad: \*
  - Menos de 20
  - 20 - 29
  - 30-39
  - 40 - 49
  - 50 - 59
  - Más de 60

2. Sexo: \*

- Hombre
- Mujer
- Prefiero no especificarlo

3. Nacionalidad: \*

---

4. Tipología de escuela que actualmente frecuenta: \*

- Liceo
- Instituto Técnico
- Instituto Profesional
- CFP

5. Lenguas extranjeras estudiadas: \*

*Se puede elegir más de una respuesta*

- Francés
- Inglés
- Español
- Alemán
- Otro...

6. ¿Actualmente trabaja? \*

- Sí
- No

7. Si trabaja, requiere un título de estudio su trabajo:

- Sí
- No

## **C. EL REGRESO A LA ESCUELA**

1. Ha elegido regresar a la escuela: \*

*Solo una respuesta puede ser seleccionada*

- Para obtener un trabajo mejor
  - Para sentirse realizado y satisfecho de sí mismo
  - Para poder ir a la universidad
  - Porque anteriormente no ha tenido la oportunidad de conseguir el diploma
  - Para poder ganar más dinero
  - Otro...
2. El obstáculo psicológico/emotivo más relevante que ha debido afrontar regresando a la escuela es: \*
- El juicio de los demás
  - La inseguridad en sus capacidades
  - La preocupación por la edad
  - La comparación con estudiantes más jóvenes
  - No ha tenido obstáculos psicológicos/emotivos
  - Otro...

#### **D. ESTILO DE APRENDIZAJE**

*Por estilo de aprendizaje se entiende la manera en la cual una persona elabora las nuevas informaciones.*

1. ¿Cuáles de las siguientes frases mejor describen su modo de ser? \*

*Se puede elegir más de una respuesta*

- 1. Consigue seguir una explicación oral aunque si no mira al profesor;
- 2. Prefiere aprender viendo un esquema más que escuchando una explicación;
- 3. Investigaciones, proyectos o experiencias en laboratorio le ayudan a mejor comprender un asunto;
- 4. Recuerda fácilmente lo que oye;
- 5. Consigue recordar un largo listado de nombres y números;
- 6. Durante la lección, dibujar o tomar apuntes le ayudan a mantenerse concentrado;
- 7. Aprende mejor si mira a imágenes o videos;
- 8. Cuando lee solo o estudia prefiere hacerlo en voz alta;
- 9. Cuando estudia evidenciar y subrayar le ayuda a concentrarse;

- 10. Aprende más fácilmente si hace ejercicios que requieren habilidades manuales o movimientos;
- 11. Cuando estudia resume los contenidos o hace mapas conceptuales;
- 12. Aprende más fácilmente si se enfrenta oralmente con otras personas.

## E. METODOLOGÍAS

*Para cada afirmación, marca el grado de eficacia que atribuye a la metodología. (0 = ineficaz, 1 = poco eficaz, 2 = bastante eficaz, 3 = muy eficaz).*

1. Utilizar los términos y las funciones comunicativas nuevas en ejercicios en pareja o en grupo con los compañeros \*

	0	1	2	3	
Ineficaz					Muy eficaz

2. Obtener la traducción literal de las nuevas palabras o de la frase en italiano \*

	0	1	2	3	
Ineficaz					Muy eficaz

3. Obtener una explicación en lengua para aprender el significado de un término o de una expresión \*

	0	1	2	3	
Ineficaz					Muy eficaz

4. Aprender las palabras nuevas de un texto o un dialogo para entender el uso en frases reales \*

	0	1	2	3	
Ineficaz					Muy eficaz

5. Estudiar el léxico a partir de una lista de palabras con su traducción a lado \*

	0	1	2	3	
Ineficaz					Muy eficaz

6. Interactuar directamente con el profesor para poder utilizar los nuevos términos estudiados \*

	0	1	2	3	
Ineficaz					Muy eficaz

7. Reutilizar el vocabulario y las frases de los diálogos examinados en clase para la producción escrita de modo que los aprendan de forma automática \*

	0	1	2	3	
Ineficaz					Muy eficaz

8. Utilizar situaciones reales para poder emplear de forma autónoma, a través de la producción oral, las nuevas palabras \*

	0	1	2	3	
Ineficaz					Muy eficaz

9. Asociar la nueva palabra a una expresión fija (ej. la palabra "años" se puede asociar a la expresión "¿Cuántos años tienes?") \*

	0	1	2	3	
Ineficaz					Muy eficaz

10. La correcta pronunciación de los términos es fundamental \*

	0	1	2	3	
Ineficaz					Muy eficaz

11. El significado y el empleo de la palabra y/o de la frase son más importantes de una correcta pronunciación \*

	0	1	2	3	
Ineficaz					Muy eficaz

12. Emplear los nuevos conocimientos en la traducción de frases a partir del italiano hacia el idioma estudiado \*

	0	1	2	3	
Ineficaz					Muy eficaz

## F. EN EL AULA

1. Con el profesor prefiere tener una relación: \*

- formal
- informal



2. En el aula trabaja mejor si hay: \*
  - una atmosfera serena y relajada
  - una atmosfera seria y rígida
  
3. Entre compañeros, prefiere una atmosfera: \*
  - de colaboración y ayuda mutua
  - individualista e independiente
  
4. Prefiere ejercicios en los que: \*
  - se interactúa entre compañeros
  - se interactúa con el profesor
  
5. ¿Cuánto las relaciones con los compañeros influyen en su aprendizaje? \*
  - Nada
  - Poco
  - Bastante
  - Mucho
  
6. ¿Cuánto la relación con el profesor influye en su aprendizaje? \*
  - Nada
  - Poco
  - Bastante
  - Mucho
  
7. ¿La disposición del aula (mesas, sillas, etc.) influye en su aprendizaje? \*
  - Sí
  - No
  - Nunca le ha dado cuenta

## Referencias bibliográficas

ABADÍA P.M., 2000, *Métodos y Enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa

ALCALDE MATO N., 2011, *Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjera en Alemania*, Saarbrücken: Universität des Saarlandes.

ALESSANDRINI G., 1994, *Apprendere nelle organizzazioni. Processi formativi e sociologia dell'organizzazione*, Napoli: Tecnodid.

ARIAS N.J.;TORRES PARRA C.M., 2015, (Tesis) *Enseñanza del léxico: guía didáctica para profesores de español como lengua extranjera*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

BALBONI P. E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: Utet.

BARALÓ OTONELLO M., (2005) *Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula*, en *FIAPE I Congreso Internacional. El Español lengua del futuro*, Toledo.

BEAR M.; CONNOR B; PARADISO M., 2003, *Neuroscienze: esplorando il cervello*, Milano: Masson.

BEGOTTI P., 2006, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Perugia: Guerra Edizioni.

BEGOTTI P., 2010, *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*, Perugia: Guerra Edizioni.

BEGOTTI P., 2019, *Adulti in classe. Insegnare lingue LS e L2 agli adulti stranieri. Caratteristiche, variabili e proposte operative*, Padova: Libreria Universitaria.

BOCCA G., 1993, *Educazione permanente*, Milano: Vita e Pensiero.

BRUNER JS., 1996, *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Harvard University Press. Trad.it.: *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma: Armando, 1967.

CAGE N.L., 1978, *The Scientific Basis of the Art of Teaching*, New York: Teachers College Press.

CARROLL J.B., 1967, *Modern Languages Aptitude Test-Elementary*, New York: The Psychological Corporation.

- COLOMBO M., 2010, *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Trento: Erickson.
- CUNTI A., 1997, "Emergenze sociali e domande di formazione: il ruolo della mediazione cognitiva" in Orefice, P. *Formazione e processo formativo*, Milano: Franco Angeli.
- DANESI M., 1998, *Il cervello in aula*, Perugia: Guerra Edizioni.
- DEMETRIO D., 1990, *L'età adulta, teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma: Carocci.
- FARIS R., 2002, *The Web of Life and the Web of Learning: Electronic Networking and Learning Communities*, Melbourne: Community Networking, Building Community.
- FEYERABEND P.K., 1979, *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, Milano: Feltrinelli.
- FUHRMANN B.S.; JACOBS R., 1980, *The Learning Interactions Inventory*, Richmond: Ronne Jacobs Associates.
- GARDNER H., 1983, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books Inc. Trad.it: *Formae mentis, Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano: Feltrinelli, 1987.
- GOLEMAN D., 1995, *Emotional Intelligence*, New York: Bantam.
- GÓMEZ A.P., 2001, *¿Cómo construyen el conocimiento los adultos mayores?*, Foro Iberoamericano de Programas Educativos de Mediana & Tercera Edad, Buenos Aires: Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- GONZÁLEZ A.M., 1990, *Funciones del Lenguaje y Funciones Comunicativas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, II Congreso Nacional ASELE (ASociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), Madrid: Centro Virtual Cervantes.
- GUMPEZ J.J.; HYMES D., 1972, *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- KNOWLES M., 1973, *The Adult Learner. A Neglected Species*, Houston: Gulf Publishing Company. Trad it.: *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano: Franco Angeli, 1993.
- KNOWLES M., 1984, *Andragogy in Action*, San Francisco: Jossey-Bass.

LORENZO F., 2006, *Motivación y segundas lenguas*, Madrid: Arco Libros - La Muralla S.L.

MASLOW A., 1970, *Motivation and Personality*, New York: Harper & Row.

MAZZOTTA P., 1996, *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*, Bari: Adriatica.

MOLLICA A., 2010, *Ludolinguistica e Glottodidattica*, Perugia: Guerra\_Soleil.

ROGERS C., 1951, *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*, London: Constable.

ROGERS C., 1969, *Freedom to learn*, Columbus (Ohio): Merrill.

SANTOS, W.J., 2011, *Las Funciones Comunicativas de la Lengua Española en la Enseñanza para Hablantes Brasileños de la Tercera Edad*, Memorialidades n. 15, Universidad Estatal de Santa Cruz, Brasil.

VÉLEZ GARCÍA A.M., 2013, (Tesis) *Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje, una aproximación a su comprensión*, Caldas (Colombia): Universidad de Manizales.

## Referencias sitográficas

*Sitio ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica)*

<https://www.istat.it/it/files/2021/10/REPORT-LIVELLI-DI-ISTRUZIONE-2020.pdf>

[última consulta 23 febrero 2022]

<http://dati.istat.it/>

[última consulta 23 febrero 2022]

<https://www.istat.it/it/files/2021/10/REPORT-LIVELLI-DI-ISTRUZIONE-2020.pdf>

[última consulta 2 mayo 2022]

[https://www.istat.it/it/files//2021/12/RITORNI-ISTRUZIONE\\_2021.pdf](https://www.istat.it/it/files//2021/12/RITORNI-ISTRUZIONE_2021.pdf)

[última consulta 2 junio 2022]

[https://www.istat.it/it/files/2017/12/Report\\_Uso-italiano\\_dialetti\\_altrelingue\\_2015.pdf](https://www.istat.it/it/files/2017/12/Report_Uso-italiano_dialetti_altrelingue_2015.pdf)

[última consulta 2 junio 2022]

*Sitio MIUR (Ministero dell'Istruzione)*

<https://www.miur.gov.it/i-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti>

[última consulta 2 mayo 2022]

<https://www.miur.gov.it/istruzione-per-gli-adulti-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti>

[última consulta 2 mayo 2022]

*Sitio Cervantes*

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/hipotesisfiltro.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisfiltro.htm)

[última consulta 18 abril 2022]

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodogramati\\_catrad.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodogramati_catrad.htm)

[última consulta 20 mayo 2022]

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm)

[última consulta 20 mayo 2022]

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodoaudiolingue.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiolingue.htm)

[última consulta 20 mayo 2022]

*Fundeu de la RAE (Real Academia de España)*

<https://www.fundeu.es/consulta/motivacion-1828/>

[última consulta 16 abril 2022]

*Sitio Investigación y Ciencia (revista online)*

<https://www.investigacionyciencia.es/noticias/la-plasticidad-sinptica-base-del-aprendizaje-y-la-memoria-10001>

[última consulta 8 abril 2022]

*Britannica*

<https://www.britannica.com/biography/Aristotle/The-Lyceum>

[última consulta 30 abril 2022]

*Edurete.org*

[http://www.edurete.org/pd/sele\\_art.asp?ida=2173](http://www.edurete.org/pd/sele_art.asp?ida=2173)

[última consulta 2 mayo 2022]

*Sitio Neocogita*

<https://neocogita.com/cosa-e-la-plasticita-cerebrale/>

[última consulta 8 abril 2022]

*Diccionario de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

<https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/material-autentico>

[última consulta 22 mayo 2022]