

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

Trabajo final de graduación para optar al grado de Magister en
Psicopedagogía

Tema

“Análisis de los procesos de enseñanza y el aprendizaje del inglés en las personas adultas mayores costarricenses, para ofrecer orientaciones que -desde la gerontología educativa- puedan fortalecer la propuesta didáctica de los programas donde se imparten.”

Carolina Montero Cerdas

San José, Costa Rica. Octubre, 2014

DECLARACIÓN JURADA

Yo, Carolina Montero Cerdas, mayor, casada, Bachiller en Ciencias de la Educación en I y II ciclos con concentración en la Enseñanza del Inglés, vecina de Mata Redonda, San José, con cédula de identidad número 1-10100539, en este acto, debidamente apercibida y entendida de las penas y consecuencias con que se castiga en el Código Penal el delito de perjurio, ante quienes se constituye en el Tribunal Examinador de mi Trabajo Final de Investigación para optar por el título de Maestría en Psicopedagogía. Juro solemnemente que mi trabajo titulado:

“Análisis de los procesos de enseñanza y el aprendizaje del inglés en las personas adultas mayores costarricenses, para ofrecer orientaciones que -desde la gerontología educativa- puedan fortalecer la propuesta didáctica de los programas donde se imparten.”

es una obra original que ha respetado todo lo preceptuado por las Leyes Penales así como la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos N.º 6683, del 14 de octubre de 1982 y sus reformas, publicada en la *La Gaceta* N.º 226, del 25 de noviembre de 1982; incluyendo el numeral 70 de dicha ley que advierte: “Artículo 70: “Es permitido citar a un autor, transcribiendo los pasajes pertinentes siempre que estos no sean tantos y seguidos, que puedan considerarse como una reproducción simulada y sustancial, que redunde en perjurio del autor de la obra original”. Asimismo, quedo advertida de que la Universidad se reserva el derecho de protocolizar ante Notario Público.

Declaro bajo fe de juramento

Carolina Montero Cerdas

1-1010-0539

Agradecimientos

Inicio agradeciendo a Dios, porque él y su infinito amor siempre han iluminado mi vida.

A mi familia, por su incondicional apoyo y amor: gracias mis tesoros.

Agradezco también a la UNED por darme esta oportunidad y creer en este trabajo. Especialmente, a Mag. Beatriz Páez Vargas y a MBA. Emerson Ovaes Villalobos, por su dedicación y acompañamiento en el proceso.

A mi directora de tesis, MSc. Melania Brenes Monge por su colaboración y paciencia; a MSc. Carolina Retana Mora por su gran apoyo.

Al maravilloso “grupo de los nueve”, pues a su lado enseñar se convirtió en aprender y en sus enseñanzas encontré amor, esperanza y fortaleza para concluir esta investigación.

Especial agradecimiento, a Ana Ordeñana -coordinadora del IGEF en AGEKO- y a María Cerdas -coordinadora del programa de inglés en el PIAM; a la vez, a las directoras de los centros Isela Corrales y Marisol Rapso, por abrirme las puertas de sus instituciones y permitir la aplicación de instrumentos para la recolección de los datos, que fundamentan este trabajo investigativo.

Por último, agradezco a todos los estudiantes, quienes participaron en este proyecto.

Para cada uno de ellos: gracias y bendiciones

A todos mis héroes y heroínas, quienes siempre han inspirado mi vida hacia la búsqueda incansable de un mundo mejor.

Tribunal examinador

Víctor Hugo Fallas Araya (Firma) 

DIRECTOR SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Yarith Rivera Sánchez (Firma) 

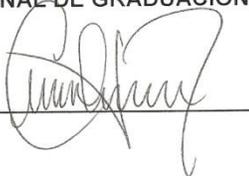
DIRECTORA ESCUELA DE EDUCACIÓN

Beatriz Páez Vargas (Firma) 

COORDINADORA MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

Melania Brenes Monge (Firma) 

DIRECTORA DE TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN

Carolina Retana Mora (Firma) 

LECTORA EXTERNA

ÍNDICE

1. CAPÍTULO I. OBJETO DE INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN.	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	2
1.1. JUSTIFICACIÓN.	4
1.2. ANTECEDENTES.	9
1.3. TEMA.	19
1.4. OBJETIVOS	
Objetivo general.	20
Objetivos específicos.	20
1.5. ALCANCES Y LIMITACIONES.	20

2. CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1	CONCEPTOS BÁSICOS.	23
	2.1.1 ANDRAGOGÍA.	23
	2.1.2 GERONTOLOGÍA EDUCATIVA.	26
2.2.	SOBRE EL APRENDIZAJE	
	2.2.1 EL APRENDIZAJE.	32
	2.2.2 EL APRENDIZAJE EN ADULTOS.	32
	2.2.3 MODELOS DE APRENDIZAJE EN ADULTOS.	32
2.3.	SOBRE LA ENSEÑANZA	
	2.3.1. LA ENSEÑANZA EN ADULTOS MAYORES.	34
2.4.	TEORÍAS EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.	35
	2.4.1. LA TEORÍA LIBERAL.	36
	2.4.2. LA TEORÍA PROGRESIVA.	37
	2.4.3. LA TEORÍA CONDUCTISTA.	38
	2.4.4. LA TEORÍA HUMANISTA.	38
	2.4.5. LA TEORÍA CRÍTICA/ RADICAL.	39
	2.4.6. LA TEORÍA ANALÍTICA.	41
	2.4.7. LA TEORÍA POST MODERNISMO.	42
2.5.	MÉTODOS Y ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS.	43
	2.5.1. GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN (GT).	45
	2.5.2. AUDIO-LINGÜISMO (AL).	45
	2.5.3. APRENDIZAJE COMUNITARIO (CLL).	46

2.5.4.	RESPUESTA FÍSICA TOTAL (TPR).	47
2.5.5.	SUGESTOPEDIA.	47
2.5.6.	EL MÉTODO NATURAL.	48
2.5.7.	ENSEÑANZA COOPERATIVA DEL LENGUAJE (CLL).	48
2.5.8.	ENSEÑANZA COMUNICATIVA DEL LENGUAJE (CLT).	49
2.5.9.	APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS (TBLT).	51
2.6.	APRENDIZAJE O ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA.	52
2.6.1.	LA TEORÍA DE ADQUISICIÓN.	53
2.6.2.	KRASHEN: LA TEORÍA DEL INPUT.	54
2.6.3.	SCHUMANN: LA TEORÍA DE LA ACULTURACIÓN.	54
2.6.4.	TEORÍA SOCIOCULTURAL.	55
2.6.5.	TEORÍA SOCIOLINGÜÍSTICA.	55
2.7.	LAS TEORÍAS DEL ENVEJECIMIENTO PSICO SOCIAL.	56
2.7.1.	LA TEORÍA DE ACTIVIDAD.	57
2.7.2.	LA TEORÍA DE DESVINCULACIÓN.	57
2.7.3.	LA TEORÍA DE CONTINUIDAD.	58
2.8.	CARACTERÍSTICAS DEL ADULTO MAYOR.	59
2.9.	LAS CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS DEL ADULTO MAYOR	
2.9.1.	MEMORIA.	60
2.9.2.	TIPOS DE MEMORIA.	62
2.9.2.1.	SENSORIAL.	62
2.9.2.2.	DE TRABAJO.	63
2.9.2.3.	DE LARGO PLAZO.	63
2.10.	LAS CARACTERÍSTICAS SOCIALES DEL ADULTO MAYOR	
2.10.1.	JUBILACIÓN.	65
2.10.2.	CALIDAD DE VIDA.	66
2.11.	LAS CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES DEL ADULTO MAYOR	
2.11.1.	DEPRESIÓN.	67
2.11.2.	MOTIVACIÓN.	68

3. CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO

3.1.	PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN.	70
3.2.	ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.	71
3.3.	TIPO DE INVESTIGACIÓN.	72
3.4.	PROCEDIMIENTOS.	73
3.5.	SUJETOS Y FUENTES DE INVESTIGACIÓN.	76
3.5.1.	POBLACIÓN.	77
3.5.2.	MUESTRA.	77
3.6.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y SU VALIDACIÓN.	77

3.7.	VARIABLES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.	79
3.8.	TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATO.	81
3.9.	CONSIDERACIONES ÉTICAS.	82

4. CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1	CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES.	84
4.1.2.	INTERÉSES DE LOS PARTICIPANTES.	94
4.2.	CARACTERÍSTICAS DE LOS FACILITADORES.	97
4.2.1.	ROL DOCENTE.	100
4.2.2.	CARACTERÍSTICAS DOCENTES.	102
4.2.3.	CONTENIDOS.	106
4.3	DESCRIPCIÓN DE LOS PROGRAMAS.	117
4.3.1.	PLANIFICACIÓN Y DISEÑO.	113
4.3.2.	FINES Y OBJETIVOS, CONTENIDOS Y METODOLOGÍAS.	113
4.3.3.	ASISTENCIA Y DESERCIÓN.	116
4.3.4.	EVALUACIÓN.	116
4.3.5.	RECURSOS Y MATERIALES.	117
4.3.6.	EVALUACIÓN DE EFICIENCIA Y EFICACIA.	118
4.4	ASPECTOS A FORTALECER.	119

5. CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1.	CONCLUSIONES.	123
5.1.I.	CARACTERÍSTICAS PEDAGOGICAS, SOCIALES Y EMOCIONALES.	124
5.1 II.	METODOLOGÍAS.	126
5.1. III.	FACTORES QUE FACILITAN Y PERJUDICAN EL APRENDIZAJE.	130
5.2.	RECOMENDACIONES.	132
5.2. I.	GENERALES.	132
5.2. II.	A LOS ESTUDIANTES.	133
5.2. III.	A LOS FACILITADORES.	135
5.2. IV.	A LOS COORDINADORES.	139

Referencias.	141
----------------------	-----

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Modelo de Andragogía en práctica.	25
Cuadro 2. Base etimológica de conceptos básicos.	30
Cuadro 3. Cambios en el envejecimiento.	59
Cuadro 4. Cinco sistemas nménicos.	64
Cuadro 5. Pirámide de necesidades de Maslow.	66
Cuadro 6. Triangulación de la naturaleza de los datos.	74
Cuadro 6. Fases de investigación mixta.	75

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Edades de los estudiantes.	84
Gráfico 2. Género.	85
Gráfico 3. Nivel de escolaridad de los estudiantes.	86
Gráfico 4. Estudiantes que habían estudiado inglés anteriormente.	88
Gráfico 5. Resultados de Inventario Personal de Estilos de Aprendizaje en Adultos de Malcolm Knowles.	98
Gráfico 6. Nivel de satisfacción de los estudiantes.	108
Gráfico 7. Frecuencia con respecto a sentimientos de motivación, tiempo y clarificación de contenidos.	109
Gráfico 8. Uso del español.	110
Gráfico 9. Descripción de su propio desempeño como estudiantes.	111

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. ¿Cómo describiría a sus estudiantes?.	89
Tabla 2. Razones de ingreso al programa.	94
Tabla 3. Características de los facilitadores.	103
Tabla 4. Descripción de clases y del programa.	119
Tabla 5. Aspectos por mejorar según estudiantes.	120

ANEXOS

- CONSENTIMIENTO INFORMADO.	146
- CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES.	149
- CUESTIONARIO PARA PROFESORES, INVENTARIO.	155
- EVALUACIÓN DE PROGRAMAS PARA MAYORES (PEM).	163
- PERMISO DE PUBLICACIÓN.	173
- ORIENTACIONES PARA GERAGOGOS DE INGLÉS: GUIDELINES FOR ENGLISH GERAGOGISTS.	174
- ORIENTACIONES PARA ESTUDIANTES: EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN PERSONAS ADULTAS Y ADULTAS MAYORES.	180

Resumen:

El aumento demográfico de la población adulta mayor a nivel mundial trajo consigo a partir de los años ochenta el desarrollo de centros de enseñanza que concentren sus esfuerzos en dicho sector. Costa Rica cuenta con estos centros, en los que la enseñanza del inglés es parte de los cursos ofertados. Pero ¿cómo se les enseña y más importante aún, cómo es su aprendizaje? Son preguntas necesarias para analizar y fortalecer la instrucción del idioma en las clases y que este sea pertinente y asertivo para ellos.

Para responder estas preguntas se realizó un estudio descriptivo- exploratorio en aras de buscar de forma objetiva el estado de la cuestión, sin plantear problemas o hipótesis que afectaran de ante mano el juicio de la investigadora.

Mediante el enfoque de investigación mixto, se trabajó con la población estudiantil, docente y administrativa de dos instituciones nacionales el IGEF de AGECO y el PIAM de la Universidad de Costa Rica. Se contó con una población estudiantil de 312 personas para un nivel de confianza del 95% y un margen de error de 4.36% y se superó la muestra necesaria validando la participación de todos los estudiantes, que desearon colaborar.

Desde el enfoque cualitativo, se utilizó la teoría fundamentada y, desde el cuantitativo, un estudio no experimental de tipo transeccional, exploratorio y descriptivo. Con ambos, se pretendía fortalecer la investigación desde parámetros estadísticos y características de la población. Se utilizaron dos pruebas internacionales, se realizaron observaciones en una de las instituciones, se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas a los estudiantes de ambas y se coordinaron grupos de enfoque para entrevistas a profundidad con estudiantes.

Lo antes expuesto fue ejecutado con el propósito de reconocer los valiosos esfuerzos realizados; asimismo, evidenciar la urgencia de acrecer el trabajo en conjunto como garantía para la satisfacción de las necesidades e intereses de la población adulta mayor costarricense, que sueña aprender inglés.

1. CAPÍTULO I: OBJETO DE INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

“Esperanza, almas que antes tenían simplemente prohibido hablar ahora gritan y cantan, cuerpos que tenían prohibido pensar discursen y rompen las ataduras que los aprisionaban” (Freire, 1993. p 169).

El desarrollo de una Gerontología Educativa en Costa Rica ha recorrido un largo camino. Poco a poco, se ha procurado establecer cimientos fuertes, que la construyan de forma sólida. Sin embargo, es mucho el sendero por recorrer aún. La tendencia actual si bien, ha despertado y transmitido voz a esas almas se inclina por la “sensibilización” de los participantes y, junto a la idiosincrasia costarricense, se tiende a pensar en otros con cierto grado de compasión. Se llama a la población a abrir “campitos en sus corazones” hacia las personas pertenecientes a esta etapa generacional.

Ante el futuro certero hacia el que todos los humanos se dirigen, no basta con evocar el altruismo: es necesario crear conciencia. En ese despertar reflexivo, la educación se torna en agente de cambio y le entrega a la persona su propia formación en busca de la justicia, la libertad y la emancipación. Esto se debe brindar a los adultos mayores: una educación, en la que sean partícipes activos, en donde sus voces sean percibidas, respetadas y se conviertan en los insumos para su desarrollo. Empoderando sus manos, se puede construir esa transformación social tan necesaria.

En un pasado no tan lejano, se inculcaba respeto a la experiencia. Sin embargo, quizá en parte a causa de la revuelta tecnológica, esta fue substituida por una innovación en la que muchos sectores sociales aún no tienen cabida. La tendencia paternalista- asistencialista consistente en ver a los adultos como incapaces de ejecutar acciones propias, se ha vuelto insostenible: ya sobrepasó el mito. Muchos de los adultos mayores costarricenses gozan de una buena calidad de vida, algunos continúan trabajando o aportan a sus núcleos familiares aún después de su retiro. La vejez ya no está determinada por factores cuantitativos; la esperanza

de vida ha puesto a la sociedad moderna en una encrucijada en la cual los sectores políticos, económicos, de salud y la cultura así como todos los sectores sociales deben tomar medidas en pos de brindar ayuda y responder a las necesidades de una población creciente, pensante, llena de conocimientos y capaz.

El presente trabajo persigue la meta de orientar a los sectores involucrados en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés dirigidos a la población adulta y adulta mayor costarricense; así, a quienes elaborarán los programas, coordinadores, facilitadores y claro está al estudiantado. No se jacta en señalar debilidades, sino en fortalecer –de forma conjunta- estos programas, pues para esta población aprender inglés representa un sueño postergado y es deber profesional y ético alimentar sólidamente la consolidación de este sueño.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los cambios vertiginosos, que enfrentan el mundo, requieren ser atendidos por las sociedades, pero no buscando que las personas se adapten a ellos, sino la participación activa imprescindible para responder y asumir un papel protagónico en el medio. Muchos de estos cambios responden a la forma como el ser humano se ha comportado y el despertar activo de la conciencia es urgente para revertir los daños ocasionados.

Posiblemente, la primera relación que se haga sea el daño al medio ambiente, ante el cual sin duda todas las personas deben actuar. Sin embargo, existen muchos otros daños emitidos entre los cuales, el mismo hombre ha dejado de lado o perdido la visión como ser humano. La idea errónea de que las personas son lo que producen, ha desvinculado a muchos, quienes no responden a esa producción como se espera.

Relacionar la educación con la niñez ha llevado a crear grandes y mal infundados prejuicios en contra del aprendizaje. Aprenden todos y aprenden

siempre. El ser humano cada día replantea, cuestiona, reflexiona. La capacidad cognitiva continúa en aumento tras las variaciones normales de la edad.

De la misma forma, como el medio ambiente día a día nos advierte sobre el cambio necesario, la naturaleza humana también lo ha hecho al producir cambios demográficos. Estos llaman a repensar y transformar el medio social. Aprender en la tercera edad es posible y, para ello, se deben romper mitos infundados y realizar investigaciones, que confirmen científicamente la relevancia del proceso educativo durante esta etapa de la vida. Paulatinamente se han ido mejorando y abriendo mayores espacios para la participación de las personas adultas mayores en programas educativos, esta población continúa en aumento y se debe responder a su crecimiento también de forma cualitativa.

Por medio de la psicopedagogía, se estudia a los niños en su entorno de enseñanza y aprendizaje desde puntos de vista psicológicos y pedagógicos como el término lo indica, pero a la vez se complementa de otras áreas como la sociología, la epistemología o las ciencias cognitivas de gran auge actual; así, este campo de acción profesional se nutre y su práctica se fortalece. Por otro lado, la psicogerontología “es una ciencia dedicada al estudio del comportamiento y los procesos psicológicos que concurren en las personas de edad” (Fernández, 2002, p.22). Entre diversos aspectos que analiza, incluye las necesidades educativas de la población adulta mayor.

Por lo anterior, resulta necesario desarrollar una *psicogeragogía* como rama especializada. Mediante la cual se propone objetivos semejantes a la psicopedagogía, pero dirigida hacia los adultos mayores; asimismo, crear geragogos y psicogeragogos especializados a fin de atender a este sector poblacional.

Las respuestas para la realización de propuesta anterior deben ser asertivas, necesitan fundamentarse, contextualizarse y ser pertinentes. En este sentido, por medio de esta investigación se busca acercarse a la realidad vivida por participantes de programas de enseñanza y aprendizaje del inglés para personas mayores escuchando sus propias voces para el análisis de sus necesidades. No se adentra

de forma directa a la búsqueda de un problema específico, pues su interés es conocer el estado de este proceso educativo aplicado al aprendizaje del idioma inglés en las personas adultas mayores. Por lo anterior se intenta dar respuesta a:

¿Cómo son los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua, dirigidos a personas adultas mayores?

1.1 JUSTIFICACIÓN

“Con el paso de los años, desplazarnos nos toma más tiempo; nos volvemos frágiles, tenemos surcos y canas, estamos solos, aislados, y pocas veces se alzan para que los demás nos escuchen; repetimos las cosas y la memoria nos falla” (Comunicación personal de estudiante). Una serie de procesos degenerativos, que hasta hace poco se creían normales e irreversibles, sobrevienen y lo que separa la realidad del prejuicio brinda un nuevo paradigma del envejecimiento: este nuevo abordaje permite erradicar mitos y, a la vez, expandir las posibilidades de tener una vejez con mejor calidad de vida.

Tras los avances obtenidos por la neurociencia y gracias a novedosos medios tecnológicos, se ha logrado disipar la idea de que los adultos ya no pueden aprender, lo cual ofrece nuevas esperanzas. Las células humanas sí son regenerativas, las sinapsis: conexiones cerebrales, las cuales permiten que la información pase de una neurona a otra pueden seguirse construyendo durante la vida. Gracias al uso continuo, se producen de nuevo y pueden ser utilizadas incluso como mecanismos compensatorios tras pérdida. Esto abre el panorama hacia una mejor comprensión de las capacidades humanas y el aprendizaje para toda la vida. A lo largo de la existencia, la plasticidad cerebral como “una capacidad para adaptarse a circunstancias cambiantes y adquirir información nueva” (Blackmore y

Frith, 2005, p. 123) [traducción propia], incita a seguir aprendiendo independientemente de la edad biológica.

Estos nuevos descubrimientos obligan a erradicar el prejuicio de que el envejecimiento impide el aprendizaje. Cambiar la percepción de las personas se vuelve indispensable para abrir opciones reales a la educación permanente. Ante una población que crece y ha sido dejada de lado durante muchos años, es necesario unir esfuerzos para lograr un acercamiento cohesivo y asertivo, con el fin de entender y compensar sus necesidades y, de algún modo, retribuir su experiencia.

Parte de este compromiso –el cual ya ha sido asumido por muchas instituciones en el país- consiste en brindar espacios con oportunidades a nivel nacional para continuar activos durante esta etapa de la vida. El papel de la educación en este proceso es vital, tanto a nivel protector para extender la calidad de vida y prevenir el deterioro cognitivo, como integral para fin de garantizar una participación activa de la ciudadanía de oro en la sociedad. El aprendizaje es un trabajo continuo en el hombre; por ello, la educación permite seguir ejercitando el cerebro y crear nuevas conexiones cerebrales. Resulta primordial, durante esta etapa evitar el letargo para vivir plenamente.

Con la aprobación de la Ley Integral para la Persona Adulta Mayor (ley nº 7935) en 1999, el Consejo Nacional para la Persona Adulta Mayor (CONAPAM) será el organismo encargado de velar por su bienestar, además de promover políticas, programas diversos y destinar sus esfuerzos a la validación de los derechos pertenecientes a los ciudadanos de oro. Esto ha permitido, no solo nuevos espacios para satisfacer sus necesidades y garantizar una vejez con mayor dignidad, sino también aumentar distintas iniciativas. En su tercer capítulo, esta ley garantiza el acceso a la educación, sustentando también, en el marco legal investigaciones como la presente.

La expansión de los programas destinados para la educación debe ir de la mano con el incremento poblacional, que este sector presenta. Este, según el último

censo del 2011 realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), representa un 7.3%. Por otro lado, la proyección elaborada por Luis Rosero augura para el año 2050 una población de un 20% aunado a la baja en la natalidad y la tendencia mundial a una mayor expectativa de vida. Estas circunstancias transforman la respuesta a las necesidades de esta población en asunto de relevancia nacional, como lo ha sido a nivel mundial.

España es uno de los países donde se han incentivado mayores esfuerzos para garantizar la enseñanza del adulto mayor. Gómez Fernández (citado por Requejo, 2003) presenta un tipo de metodología basada en aspectos como motivación, posibilitadora de desarrollo, dialógica, no competitiva, coherente, flexible y participativa.

Si se adiciona amor, paciencia, respeto y constancia, se estarán abriendo las puertas a quienes se les prohibió la entrada por décadas. La enseñanza es cuestión de vocación y su principio, “educar es amar”. Actualmente, en Costa Rica, el idioma inglés se ha convertido en una parte básica del mundo laboral, casi requisito de contratación para las personas jóvenes. El adulto mayor no toma a gran escala este aprendizaje por su utilidad laboral, sino más bien como un deseo por conocer y auto-realizarse: se trata de un asunto más personal e íntimo. Cualquiera que sea su motivación, requiere esfuerzos para comprender condicionantes y expectativas, revertir obstáculos y cualquier rasgo limitante en la adquisición del idioma inglés como segunda lengua.

También existe un razonamiento biológico, ya que al relacionarse la adquisición de un segundo idioma con el aumento del córtex frontal y de la zona broca involucrada en la producción del habla y del procesamiento de lenguaje verbal y no verbal, esta área tiene relación a su vez con la resolución de conflictos por ello, se cree que las personas bilingües son más eficientes en ellas (Androver-Roig y Ansaldo, 2009). Además, la adquisición de nuevas destrezas mantiene al cerebro en constante ejercicio y desarrollo.

A partir del razonamiento anterior, se desprende la relevancia de aprender un segundo idioma, cualquiera que este sea. En este sentido, una cantidad considerable de ciudadanos costarricenses pondera el idioma inglés sobre otras posibilidades. Las ventajas del bilingüismo en adultos mayores, según Androver-Roig y Ansaldo (2009), incluyen:

Una mayor ventaja ejecutiva: El córtex frontal es el responsable de “planear acciones, seleccionar o inhibir respuestas, controlar emociones y tomar decisiones” (Blackmore, 2005 p.24) [traducción propia]; además, de mantener la información en la mente y hacer más de dos acciones a la vez. Este conjunto de tareas forman las funciones ejecutivas del cerebro y en un adulto bilingüe presenta mayor desarrollo si se compara con uno que solo hable un idioma. Cuando una persona habla dos lenguas, su capacidad inhibitoria crece, pues debe seleccionar entre ambas. Con ello, se ejercita para la toma de decisiones de forma rápida y permite evitar distractores.

Otro aspecto relevante es el mejor aprovechamiento del tiempo y capacidad de tareas duales: los adultos mayores bilingües presentan una mejor planificación a la hora de manejar el tiempo en diversas tareas así como la monitorización de la misma, ya que realizan cambios o adaptaciones necesarias para su resolución, lo que sugiere aplicabilidad en cualquier tipo de proceso. También les permite la ejecución de dos o más actividades a la vez.

Otra ventaja presente en las personas bilingües, según los estudios de Bialystok (2011), se refiere al aumento de la “reserva neuronal” o “reserva cognitiva”, altamente relacionada con la prevención de enfermedades degenerativas como el Alzheimer y demencias afines.

Todo esto brinda claros fundamentos sobre los beneficios cognitivos de la adquisición de un segundo idioma en adultos mayores. Al ingresar a las aulas, no solo están aprendiendo, asimismo mejorando sus expectativas de tener una mejor calidad de vida. Si a esto se suman actividades y metodologías relacionadas con sus intereses, que estimulen sus diferentes funciones cognitivas y ejerciten su memoria,

el aprendizaje presentaría una educación para la vida: uno de los fines más puros de la educación en sí.

Por otra parte, no se pueden soslayar los factores emocionales implicados. Tras la jubilación, el tiempo disponible aumenta y requiere ser empleado en actividades nuevas y retadoras, las cuales mantengan motivados a quienes se acogen a este derecho. Además, en esta etapa de la vida, para que no se desliguen del importante rol social, regresar a las aulas, entablar relaciones con otros compañeros que se vuelven nuevas amistades y círculos sociales es primordial a fin de evitar el aislamiento y la depresión durante el proceso de envejecimiento.

Al enseñar a un adulto mayor, se debe respetar y comprender que su mundo se encuentra repleto de experiencias, sus ideologías han echado raíces profundas, sus estructuras resultan más complejas, sus definiciones son propias y este arraigo en vez de limitante, debe ser visto como punto de partida para el acercamiento ya sea educativo, psicológico o social. Un segundo idioma representa un sueño para muchos. Por ello, nivelar los logros alcanzables con los intereses del adulto mayor en un ambiente de motivación constante y de aprendizajes significativos es la meta de esta investigación.

La tarea de cambiar la mentalidad de las personas con respecto a la senectud ha empezado a dar frutos en el país. Actualmente, vemos campañas publicitarias de concientización, marchas en su nombre y denuncias abiertas. Pero se debe velar por una mayor fuerza laboral capacitada para atender sus necesidades. La gerontología educativa, la neuroplasticidad y la neurogénesis se han vuelto una excelente base para potenciar la educación, aunque –todavía- las capacitaciones y los profesionales especializados sean escasos.

Se reconoce que los niños no son adultos pequeños, por ende también se debe advertir que los adultos no son niños grandes. La enseñanza del inglés en adultos no puede ser impartida de la misma forma que a personas más jóvenes. Descubrir la mejor forma de realizarlo, es la tarea principal de esta investigación. Asimismo, acercarnos a la realidad, entender las necesidades de esta población y

encontrar herramientas para el mejoramiento del proceso de adquisición del idioma inglés en las aulas desde una perspectiva real pero desafiante, será su contribución.

Para concluir, esta investigación pretende partir del estudio del entorno social, psicológico, cultural e individual de los diversos y emergentes paradigmas educativos, de propuestas metodológicas creativas y activas a fin de que los participantes se sientan motivados a lo largo de su aprendizaje y se produzca un cambio social en lo referente a la liberación de prejuicios. Por otra parte, se busca, dar forma al complejo arte de la enseñanza asertiva, dirigida a personas adultas mayores en nuestro país.

1.2 ANTECEDENTES

El estudio de la pedagogía se ha concentrado, a través de la historia, en la enseñanza y el aprendizaje de los niños. Muchos pensadores se han dedicado a meditar sobre ella desde áreas como la filosofía y la psicología hasta los actuales epistemólogos, los cuales han desarrollado teorías y metodologías para mejorar su aplicación. En cambio, el concepto de “andragogía” (Wilson, 2006) apenas goza de reconocimiento, pero es utilizado bajo un principio similar: la enseñanza de los adultos.

El presente problema de investigación sobre el análisis de los procesos de enseñanza y el aprendizaje del inglés por las personas adultas mayores requiere, necesariamente, conocer algunos antecedentes relevantes de la enseñanza y el aprendizaje en los adultos y los adultos mayores, así como la consolidación institucional de este fenómeno en Costa Rica.

En nuestro país, existen pocos estudios relacionados con las mejores y más pertinentes maneras de enseñar un segundo idioma a la población de la tercera edad. Por ello, en este trabajo se exponen la mayoría de antecedentes basados en experiencias de países europeos y de latinoamericanos.

En este apartado, se pretende conocer y reconocer los esfuerzos realizados por expertos en el área de la enseñanza y el aprendizaje dirigidos a adultos de la tercera edad. Los entendidos en este tema pertenecen a un grupo aún en crecimiento y formación. Ellos han desarrollado una gran variedad de teorías y fundamentos. De esta manera, han fortalecido y conducen a la concientización acerca de la importancia de reconocer las capacidades y habilidades de esta población al continuar aprendiendo.

Los esfuerzos internacionales han sido acogidos por nuestro país. Actualmente, en Costa Rica, se desarrollan numerosas investigaciones sobre el envejecimiento poblacional y sus implicaciones, pero los retos continúan creciendo en aras de mejorar la calidad de la educación que reciben los adultos mayores.

La gerontagogía, geragogía o gerontología educativa desde el punto de vista de uno de sus contribuyentes Lemieux, en sus estudios publicados en 1986 es definida como: “la ciencia aplicada que tiene por objeto el conjunto de métodos y técnicas seleccionadas y reagrupadas en un corpus de conocimientos orientado en función del discente mayor” (citado en Fernández, 1999, p.195). Unos años atrás, en 1978, Lessa y Bolton se referían a “la ciencia aplicada que tiene por objeto la intervención educativa en personas mayores y que se sitúan entre educación y gerontología” (citado en Fernández, 1999, p.195). La Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoció su valor humano, ya que el objetivo general de esta ciencia es “potenciar la integración de los ancianos en la vida económica, social, y cultural, promocionando a la senectud como una fase de vida positiva, digna y capaz” (citado en Fernández, 1999, p.195). Por ello, a finales de los años noventa, adoptó el término de “envejecimiento activo”, en su búsqueda de brindar mejores oportunidades para una población en constante crecimiento.

Esta proposición ha permitido que se reconozca un nuevo espacio profesional en esta disciplina, pues -al entrar en la tercera edad y, en especial, tras la jubilación- se dispone de mayor tiempo libre; asimismo, es indispensable utilizarlo de una forma adecuada para gozar de una vejez con plenitud.

De acuerdo con Requejo (2003), la primera “Universidad de la Tercera Edad” fue fundada por Pierre Vellas en Toulouse, Francia, en 1973. Dos años después, en Ginebra, Suiza, se crean universidades de adultos mayores. Así comenzó su expansión al resto del mundo, bajo la denominación de “Institutos Universitarios de la Tercera Edad, Centros Universitarios para la Tercera Edad, Colegios de la Tercera Edad, Aulas de la Tercera Edad”.

Los objetivos de estos centros, según Requejo (2003), son:

[...] abrir la universidad a personas mayores ya retiradas y facilitarles el acceso a la herencia cultural de la humanidad; contribuir a la prevención del declinar psicosociológico; promover la investigación científica sobre la vejez; formar a las personas retiradas para su encuadramiento en funciones militantes y asistenciales; contribuir a un nuevo arte de vivir la tercera edad (p.312).

Costa Rica no estuvo ajena a esta inquietud, pues, en 1986, el Dr. Alfonso Trejos Willis logra la aprobación de su proyecto como Programa Institucional para la Persona Adulta y la Persona Adulta Mayor (PIAM). En todas las universidades públicas del país, se han desarrollado programas para la educación de este sector poblacional; además, la Asociación Gerontológica Costarricense (AGECO) instituida en 1980, creó el programa “Educando para el Envejecimiento”, a partir del cual se funda el Instituto Gerontológico de Formación (IGEF), convertido en una alternativa educativa especializada para este grupo etario, cuyas funciones se concentran en la lucha por dar una mejor calidad de vida a las personas de la tercera edad.

En las instituciones mencionadas, existen centros de enseñanza, donde se imparten cursos de libres, cursos regulares y específicos; además, actividades recreativas y de participación social. Dentro de los cursos específicos hay áreas tecnológicas y de idiomas como el francés y el inglés: este último es el eje de la presente investigación.

Sin embargo, la investigación en Costa Rica ha sido escasa con respecto a la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en un sector tan marginado, socialmente, como hasta ahora lo han sido las personas adultas mayores. Aunque hay estudios en el extranjero, la carencia de aplicaciones a nivel nacional resulta evidente. Si bien, los grupos podrían presentar algunas características homogéneas, también los factores culturales, sociales e idiosincrasia presentan una marcada diferencia, la cual no se puede dejar de lado. Por esta razón, es necesario que se reconozcan las características particulares de dicha población a nivel nacional, para entender sus necesidades específicas y lograr un acercamiento asertivo.

En muchos institutos privados del país, se recibe a este sector poblacional y se intenta enseñar con currículos tradicionales y libros de texto similares a los de secundaria, sin acercarse a comprender sus intereses y necesidades -muchas veces antagónicas a los de sus compañeros. El efecto, en la mayoría de los casos, es el abandono del estudio.

Menin (2003) indica que:

El aprendizaje del adulto no se reduce al puro pensar en cuanto a tal, sino que en ese pensar se reflejan la estructura histórica de la sociedad, los intereses de clase y la dimensión afectiva, aspectos que inciden por igual, facilitando o dificultando el proceso. Ya no basta reducir el análisis de este problema a la madurez y a la inteligencia; es preciso ampliar la perspectiva para ver en qué se asienta esa diferencia (p. 54-55).

Por lo tanto, se debe tener claro como punto de partida que la enseñanza y la adquisición de conocimientos en la tercera edad no puede partir de las mismas bases epistemológicas tradicionales.

La máster Mairene Durán (2012) durante su ponencia en el III Congreso de Gerontología XXIV Conferencia de Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad (AIUTA), celebrada en Costa Rica en el año 2010, presentó los

resultados de una investigación realizada a partir de un enfoque de reactivación neuronal. Concluía de esta manera:

En la investigación se descubrió además que debido a cambios neurológicos y físicos que intervienen en el aprendizaje conforme envejecemos, el proceso y asimilación del conocimiento se debe desarrollar con técnicas y material adecuados que faciliten el aprendizaje por medio del estímulo neurológico y la conexión entre el conocimiento existente y el conocimiento nuevo que recibe el aprendiz, el adulto mayor. Esta estimulación neurológica se desarrolla por medio de actividades recreativas y sociales en un ambiente de participación activa y una evaluación formativa durante todo el proceso (p. 94-95).

Esta investigación, realizada en el 2009 en nuestro país, se concentró en el estudio acerca de los procesos fisiológicos y cognitivos del aprendizaje del idioma inglés en adultos mayores. Fue una investigación de tipo exploratoria, bajo el modelo de investigación acción participativa. Contó con el apoyo de dos instituciones privadas, una universidad pública y el PIAM para un total de 66 participantes de representación homogénea en género, edad, nacionalidad y nivel básico. Los resultados de la investigación se exponen en su Tesis para el grado de Maestría presentada en el año 2012 en la Universidad Nacional de Costa Rica.

Sus recomendaciones están dirigidas a profesores, diseñadores del currículo y coordinadores de programas. Entre las conclusiones relevantes de la investigación de Durán se destacan: el uso del *estímulo en la reconstrucción cerebral* (Durán, 2012, p. 93); para ello, resulta necesaria la estrategia de aprendizaje participativa del alumno y a fin de que se conecte el conocimiento con la memoria a largo plazo; por otro lado, el uso de la lengua nativa en las clases es importante para los adultos mayores, porque enfrentarse solamente al inglés les crea confusión y frustración y suele llevarlos al abandono de las lecciones.

Ante las teorías de plasticidad cerebral, procesos lingüísticos de alto orden y la exposición adecuada a estrategias de aprendizaje, la autora plantea que los adultos mayores necesitan “ser expuestos a estrategias que les ayuden a recuperar datos guardados en el cerebro y adquirir nuevos conocimientos acordes con sus necesidades y estilos de aprendizaje de esta manera ellos son capaces de aprender y recordar las cosas fácilmente” (Durán, 2012, p. 3). Durante la investigación se usaron actividades de entretenimiento como juegos y videos, con el fin de mejorar la memoria a largo plazo. Su carácter pionero ha establecido la necesidad de esforzarse por comprender y mejorar la enseñanza del idioma inglés en adultos mayores en Costa Rica.

Un aporte significativo proviene de los estudios realizados por el equipo de la reconocida psicóloga canadiense Ellen Bialystok (Bialystok, Craig y Freeman, 2007). Al plantearse la relación entre el bilingüismo y el envejecimiento cognitivo en una población de 184 participantes, encontró un retraso significativo de 4.1 años en la aparición de síntomas de demencia de 93 bilingües frente a 91 monolingües, de los cuales 66 en cada grupo, presentaba algún nivel diagnosticado de la enfermedad de Alzheimer o demencias afines. Entre los individuos bilingües hubo una notoria baja o retención en los síntomas, no así entre los monolingües.

Para Bialystok (2011), en una persona bilingüe ambas lenguas están presentes; “además de las restricciones de selecciones usuales que aplican al rápido procesamiento lingüístico con respecto a dimensiones como el registro, la colocación y los sinónimos el hablante bilingüe también tiene que seleccionar el idioma correcto dentro dos opciones competitivas” (p. 229) [traducción propia].

Esta afirmación se relaciona con la teoría de la plasticidad cerebral y la importancia del uso continuo y a lo largo de la vida de las conexiones neuronales; si los circuitos del control ejecutivo se integran con los circuitos lingüísticos utilizados para el procesamiento de la lengua, dichas conexiones estarán “creando una red más difusa, más bilateral y más eficiente que soporte altos niveles de desempeño” (Bialystok, 2011, p.233) [traducción propia].

Un estudio similar fue realizado, en India, por los neurólogos Thomas Bak y Suvarna Alladi. Seiscientos cuarenta y ocho (648) pacientes con diversos tipos de demencia fueron estudiados. Mediante el producto de esta investigación, publicado en la revista *Neurology* y compartido por el periódico *USA TODAY* en el 2013 (Painter, 2013, 7 de noviembre), se afirma que en individuos bilingües o multilingües existe un retraso de cinco años en la aparición de los primeros síntomas de demencias tras el diagnóstico inicial.

Bak afirma que “el bilingüismo combina muchas actividades diferentes, hay que cambiar sonidos, conceptos, estructuras gramaticales, conceptos culturales, lo que estimula al cerebro todo el tiempo” (2013, 7 de noviembre) [traducción propia]. Esta estimulación permanente tiene efectos preventivos, pues mantienen al cerebro dinámico. Por medio de esta nueva investigación, se da mayor solidez a la hipótesis relacionada con los beneficios que brinda el hablar más de un idioma en la tercera edad y se llama a un aumento en este tipo de investigaciones.

Mediante estudios mayoritariamente europeos, se comprueba que las capacidades cognitivas permanecen en la tercera edad; se sufre cierto declive que puede considerarse normal y tiene más relación con el desuso en sí, que con la edad biológica. En Grecia, por ejemplo, Elli Katachana (2013) condujo una investigación, la cual dio como resultado la aplicación de un nuevo currículo con la particularidad de estar diseñado a partir de los resultados de dicha investigación y concentrados en lo que los estudiantes propusieron, olvidándose de los currículos estandarizados tan comúnmente practicados.

Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL) es la más grande asociación internacional de profesores de inglés, fundada en Virginia, Estados Unidos, en 1966; actualmente, tiene más de doce mil miembros alrededor del mundo. En su página de internet creada por educadores de diferentes naciones, se exponen novedades y temas de interés. Para la 34^o Convención Internacional Anual en el año 2013, Katachana presentó los resultados de su investigación y su propuesta curricular para la enseñanza del inglés a adultos mayores.

La autora expone su experiencia en la enseñanza de inglés junto a adultos mayores. Tras empezar a trabajar con ellos, nace la idea de crear un currículo especial que cumpliera con sus necesidades y expectativas. Para la realización de este, la autora inició una investigación utilizando el análisis de necesidades y la investigación acción, con el propósito de acercarse a sus estudiantes, conocerlos, diseñar y monitorear el curso; además, desarrollar materiales apropiados y reajustar la enseñanza en caso necesario y, así, lograr el resultado del aprendizaje deseado (Katachana, 2013).

Un caso particular se presentó en Argentina, donde Fontanella y Sandmann (2011) en su artículo *“Enseñanza de una Lengua Extranjera a Adultos Mayores”* relatan su vivencia como profesoras- investigadoras. Durante tres años, se dedicaron a la aplicación de diversas metodologías didácticas para la enseñanza de una segunda lengua en adultos mayores en este país, específicamente, el idioma italiano y el inglés.

Las autoras resaltan la importancia del uso variado de formas didácticas, el análisis de los factores influyentes en esta población y sus características fundamentales para satisfacer esta creciente necesidad de educación a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva, la Educación Permanente (*lifelong learning*) se concentra en la adquisición más que en la enseñanza y una didáctica de la lengua con enfoque humanista- afectivo (Fontella y Sandmann, 2011).

En la investigación, se detalla la experiencia vivida en un taller de lectura avanzado L2 de inglés utilizando la evaluación permanente pero no de forma cuantitativa. Este se divide en dos etapas. La primera, de tres meses de duración, se inicia con las lecturas escogidas por el profesor. Los asistentes las leen en silencio, respetando el ritmo individual y, posteriormente, se discuten en grupo. Luego el docente corrige los errores en la pizarra sin especificar quién los cometió. En la segunda etapa, los asistentes escogen el material aprobado o no por el profesor y el grupo, este se trabaja en casa y se trae al taller para su discusión. Los temas abarcan tecnología, valores, globalización, entre otros y son de interés para los alumnos.

Fontella y Sandmann (2011) exponen una serie de conclusiones y recomendaciones después de sus tres años de estudios. Entre ellas:

- aprovechar el tiempo
- crear un ambiente sereno
- que el docente sea guía o facilitador
- asociar la adquisición de la segunda lengua con una experiencia placentera
- favorecer el trabajo grupal
- respetar las diferencias individuales de los participantes
- proponer actividades que sean flexibles (p.62)

Hasta ahora se ha hecho mención de antecedentes en la enseñanza del inglés en adultos mayores. Sin embargo, cabe destacar el perfil del docente, facilitador, o guía del proceso de enseñanza y sus características esperadas. José Alberto Yuni (2008) expone los resultados de un estudio desarrollado en Argentina llamado "Modelos Organizacionales y Aspectos Psicopedagógicos en la Educación de Adultos Mayores en la República de Argentina", mediante el cual buscaba establecer el perfil necesario desde el punto de vista de los adultos mayores para ser un buen educador en este sector poblacional. Participaron mil doscientas personas mayores pertenecientes a dieciocho programas de universidades diversas, en seis regiones del país: 89.6% mujeres; 75.5% jubilados; entre edades de 50-60 años, 35.2%; 60-75 años, 53.8%; mayores de 75, 7.8% (Yuni, 2008 p.189).

Los resultados con respecto a las características que debe poseer un buen educador desde la perspectiva de ellos y empleando una escala, cuyos puntos de apreciación se refieren a importante (I) y muy importante (MI), se muestran a continuación en orden descendente:

- Brindar confianza y seguridad a sus alumnos para que aprendan.
- Generar un clima de participación e igualdad.
- Establecer reglas claras para que el grupo responda.
- Promover la solidaridad y la ayuda entre los alumnos.

- Estipular normas y reglas de convivencia en la clase (p. 190).

Las capacidades para la gestión de estrategias metodológicas se enumeran a continuación de mayor a menor importancia:

- Ser claro cuando da consignas o indicaciones de trabajo.
- Adaptar los temas para ponerlos al nivel de los alumnos.
- Seleccionar los temas que él considera importantes en el curso.
- Respetar el tiempo de cada uno.
- Utilizar métodos de enseñanza novedosos.
- Proponer actividades que signifiquen un desafío.
- Ser originales en la presentación de los temas.
- Dar lugar a los alumnos en la selección de los temas y actividades (p.191).

Finalmente, se toman en cuenta las características personales del educador, las cuales son presentadas de acuerdo con la relevancia dada por los consultados. Se mencionan las siguientes:

- Tener paciencia
- Ser alegre
- Vincularse afectivamente con los alumnos
- Tener carácter fuerte para manejar al grupo
- Ser más joven que los participantes (p.193).

Por medio de este estudio, se da un acercamiento a la realidad y las expectativas de los estudiantes con respecto a sus docentes, facilitadores o guías.

Los antecedentes expuestos son el producto de múltiples trabajos desarrollados en diversos niveles con el propósito de investigar la gerontología educativa como una nueva disciplina en constante desarrollo y mejoramiento. Gracias a la Internet, los esfuerzos extranjeros se globalizan y permiten su acercamiento. Es necesario mencionar que estas investigaciones deben ser estudiadas como marco de referencia, pues los contrastes sociales entre las culturas

nos obligan, no ha adoptar sino a adecuar los estudios extranjeros a las realidades nacionales. Son un modelo por seguir; no obstante, lo recomendado es analizarlos en el contexto particular donde fueron desarrolladas y tratar de ajustarlas y hacerlas pertinentes.

Los estudios analizados tienen componentes en común: el más importante de ellos se refiere a la capacidad de aprender del adulto mayor, sin que el factor edad sea un determinante para ello. Estas personas, por tanto, tienen las capacidades cognitivas para aprender una segunda lengua, pero se necesita entender que como grupo etario tienen necesidades, expectativas, e intereses diferentes al de otros grupos de aprendices. Por ello, resulta preciso conocer sus características y tomarlas en cuenta al enseñarles, para que se presente un aprendizaje asertivo.

1.3 TEMA

Análisis de los procesos de enseñanza y el aprendizaje del inglés en a las personas adultas mayores costarricenses, para ofrecer orientaciones que -desde la gerontología educativa- puedan fortalecer la propuesta didáctica de los programas donde se imparten.

1.4 OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar los procesos de enseñanza y el aprendizaje del inglés como segundo idioma en las personas adultas mayores costarricenses, para ofrecer orientaciones que, desde la gerontología educativa, pueden fortalecer la propuesta didáctica de los programas donde es impartido este idioma.

Objetivos específicos

- Determinar las características pedagógicas, sociales y emocionales de la población adulta mayor costarricense como factores de aprendizaje de un segundo idioma.
- Identificar el tipo de metodologías y su caracterización utilizadas en la enseñanza del inglés para favorecer su aprendizaje como segundo idioma en la población de personas adultas mayores en Costa Rica.
- Analizar los factores psicopedagógicos que facilitan o perjudican los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua en la población adulta mayor.
- Presentar una propuesta de orientaciones, desde la gerontología educativa, que colabore con la enseñanza y aprendizaje del inglés como segundo idioma en los adultos mayores en Costa Rica, con el fin de impulsar la educación como motor para el bienestar social de nuestros ciudadanos de oro.

1.5 ALCANCES Y LIMITACIONES

ALCANCES

Esta investigación propone la ruptura de paradigmas tradicionales acerca de la vejez, en los que los adultos mayores y la sociedad misma se ven rodeados de mitos y prejuicios que obstruyen la realidad de esta población, concretamente en su capacidad de aprendizaje y la forma en que se les enseña, pero a la vez llamando al cambio como nación a transformar dichos paradigmas.

El estudio brinda información relevante para los involucrados en la enseñanza del inglés para la persona adulta y adulta mayor costarricense, ante la falta de capacitación profesional con la cuenta el país para ello. A la vez ofrece algunas orientaciones teóricas para la práctica docente.

Finaliza concretando datos descriptivos de esta población como grupo etario bajo una muestra de estudiantes que asisten a lecciones de inglés en dos instituciones de la provincia de San José. Por un lado presenta datos de las características, intereses y necesidades de los estudiantes, y por otro, se acerca a la situación de la enseñanza de este idioma desde la perspectiva de los facilitadores y coordinadores de dichas instituciones.

LIMITACIONES

- La investigación se concentra en una propuesta teórica, no práctica, brindando una oferta para comprender la gerontología educativa y su vinculación con la enseñanza del inglés que no ha sido implementada.
- Son pocos los aportes teóricos desarrollados acerca de la enseñanza del inglés en adultos mayores, principalmente los estudios encontrados se enmarcan en investigaciones internacionales.
- A nivel metodológico el estudio contó con la limitación de que algunos de los estudiantes encuestados de forma general, manifiestan cierta resistencia a responder preguntas, puesto que expresan que nada es negativo, que todo está bien, y que no hay nada por mejorar. Esto dificultó definir por mayoría estos rubros y fue necesario profundizar las respuestas en grupos de enfoque.

2. CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

Ante los escasos estudios y las teorías específicas relacionadas con la enseñanza del inglés a las personas adultas mayores, es necesario recorrer varios y diferentes ámbitos para fortalecer el marco teórico de esta investigación. En primer lugar, se analizan los conceptos básicos, que cimientan la enseñanza de adultos y adultos mayores con el fin comprender la disciplina en la cual se sustenta este trabajo.

En segundo lugar, se consideran las corrientes teóricas más influyentes en la educación de adultos recordando que muchos principios andragógicos son compartidos en la gerontología educativa. En tercer lugar, se examinan algunos de los enfoques tradicionales de la enseñanza del inglés como segunda lengua. El estudio de estos dos aspectos se hará para extraer un conjunto de conocimientos aplicables a las orientaciones por proponer.

Finalmente, al estar en presencia de un tipo tan específico de población, es necesario entender sus características particulares, los cambios relacionados con el envejecimiento y su relación con los procesos cognitivos para salvaguardar que las diferencias, necesidades e intereses de esta tan importante población sean prioritarios durante la investigación.

A pesar de que la educación en la antigüedad se implementaba en la edad adulta y los niños eran instruidos en su infancia por sus padres, con el paso a la modernidad esta se convirtió en un asunto dirigido a niños y jóvenes. Los esfuerzos por mejorarla por lo general se han inclinado al estudio de la pedagogía y se deja rezagado el amplio espacio de accionar, que la educación puede ofrecer a todas las generaciones en una educación permanente o para toda la vida.

Aunque existen pocos exponentes sobre la Gerontología Educativa en comparación con otras teorías, sus legados han sido muy valiosos para investigar cada vez más en este campo, que continúa en crecimiento y desarrollo y se ha

servido de diversos campos como la sociología, la filosofía y la psicología para fundar sus bases.

Un renombrado precursor en el ámbito de la educación de adultos fue Eduard Lindeman, quien en 1926 escribió *El significado de la Educación de Adultos* libro que aún hoy goza de gran prestigio y es considerado un clásico en su campo. En él, manifiesta que “La totalidad de la vida es aprender, por lo tanto la educación no puede tener final” (Lindeman, 1926, p.5) [traducción propia]. Este libro es una guía “para aquellos quienes” (de esta forma se titulan varios de sus capítulos). Presenta técnicas y enfoques para enfrentar la práctica en adultos de forma diferente a la de los niños, concentrándose más en las situaciones que en la materia en sí.

Linderman considera “supuestos clave” (Knowles, Holton, Swanson, 2005) de los aprendices adultos los siguientes:

1. Están motivados en tanto el aprendizaje satisfaga sus experiencias, necesidades e intereses.
 2. Su orientación hacia el aprendizaje es centrada en la vida.
 3. La experiencia es la más rica fuente para su aprendizaje.
 4. Tienen una profunda necesidad de auto dirigirse.
 5. Sus diferencias individuales aumentan con la edad.
- (p.40) [traducción propia]

2.1 Conceptos básicos

2.1.1 Andragogía

Malcolm Knowles fue el primero en utilizar este término en 1967, desarrollando consigo toda una teoría sobre la enseñanza y el aprendizaje en personas adultas. Este autor reconoce cuatro dimensiones que diferencian a los adultos: la biológica, la legal, la social y la psicológica (Knowles, Holton, Swanson 2005) y considera, esta última como la más importante en el campo de la educación.

La andragogía está basada en principios que la hacen diferente a la pedagogía debido a las características presentes en los adultos con respecto al aprendizaje como: necesidad de conocer, el auto-concepto, el rol de la experiencia, su disposición al aprendizaje, la orientación hacia él y la motivación (Knowles, Holton, Swanson 2005).

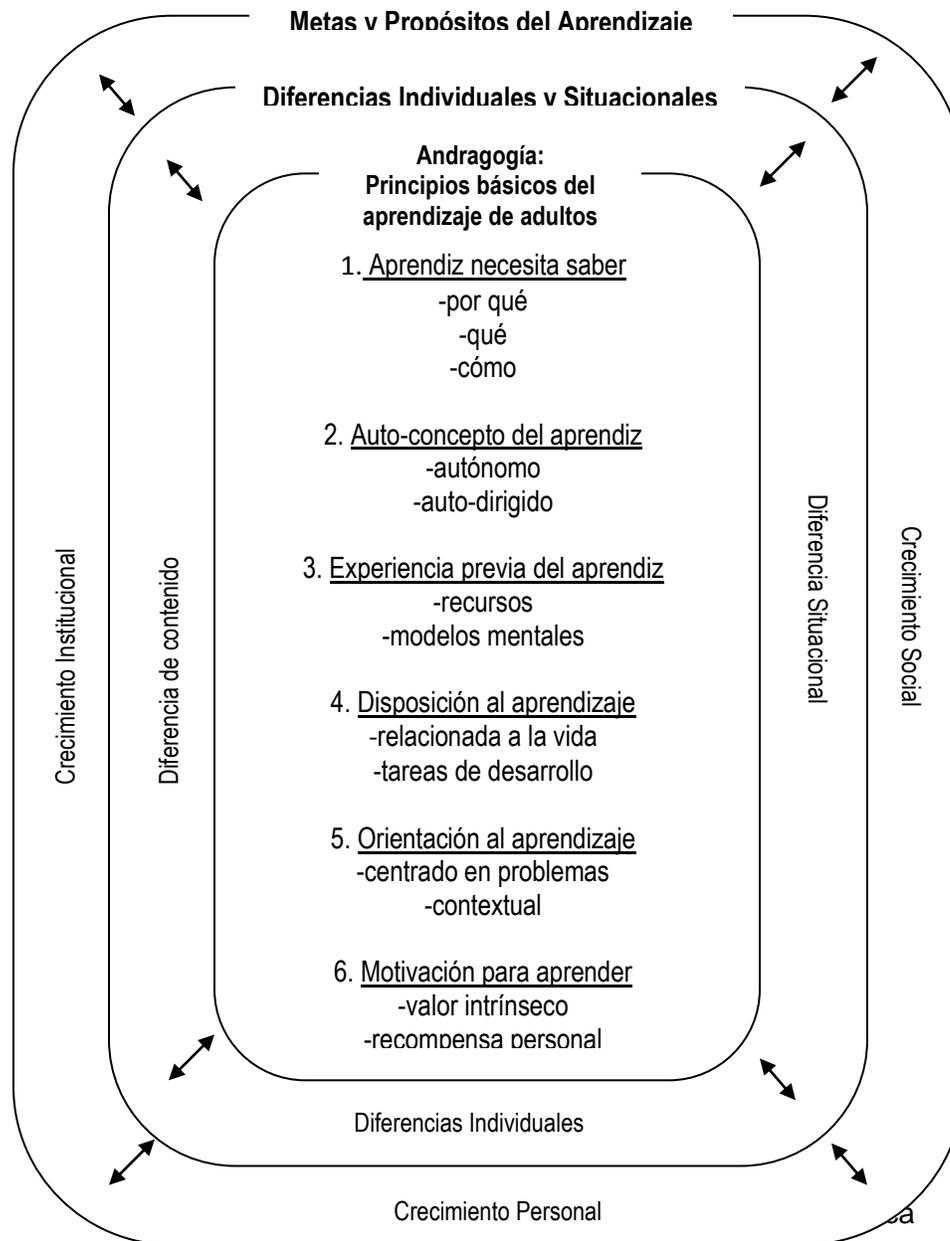
Su propuesta se basa en cuatro conceptos:

1. Los aprendices adultos son auto- dirigidos: ellos quieren una educación relevante para ser aplicada en sus trabajos y sus vidas.
2. Hacen uso de sus experiencias de vida en las actividades educativas.
3. El aprendizaje se basa en la resolución de problemas.
4. Desean estar involucrados en su planeamiento educativo.

Para la educación en general, la Andragogía propone siete consejos principales en la educación de adultos mayores: el uso de enfoque centrado en resolución de problemas, aprovechamiento de las experiencias, evaluación de experiencias educativas previas positivas y negativas, uso de la aplicación inmediata, autorización de espacios para auto-dirección, organización de materiales, recursos y dar información, promoción de los juegos de roles. (Dörr, 2007, p.4) [Traducción propia].

El cuadro 1 corresponde al modelo de Knowles, Holton y Swanson, el cual muestra el marco conceptual sobre el cual se basa la práctica andragógica desde tres dimensiones: metas y propósitos para aprender, diferencias individuales y situacionales y, los principios básicos de la andragogía. Estas dimensiones interactúan e influyen entre sí, además, su seguimiento puede o no ser lineal. Al mismo tiempo, reconocen la heterogeneidad de los grupos al brindar las diversas facetas que se pueden presentar.

Andragogía en práctica
(Knowles, Holton & Swanson, 1998)



Cuadro 1. Tomado de: Modelo de Andragogía en la Práctica.
Knowles, Holton, Swanson 2005, p.149 [traducción propia]

El cuadro propone los fundamentos sobre los que se deben desarrollar los programas, los planeamientos y la coordinación académica de la práctica andragógica para una experiencia de enseñanza y aprendizaje asertiva. Los tres se

nutren entre sí y pueden ser utilizados en la evaluación de las experiencias educativas de adultos.

Las metas y propósitos del aprendizaje sirven para moldear el tipo de experiencia de aprendizaje. Se subdividen en crecimiento individual, institucional y social y según Knowles describen la “*misión*” de la enseñanza y el aprendizaje. Entre las diferencias individuales y situacionales, se consideran las variables que pueden alterar o beneficiar la enseñanza: diferencias en cuanto a la materia por impartir; situación el contexto socio- cultural y ambiente de los aprendices; las diferencias individuales características de los involucrados desde factores cognitivos, psicológicos y de personalidad. El núcleo central del cuadro concentra los seis principios y las características que deben tener los programas enfocados a adultos.

2.1.2 Gerontología educativa

Esta nace de la gerontología social, con fundamentos en el principio de educación permanente y de andragogía como respuesta a las necesidades de una población en crecimiento. En 1962, el alemán, Otto Friedrich Bollnow creó el término Gerontología Educativa que posteriormente se denomina Geragogía, Gerogogía, Gerontagogía o geragogics (empleado en Europa). En todos los casos, se ocupa de la formación de personas mayores, pero atienden diversas necesidades.

Lourdes Bermejo (2005), una reconocida gerontóloga educativa española, en su libro de “*Gerontología Educativa*”, muestra el recorrido del concepto en la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO). La autora presenta –cronológicamente- los hechos más importantes que fueron fortaleciendo la educación permanente: el nacimiento de la inquietud en materia de envejecimiento en 1958; en 1974 durante la 18° Conferencia General se vincula por primera vez el envejecimiento y la educación; en 1979, se celebra el Seminario Internacional sobre “Envejecimiento y educación” y, en 1982, se crea el programa de “Educación para todos” dedicado a la educación de adultos. En esta

época, se inicia la expansión de Universidades de la tercera edad alrededor del mundo (p.133).

Según Bermejo (2005), las funciones de la Gerontología educativa se pueden clasificar en las relacionadas con la persona y con la sociedad. Entre las primeras, se destacan:

- El *autoconocimiento* a nivel biológico, psico-afectivo y sociocultural de la persona.
- La *dinamización* de los niveles físico, psico-afetivo y sociocultural que favorece la adaptación al medio.
- Mejora de *imagen* y *autoconfianza*.
- *Autodirección* capacitando para auto-cuidado y prevención.
- *Autorrealización* personal.

A nivel de la sociedad, las funciones son: *Democratización*, lograr *igualdad*, *universalizar* el derecho de la educación, optimizar la *eficiencia* y *eficacia* de los recursos destinados (p.135. Tabla 10.1).

En Estados Unidos, el concepto fue utilizado por primera vez en un programa doctoral de gerontológica en la Universidad de Michigan en 1970. David Peterson (citado en Glendenning, 1985) propuso la siguiente definición en 1976:

[...] es el estudio y la práctica de los esfuerzos instructivos por y acerca de la edad y el envejecimiento de los individuos. Puede ser visto con tres distintos aunque relacionados aspectos: esfuerzos educativos para personas de mediada o mayor edad; esfuerzos educativos para el público general o específico acerca del envejecimiento y las personas mayores; preparación educativa para quienes trabajan o pretenden trabajar con adultos mayores [...] (p.33) [traducción propia].

Se expone la definición anterior, por el amplio marco que brinda, pues presupone que la Gerontología Educativa no se concentra en enseñar a adultos mayores, sino también a la población y en capacitar facilitadores para su atención. Con base en ella, Thornton (citado en Bermejo, 2005) propone el modelo actual de las áreas de trabajo:

Enseñanza de adultos mayores: se centra en la enseñanza y el aprendizaje de los adultos mayores.

Gerontología educativa: se coloca en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los profesionales, voluntarios y público en general.

Gerontología académica/ profesional: concentrada en los procesos de enseñanza, instrucción y entrenamiento de profesionales en el campo del envejecimiento (p. 135-136).

Los esfuerzos por desarrollar esta disciplina se han enriquecido de quienes creyeron en ella. En el capítulo 4 del libro "*Gerontología Educativa: Perspectivas Internacionales*" (1985), Peterson relata el proceso vivido en Estados Unidos con respecto a este campo de estudio; surge de los esfuerzos de instituciones privadas por brindar programas preparativos para la jubilación, ante el que se hizo evidente el potencial, que aún tenía esta población para continuar aprendiendo. Dichos programas variaron de ser asistenciales a enrolar a la población en actividades diversas.

Se reconoce el legado de Howard McClusky, quien con su "Teoría del marginado", contribuyó a que cientos de adultos mayores "creyeran que ellos podían tener éxito y que a través de su fe en la educación y en ellos mismos, podían hacer un mundo mejor" (Glendenning, 1985, p.85) [traducción propia].

Las diferencias entre sus distintas interpretaciones incluyen:

Geragogía: “Disciplina educativa que se preocupa del aprendizaje de las personas mayores con deficiencias relacionadas a la geriatría” (Fernández, 1999, p.194)

Gerontagogía: “Ciencia aplicada que tiene por objeto el conjunto de métodos y técnicas seleccionadas y reagrupadas en un corpus de conocimientos orientado en función del discente mayor” (Lemieux citado en Fernández 1999, p. 195)

Gerontología educativa: “Es la disciplina que tiene por objeto de estudio el examen de los procedimientos, necesidades y contextos de la enseñanza de los adultos de media y avanzada edad” (Lemieux citado en Fernández 1999, p.195).

Como evidencian las citas anteriores esta disciplina ha estado rodeada de debates relacionados con su conceptualización: van desde el desarrollo de una ciencia educativa específica con principios filosóficos y argumentaciones válidas hasta delimitaciones específicas acerca de la población que incluye, pues en la actualidad se considera la senectud bajo tres niveles: entre los 50 a 65 adultos, de 65 a 80 adultos mayores o tercera edad y a partir de los 80 años se habla de la cuarta edad.

Los programas educativos, por ende, aceptan personas desde los cincuenta años en adelante. Si bien los debates existen, estos pueden ser considerados los motores de movilización de una disciplina en crecimiento y desarrollo, que avanza de la mano de las necesidades y el incremento de una población con mayores expectativas de vida.

Los conceptos presentes en el cuadro 2, representan el proceso de enseñanza de las personas en diversas edades y sus bases etimológicas griegas demuestran sus diversas especificaciones en cuanto a grupos etarios. Ante esto también se logra justificar la necesidad de que cada una de ellas se estudie, investigue y desarrolle de forma separada, sin descartar el hecho de poder fortalecerse entre ellas.

Rama	Base etimológica
Pedagogía	Paidós: Niño Ago αγω : conducir γωγός <i>gogos</i>
Andragogía	Andros: Hombre Ago: conducir
Geragogía	Geras: Anciano Ago: conducir
Gerontología	Geronto: Anciano Logos: studio

Cuadro 2. Base etimológica de conceptos básicos. Elaboración propia

Para concluir Bermejo (2005) desarrolla en el capítulo trece de su libro “*Gerontología Educativa Cómo diseñar proyectos educativos con personas mayores*” los principios metodológicos de la geragogía que deben seguir los proyectos educativos citados a continuación:

1. Adecuarse a las características propias de esta etapa vital
2. Estar acorde con la dignidad de los mayores
3. Partir de la situación específica de cada cual
4. Priorizar los procesos sobre los productos
5. Tener al mayor siempre como punto de partida
6. Fomentar el desarrollo de la inteligencia social y la práctica
7. Activar la motivación y las actitudes positivas hacia su formación y perfeccionamiento continuo como persona
8. Favorecer su participación activa
9. Favorecer la libre expresión y comunicación en un clima de respeto y aceptación mutua
10. Evolución continua del método de enseñanza y aprendizaje y de las dinámicas grupales
11. Contenido educativo (comprensible, interdisciplinario, significativo, adecuado, entre otros)
12. Emplear los métodos de enseñanza y aprendizaje más idóneos

13. Propiciar que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea tanto un acontecimiento individual como social
14. Favorecer el desarrollo de relaciones grupales de calidad
15. Propiciar, junto con el cambio conceptual, un cambio metodológico y actitudinal
16. Incluir un proceso de reflexión acerca de la dinámica de aprendizaje vivida, de favorecer la metacognición y el meta-conocimiento
17. Emplear los recursos y los medios didácticos más adecuados
18. Trabajo grupal con mayores, conocer limitaciones.
(p.181-195)

Estos principios se consideran fundamentales por la autora para desarrollar programas asertivos con personas mayores.

2.2. Sobre el aprendizaje

2.2.1. El aprendizaje

Existe un debate acerca de la definición correcta del término “*aprendizaje*”; así Hilgard, uno de los más distinguidos intérpretes en teorías de aprendizaje, se concentra más en interpretación que en definición (Knowles, Holton y Swanson 2005). De esta manera y al unir diferentes definiciones existe un factor: el involucramiento de la palabra –cambio-. Según Boyd y un grupo de investigadores asociados, “aprender es el acto o el proceso por el cual el cambio conductual, el conocimiento, las habilidades y las actitudes son adquiridas” (Knowles, Holton y Swanson 2005, p.10) [traducción propia].

2.2.2. El aprendizaje en adultos

Son muchas las variables que intervienen al diferenciar el aprendizaje en adultos mayores: cognitivas, sociales, genéticas, físicas, ambientales, entre otras. Dentro de ellas, se incluyen muchas otras; por ejemplo: entre las variables ambientales están: el escenario educativo, el tiempo, la relación grupal; en las físicas: los problemas de visión o audición, o los motrices; en las genéticas: la propensión a ciertas enfermedades que requieren de atención y control médico, por mencionar algunas. Además estas podrían ser positivas o negativas para el aprendizaje en adultos mayores, tomando en cuenta el –tiempo- por ejemplo.

Por otro lado, los rasgos del envejecimiento pueden presentarse sin que se conviertan en un déficit y aún bajo esta circunstancia ser manejables: no necesariamente determinantes.

Víctor Agruso (1978) hace una clara distinción entre el aprendizaje y el desempeño: el primero se aborda como un proceso y el segundo, un acto. Este acto es temporal, un objetivo medible del aprendizaje, lo cual no indica que si se falla en el desempeño, se haga en el aprendizaje. Esta aclaración es válida, pues los adultos mayores pueden entrar en conflicto al no ver avances cuantitativos en su desempeño y conducirlos hacia la frustración, por lo cual dejarían de lado los múltiples factores que pueden afectar el desempeño como la motivación o la fatiga, por mencionar algunas.

2.2.3. Modelos de aprendizaje en adultos

Las teorías acerca del aprendizaje se dividen en dos grandes familias para Knowles, Holton y Swanson (2005): Conductuales-Conexionistas y Cognitivas-Gestalt. Sin embargo, no todas las teorías tienen cabida en estas dos, por ello se analiza la teoría de Reese y Overton (citado en Knowles, Holton y Swanson, 2005). que las diferencias de la siguiente forma:

Modelo elemental: Incluye las teorías de aprendizaje como respuestas a estímulos externos (conductismo), donde el ser humano es adaptativo y reactivo.

Modelo holístico: Si se inicia con la teoría funcionalista de John Dewey, hasta modernas teorías cognitivas, incluye aquellas que se ven al ser humano como un ser integral, el cual interactúa en un medio social.

En 1999, se presentan los resultados de un estudio dirigido por Truluck y Courtenay (citado en Bermejo, 2005 p.52) acerca de los estilos de aprendizaje preferentes en las personas mayores basados en los estilos de aprendizaje de David Kolb -LSI- bajo cuatro categorías y en relación con la edad y el nivel de escolaridad. A este, se le suma el aporte de Burack-Weiss y Coyle Brennam (citado en Bermejo, 2005 p.150) con habilidades específicas de aprendizaje de personas mayores.

Los estilos son:

Divergentes (*divergers*): Presentan habilidades relacionadas con experiencias concretas y observaciones reflexivas. Son personas con un menor nivel de estudios, entre los 66 y los 74 años de edad; gustan de actividades culturales y socializar; tienen gran imaginación y rasgos artísticos.

Asimiladores (*assimilator*): Poseen habilidades relacionadas con conceptualización abstracta y observaciones reflexivas. Tienen un mayor nivel de estudios y edades de más de 75 años, conocimientos teóricos abstractos y les atrae el análisis.

Acomodadores (*accomodators*): Sus habilidades se relacionan con experiencias concretas y experimentación activa. Suelen ser personas más jóvenes entre los 55 y los 65 años y la escolaridad no juega un papel importante, se inclinan por resolver problemas, son creativos e innovadores; además, prácticos.

Convergentes (*convergers*): Sus habilidades están relacionadas con conceptualización abstracta y experimentación activa. Los rangos de edad y escolaridad no se les aplican, son personas con un alto razonamiento deductivo y prácticas.

Bermejo llama a los educadores a pensar que “las personas de edad pueden tener diferentes modos de aprender y si seríamos capaces de considerarlos y de

ofrecer situaciones de enseñanza y aprendizaje adecuadas para todos” (2005, p.151).

2.3 Sobre la enseñanza

2.3.1. La enseñanza de adultos mayores

La Geragogía defiende la posibilidad de intervención educativa en la tercera edad bajo los principios de educación permanente. Requejo (2003) los llama programas de animación sociocultural y los divide por áreas de atención.

1. *Área de actividades formativo- culturales*

Participación en clases de idiomas, cine foros, conferencias, seminarios, mesas redondas, programas de radio y televisión, visitas a museos, teatros, entre otras. Presenta como objetivos: elevar los niveles educativos y culturales, fomentar la gimnasia cerebral, acercarse al patrimonio cultural y artístico y buscar respuestas críticas y creativas a los problemas.

2. *Área dinámica ocupacional*

Clases de pintura, cerámica, diseño y confección, coros, teatros y artes manuales en general. Sus objetivos son realizar actividades creativas y recreativas, potenciar la imaginación y la capacidad artística, fomentar la interrelación humana y desarrollar la capacidad lúdica, espontaneidad y apertura hacia nuevas formas artísticas.

3. *Área de desarrollo físico- psíquico*

Práctica de yoga, gimnasia, expresión corporal, técnicas de relajación, natación, deportes y excursiones. Objetivos: Hacer frente a limitaciones físicas,

mejorar equilibrio y flexibilidad, recuperar la confianza, lograr relajación y combatir estrés.

4. *Área de actividades sociales y participación ciudadana*

Participación en festividades, visitas a enfermos, colaboración y voluntariado. Objetivos: Fomentar convivencia y relaciones, favorecer bienestar y la satisfacción personal y social.

5. *Área de extensión cultural*

Programas de alfabetización, organización de actividades culturales en casas de retiro, clases de cultura general. Objetivos: Animar -cultural y socialmente- a los grupos “marginados”, promover actividades de difusión cultural, posibilidad de encuentro, diálogo y comunicación.

6. *Área de estudio e investigación*

Estudio de la realidad sociocultural de las personas mayores, repercusiones del medio ambiente urbano en la salud, ocupación del ocio y tiempo libre tras jubilación, importancia de la reanimación sociocultural en el turismo gerontológico, entre otras. Bajo el objetivo de “preocuparse de forma constante de los diversos problemas, situaciones que vive la tercera edad” (p. 314-315).

En la enseñanza, se aplican métodos logocéntricos: pasivos, expositivos y reproductivos o psicocéntricos: activos, interactivos y productivos.

2.4. Teorías en la educación de adultos

Como se mencionó anteriormente, existen teorías de la educación creadas para adultos y que responden a factores como la época, el contexto e –inclusive- la necesidad. Otras han sido adaptadas a partir de la pedagogía, pues tienen principios

aplicables. Desde la educación llamada tradicional hasta modernas tendencias actuales, pueden ser útiles para nutrir la enseñanza de adultos. Resulta difícil encontrar un estilo exclusivo al impartir lecciones a adultos, pues el factor motivacional debe permanecer activo, pero esto también dependerá del facilitador. Como se verá a continuación, teorías como la liberal, humanista y crítica tienen una fuerte inclinación andragógica.

2.4.1 La teoría liberal

La teoría liberal de la educación es quizá una de las más cercanas a la enseñanza de adultos, pues se funda en la antigua Grecia bajo grandes pensadores como Platón y Aristóteles. En esta época se enseñaba a jóvenes y a adultos mientras los niños eran instruidos por sus hogares. Luego se fundaron las primeras escuelas cristianas de occidente, predominantes aún en la actualidad. Entre sus principios está el desarrollo intelectual de los poderes de la mente y el conocimiento organizado.

En 1956 Edgar Friedenberg presentó dos funciones que, desde su perspectiva, hacen de la educación liberal una educación para adultos. La primera es el valor de libertad: al enseñarlo permite a las personas usarlo de forma competente debido a su capacidad de conocer los hechos y manejarlos; la segunda consiste en diferenciar lo objetivo de lo subjetivo y responder de forma apropiada ante ambas posiciones pudiendo incluir los sentimientos y la realidad. Su meta se centra en “el mejoramiento en la calidad de los ciudadanos, en el uso del tiempo libre, en el auto concepto y en la dignidad humana [...] bajo principios de amistad, cooperación, justicia y humildad” (Elias y Merriam, 2005, p.37) [traducción propia].

La educación liberal permaneció durante años como “la tradición” para muchas importantes universidades. Aún, tras haber sido creadas otras teorías, hasta los años sesenta del siglo pasado presentó un declive en su aplicabilidad en las universidades por las nuevas tendencias hacia la educación vocacional y la educación orientada al trabajo. Sin embargo, de acuerdo con Elias y Merriam (2005):

Las personas continúan buscando la realidad, desean desarrollar su carácter moral, se esfuerzan por visiones espirituales y religiosas, y buscan la belleza en la vida y la naturaleza. Mientras que los seres humanos hagan estas cosas la tradición liberal en la educación será una fuerza poderosa (p.48) [traducción propia].

2.4.2. La teoría progresiva

Esta teoría nace como respuesta al crecimiento urbano e industrial en la sociedad en busca de una educación más práctica y dinámica. Con una base racional, empírica y científica, buscó substituir la tradición liberal e influyó grandemente la educación de adultos y nace con ella el término: andragogía.

Entre sus legados para la educación están: el reconocimiento de los intereses y necesidades de los estudiantes, el uso del método científico, las técnicas de resolución de problemas, la importancia de la experiencia y la idea de responsabilidad social (Elias y Merriam, 2005).

Los principios básicos implementados en la educación de adultos fueron según Elias y Merriam:

1. Una visión más amplia de la educación: ya no solamente académica sino también social, en donde el aprendizaje no solo se recibía en un recinto también en cualquier espacio social, cultural o familiar.
2. Un nuevo punto focal en la educación: que incluye las necesidades e intereses de los estudiantes convirtiendo a estos en el núcleo de la práctica educativa.
3. Una nueva metodología educativa: bajo la vista del método científico y el empirismo. Dejo de lado la acumulación de información, para el conocimiento por medio de la experiencia.

4. Un cambio en la relación maestro- alumno: en el cual se modifica el rol del maestro como transmisor y el del alumno como receptor, buscó un rol más dinámico entre ambos que permitía la interacción y un mayor acercamiento.

5. La educación como instrumento del cambio social: por su medio se llevaría a la complejidad social e individual del ser humano y este se convertiría en agente de cambio. Otras teorías posteriores destacarían este principio.

2.4.3. La teoría conductista

En la educación, al conductismo se le ha acusado de ser frío y de estar alejado de la realidad subjetiva del comportamiento humano. Sin embargo, en su defensa, Skinner propone argumentos bien razonables y fundamentados. El hombre reacciona a estímulos y esta reacción puede ser condicionada por diversos elementos de forma consciente o no. Su fin educativo “es asegurar la supervivencia de la especie humana, la sociedad y los individuos” (Elias y Merriam, 2005, p.93) [traducción propia]. En la educación de adultos, los objetivos conductuales educativos (condición, comportamiento y criterio), la responsabilidad y las estrategias instructivas han calado en la educación vocacional, los recursos humanos y la educación profesional permanente.

2.4.4. La teoría humanista

La teoría humanista se fundamenta en la dignidad y autonomía humana, retoma las raíces liberales, pero enfatiza en la dimensión afectiva de la personalidad. Desde la Asociación para la Psicología Humanista, existe referencia a cuatro fundamentos humanistas básicos: centrar su atención en la persona; enfatizar cualidades humanas distintivas tales como escogencia, creatividad, validación y autorrealización; ser leal a la selección de problemas de estudio e investigaciones significativas; valorar la dignidad humana, el valor del hombre y el desarrollo de la

potencialidad inherente en cada ser (Elias y Merriam, 2005, p.118) [traducción propia].

La meta de la educación humanista consiste en crear “personas que estén abiertas al cambio, a continuar aprendiendo, a esforzarse para su autorrealización” (Elias y Merriam 2005, p.124) [traducción propia]. Como lo expresa Maslow: “ayudar a la persona a convertirse en lo mejor que es capaz de convertirse” (citado por Elias y Merriam 2005, p.125). Estos principios son aplicables a todos los niveles educativos y de particular interés para la educación de adultos, pues otorga responsabilidades a los estudiantes, ve a los profesores como facilitadores activos de la enseñanza, busca la experimentación y el auto descubrimiento por parte de los estudiantes como aprendizajes significativos, permite la participación de los estudiantes en las propuestas curriculares, fomenta la cooperación del grupo por medio de trabajos grupales lo que la hace democrática, y fue la teoría adoptada por Malcolm Knowles creador del término andragogía.

2.4.5 La teoría crítica/ radical

La educación radical de adultos se origina a partir de teorías tradicionalmente anarquistas, del marxismo socialista y la izquierda freudiana. Estas a su vez fundamentan la teoría crítica del educador brasileño Paulo Freire, quien luchó por la alfabetización de los adultos en su país y concedió a la educación el poder de liberar al hombre de lo que le mantenía oprimido bajo la hegemonía del poder impidiéndole “emanciparse” para ser el agente de cambio, que tenía la capacidad de ser; ya que la educación le permitía la “concientización” vital para dicho cambio. Luchó por una revolución pedagógica con rasgos políticos para Latinoamérica, que acabara con lo que él llamó educación “bancaria” y “masificada”. (Freire, 1976, 1973)

En su pedagogía crítica, propuso el diálogo, la praxis, la relación horizontal entre el maestro y el estudiante, “la creación de situaciones existenciales típicas” como temas generadores de experiencias, la investigación y *La educación como*

práctica de la libertad. Sus aportes siguen teniendo vigencia y seguidores como Henry Giroux y Peter McLaren siguen abogando por el cambio en la educación.

En la actualidad, se habla de geragogía crítica. Marvin Formosa (2002) la promueve con siete principios:

1. La geragogía crítica debe estar dirigida por una política racional, que resalte su compromiso para la transformación de estructuras sociales discriminatorias para las personas adultas mayores.¹
2. A pesar de la diversidad heterogénea de las personas mayores, la geragogía crítica debe emplear un acercamiento comunitario hacia la transformación del mundo discriminatorio.
3. Esta rechaza el mito de que cualquier tipo de educación empodera al adulto mayor y está fundada en Educación Liberadora.
4. Los geragogistas críticos no son solamente facilitadores, toman el lado junto con las personas mayores y están comprometidos con sus sufrimientos.
5. La práctica de la geragogía crítica no solo debe existir en los programas educativos: ha de alcanzar los distintos segmentos de las personas mayores.
6. La geragogía crítica adopta una cultura de autoayuda hacia una mayor descentralización y educación autónoma para que el poder sea desplazado a los aprendices mayores.
7. La geragogía crítica debe permitir que la educación de adultos mayores tome un rol de movimiento

¹ El autor emplea una palabra que algunos traducen como “edadismo” pues viene del vocablo inglés -ageism- que designa la discriminación hacia las personas mayores, sin embargo este término no ha sido aceptada por la Real Academia Española, por ello se utiliza: discriminación en adultos mayores.

“progresista” mediante la participación en actividades, que contrarresten la hegemonía (79-82) [traducción propia].

Estos principios entregan a la educación de personas adultas mayores la capacidad de cambio y transformación en la lucha por un cambio de paradigmas con respecto a la vejez, emancipando y empoderando al adulto mayor desde sus capacidades y bajo una visión más activa e independiente de la que se les brinda en estos momentos.

2.4.6 La teoría analítica

Este enfoque se concentra cuidadosamente en el análisis de conceptos, argumentos, slogans y políticas educativas. Nace en los años sesenta y desde entonces numerosas publicaciones lo han nutrido. Cabe destacar que se ha separado en cuatro formas filosóficas: el realismo científico; el análisis lógico (o atomismo lógico); la lógica positivista y el análisis conceptual (Lenguaje Ordinario o Lingüística) (Elias y Merriam, 2005).

Lawson lo describe como “un enfoque que se concentra sobre un argumento detallado dentro de un enfoque estrecho” (Elias y Merriam, 2005, p.201) [traducción propia]. Según Peters el concepto de educación implica requerimientos como:

Que se transmita lo valioso y lo que resulta significativo; que las personas se preocupen por lo aprendido; que quieran alcanzar los estándares asociados a lo que estudian, que exista conciencia de lo que se aprende a través de un proceso realizado voluntariamente: que exista un elemento cognitivo y una comprensión de los principios; que haya una conexión cognitiva entre lo que se aprende en un área con respecto a otras áreas y que lo que se aprende será utilizable. (Elias y Merriam, 2005, p.202) [traducción propia].

Estos, implican por tanto una toma de conciencia y análisis de parte de las persona hacia de la importancia del papel de la educación como proceso a lo largo de la vida, con un carácter participativo, voluntario y analítico.

2.4.7. La Teoría del post-modernismo

Elias y Merriam (2005) explican que posmodernismo “en su esencia, [...] señala insatisfacción con el presente o con situaciones modernas” (p.217) [traducción propia], por lo cual es abierto y poco específico. Durante las dos últimas décadas, se han producido gran cantidad de artículos sobre este tema y han surgido pensadores, que siguen esta corriente y sus diversas formas como postmodernismo deconstructivo o escéptico y postmodernismo constructivo o liberal. Mantiene el principio de no constituir una sola filosofía educativa, pues esto iría en contra del pensamiento postmoderno.

En la educación de adultos, esta teoría presenta tendencias tales como:

- Heterodoxia: Incluye una práctica libre de marginación, donde las razas, el género -incluso- el lenguaje no alteren la educación y se respete la diversidad.
- Expresividad: Busca programas curriculares con mayor apertura o flexibilidad, que se centren en los intereses cognitivos y las preferencias de los estudiantes.
- Contextualización reflexiva: Es la tendencia a respetar el contexto cultural, en el cual se encuentra el estudiante y tomarlo en cuenta al tomar decisiones curriculares, metas y procedimientos.
- Revisionismo: Implica la evaluación constante y el criticismo aceptado como medio para mejorar la práctica.
- Indeterminación: Es indefinible, pues continúa abierto al cambio y tiene una autoridad descentralizada.
- Privatización: Da el control a sus participantes, permitiéndoles decidir y ser activos.

- Fenomenalismo: Enfatiza el valor intrínseco de la experiencia educativa.
- De diferenciación: La educación no se diferencia de cualquier otra actividad humana. (Elias y Merriam, 2005, p. 240-242) [traducción propia]

2.5. Métodos y enfoques en la enseñanza del idioma inglés

En la enseñanza del inglés, existe gran variedad de métodos, enfoques o técnicas como se les conoce, que representan guías de acción durante la instrucción. La mayoría se acompañan en un mismo curso: ello implica que no se utilizan de forma aislada sino que pueden interactuar entre sí, pues los métodos son técnicas de enseñanza con un enfoque particular. Los métodos en sí son más precisos en aplicación, mientras que los enfoques son propuestas muy amplias sobre las que los educadores pueden trabajar y variar su labor pedagógica.

La definición tradicional brindada por Edward Anthony para estos tres (citado por Brown, 2000), los diferencia de esta manera:

Método: “Es un plan general para la presentación sistemática del lenguaje basado sobre la base enfoque seleccionado”. En cuanto al *enfoque* se refiere como “un conjunto de supuestos relativos con la naturaleza del lenguaje, la enseñanza y el aprendizaje”. Y las *técnicas* “actividades específicas manifestadas en el aula que son consistentes con el método y por lo tanto están en armonía también con el enfoque” (p.14) [traducción propia].

Por su parte Brown (2000) propone entenderlas como:

- **Método**: " Es un generalizado conjunto de especificaciones dentro del aula para el cumplimiento de los objetivos lingüísticos”.

- **Enfoque:** “Son posiciones teóricas y creencias bien fundamentadas acerca de la naturaleza del lenguaje, del aprendizaje del lenguaje y de la aplicabilidad de ambas en escenarios pedagógicos”
- **Técnicas:** “Son una amplia variedad de ejercicios, actividades, o tareas utilizadas en la clase para la realización de los objetivos. (p. 15) [traducción propia]

Estas definiciones pueden orientarse a desarrollar alguna habilidad en particular. En la enseñanza del inglés u otros idiomas, se distinguen cuatro habilidades básicas que los aprendices deben manejar: hablar (speaking), escuchar (listening), leer (reading) y escribir (writing). Se les llama las cuatro macro destrezas y se espera que los estudiantes las aprendan de forma receptiva al leer y escuchar, y de forma productiva al hablar y escribir (Johnson, 2008). Debido a esto, existen enfoques más o menos diseñados para promover las distintas habilidades. Las destrezas se subdividen en otras categorías denominadas micro destrezas, por ejemplo, el deletreo (spelling) de las palabras es necesario para la escritura, y la pronunciación para el habla; pero estas se consideran parte de la habilidad como un todo.

Asimismo, los enfoques responden a una teoría de la enseñanza. Por ejemplo, el método audio-lingüal tiene componentes altamente relacionados con el conductismo; por otro lado, el método natural es muy constructivista y así sucesivamente.

En cuanto a la enseñanza, hay otras dos tendencias importantes: las que proponen que el inglés sea aprendido como una lengua extranjera, ajena a la nativa, pues así lo determina el entorno por cuanto no se está en constante contacto con la lengua denominada inglés como idioma extranjero (EFL, por sus siglas en inglés: English as a Foreign Language). O bien, el que sitúa al individuo en un país, donde se habla inglés como primera lengua. Este debe aprender inglés como segunda lengua (ESL, por sus siglas en inglés: English as a Second Language). En ambos casos, los métodos no varían, pero sí el contexto y las necesidades.

En la enseñanza del inglés han existido muchos métodos y enfoques (algunos de ellos mencionados a continuación), unos pasajeros, otros que han logrado permanecer por décadas, en la actualidad se evidencia una inclinación hacia modos eclécticos que involucran la selección de varios de ellos, en vez de la aplicación de uno en particular. Esto no debe ser entendido como anarquista, no se trata de hacer por hacer, sino, por el contrario brinda una variada gama de oportunidades en el accionar docente, en el cual es él mismo quien define en base a las necesidades de los estudiantes cuál método o enfoque le es más asertivo, aplicable y efectivo.

2.5.1. El método gramática traducción (GT)

También llamado método tradicional (Johnson, 2008) por su larga trayectoria. Como su nombre lo indica, se basa en el aprendizaje de reglas gramaticales, permite el uso de la lengua materna. Sigue una serie de secuencias: la primera es la formulación de una regla gramatical, seguida de vocabulario por memorizar; luego, por ejercicios de traducción.

2.5.2 Audio-lingüismo (AL)

Surge durante la segunda Guerra Mundial como necesidad de enseñar a comunicarse a los soldados, por lo cual debían aprender de forma “rápida”. Rivers menciona seis características básicas (Johnson, 2008):

- La primacía del lenguaje hablado: Considera que las primeras habilidades por aprender son hablar y escuchar, y luego leer y escribir. Por este motivo, se concentra en las prácticas orales y repetición de frases y oraciones, así como en la pronunciación.
- Modelo de reforzamiento estímulo - respuesta: Basado en los principios conductistas: los estímulos generan respuestas, que pueden ser reforzadas de forma positiva o negativa. Se espera la respuesta de los alumnos de una forma concreta.

- Formulación de hábitos por medio de la repetición, pues esta genera experiencias.
- Incrementalismo: Implica dividir el idioma en pequeñas partes para irlo incrementando poco a poco.
- La lingüística contrastante: Sirve para encontrar los puntos de conflicto.
- El aprendizaje inductivo: Deja las explicaciones como último recurso.

2.5.3. Aprendizaje de idioma comunitario (CLL)

Este enfoque de enseñanza del inglés tiene como prioridad bajar el nivel de ansiedad producido en los aprendices, la construcción mutua de una pequeña comunidad de aprendizaje y la libertad del estudiante de decidir sobre su conocimiento (Orem, 2005).

Permite la traducción a la lengua materna, se desarrolla en un ambiente tranquilo y libre de estrés, el maestro es un orientador o guía en el proceso y no exige diseño curricular. Presenta “un paralelismo entre la enseñanza y la orientación psicoterapéutica. El maestro es el orientador o conocedor y el aprendiz es un cliente” (Johnson, 2008, p.296).

Tiene sus bases en la educación humanista, por ello requiere de un profesor-facilitador altamente entrenado, sus lecciones fluyen con base en las necesidades de sus alumno. No se han desarrollado materiales específicos para su instrucción y presume que los grupos deben estar integrados por un número que oscila entre 10 a 12 estudiantes en busca de hacerlo homogéneo (Orem, 2005). Estas características pueden ser consideradas limitantes al impartir este tipo de enfoque en las lecciones; sin embargo, al tener conceptos tan relacionados con la andragogía, no se recomienda pasar por alto su valor en la educación de adultos en general.

2.5.4. Respuesta física total (TPR)

Estableció una relación entre las acciones físicas y el aprendizaje: implica aprender en movimiento o aprender haciendo (cinestesia). Desarrolla -en primer lugar- la comprensión, tiene bases tradicionales y el alumno no es alentado a hablar hasta adentrado el curso.

Se le considera un enfoque de comprensión, por cuanto el profesor adquiere un rol protagónico y emplea verbos de acción y comandos – constantemente-, los cuales deben ser respondidos por los estudiantes de forma física. Por ejemplo, el profesor les dice: “Open your books.” (Abran los libros.). Entonces, los estudiantes ejecutan la acción. Se considera limitante en niveles iniciales, porque puede producir ansiedad en los educandos al no comprender. Por otra parte, requiere un profesor creativo y dispuesto a “actuar” sus palabras (Orem, 2005).

2.5.5. Sugestopedia

Este método desarrollado por el psicólogo búlgaro Georgi Lozanov (citado en Johnson, 2008), se basa en el estudio del cerebro y su funcionamiento. Se centraliza en estimular el lado derecho del cerebro para que baje la resistencia del lado izquierdo y el aprendizaje del idioma se dé eficazmente. Fomenta el aprendizaje por medio de estímulos sensoriales, por lo que se emplea música de fondo (se recomienda barroca) y se propicia un ambiente relajante, donde haya muebles cómodos, pues cree en el poder de la sugestión fomentada en un medio libre de estrés. Utiliza diversos juegos como el de roles: los estudiantes asumen un papel de otra persona. Sin embargo, desde las primeras clases, se emplean largos textos escuchados primero y luego repetidos o actuados por los participantes.

2.5.6. El método natural

Este método está basado en la teoría de adquisición de un segundo idioma, propuesta en 1982 por Krashen (Orem, 2005). Se concentra en enseñar el lenguaje cotidiano. Presupone –como su nombre lo indica- que el lenguaje se adquiere, de forma natural en la práctica, similar a la adquisición del lenguaje nativo. En él, los aprendices empiezan a hablar cuando se sienten listos y la gramática se va asimilando sin la exigencia de las reglas. En general, las clases tienen muchas imágenes, vocabulario escrito y objetos cotidianos. Este método debe estar acorde con la edad e intereses de los estudiantes.

Se expone a los estudiantes a situaciones reales en un ambiente agradable, pues considera que la motivación es muy importante. El profesor tiende a hablar despacio en los niveles iniciales para que el vocabulario, la estructura y la pronunciación vayan siendo asimiladas.

2.5.7. Enseñanza cooperativa del lenguaje (CLL)

Este enfoque es parte del aprendizaje colaborativo (CL), “es un enfoque de la enseñanza que utiliza al máximo actividades de cooperación que involucrando trabajos en pares o grupos pequeños de estudiantes dentro del aula” (Richards y Rodgers, 2001, p.92) [traducción propia]. Por su parte el profesor es considerado guía o facilitador del proceso de aprendizaje y hasta cierto punto debe estar dispuesto a “ceder el control” de la clase. Su uso correcto, mejora supone una mejora en las habilidades comunicativas y académicas de los estudiantes.

Está ligado a principios del aprendizaje comunicativo, concentrado en el estudiante, en la adquisición natural de la lengua con un menor nivel de estrés dentro del aula y un ambiente agradable para los estudiantes, además del uso interactivo del idioma en estrategias de comunicación. Hargreaves expresa: “El aprendizaje cooperativo no sólo supone que los alumnos trabajen en grupo, sino como grupos” (1994, p.110-11).

De acuerdo con Johnson, Johnson y Holubec (citado en Richards y Rodgers, 2001) el aprendizaje cooperativo busca:

- Mejorar el rendimiento de todos los estudiantes
- Ayudar al profesor a construir buenas relaciones entre los estudiantes
- Dar a los estudiantes las experiencias necesarias para un desarrollo social, psicológico y cognitivo saludable
- Reemplazar las estructuras organizacionales competitivas de la mayoría de los centros de enseñanza por una estructura basada en el trabajo en equipo de alta calidad (p.192)[traducción propia]

2.5.8. Enseñanza comunicativa del lenguaje (CLT)

Para este método el lenguaje es una expresión del significado y su función, interacción y comunicación son primordiales. Promueve el uso del idioma en situaciones cotidianas y de la vida real, pues es en estos contextos donde los estudiantes van a utilizar el inglés como medio para comunicarse con otras personas, fuera del contexto del aula, por lo que se les deben dar las herramientas necesarias para que lo logren.

Douglas Brown (2000) ofrece seis características interconectadas para describir este método:

- “Los objetivos están concentrados en todos los componentes de las competencias comunicativas”
- “Las técnicas son diseñadas para atraer a los estudiantes en un pragmático, autentico, y funcional uso del lenguaje”
- “La fluidez y la precisión son vistos como principios complementarios subyacentes a técnicas comunicativas”

- “Los estudiantes de una clase comunicativa a la larga deben utilizar el lenguaje de forma productiva y receptiva fuera del contexto de clase”
- “A los estudiantes se les da la oportunidad de concentrarse en su propio proceso de aprendizaje, a través de la comprensión de sus propios estilos de aprendizaje y del desarrollo de sus propias estrategias para el aprendizaje autónomo”
- “El rol del profesor es de guía o facilitador” (p.93)

A la vez se sugiere el uso de las estructuras gramaticales bajo categorías funcionales, lo que implica no enseñarlas de forma rígida sino más bien implícita en la práctica. Los estudiantes son expuestos a situaciones espontáneas para que aprendan a confrontarlas con menor miedo, se asignan roles y ejercicios prácticos.

El papel del profesor es básico para el manejo del aula, y la implementación de estrategias comunicativas dentro de la misma, debe motivar constantemente a los estudiantes a participar, para atreverse, y para controlar los nervios y el estrés causados por enfrentarse a situaciones reales pero al mismo tiempo “fingidas” en la clase.

Johnson y Johnson indican cinco principios relacionados con este enfoque:

- Adecuación: el uso de la lengua tiene que adecuarse a la situación, al entorno, a los participantes y al objeto de la comunicación.
- Atención prioritaria al lenguaje: los alumnos tienen que crear y construir significados reales.
- Procesamiento psicolingüístico: las actividades tienen que facilitar a los alumnos el uso de procesos cognitivos.
- Asunción de riesgos: se anima a los alumnos a que aventuren suposiciones y aprendan de sus errores.

- Práctica libre: la Enseñanza Comunicativa de la Lengua fomenta el uso de diversas sub-habilidades (Johnson y Johnson citado en Fruns, 2012).

2.5.9. El aprendizaje basado en tareas (TBLT)

Este enfoque se fundamenta en el método comunicativo también es llamado “aprender haciendo” para alcanzar un fin comunicativo. Ubica al estudiante en situaciones de la vida real, colocándole en posición de utilizar el aprendizaje en la solución de una tarea específica. Supone exponer al aprendiz -lo más posible- al idioma de forma que experimente en él. Las lecciones, por lo tanto, le pertenecen al estudiante y el profesor limita su participación a corregir, aclarar y profundizar en el tema.

Recino y Laufer (2010) mencionan los principios básicos del aprendizaje basado en tareas planteados por Willis:

- “Los alumnos se centran primero en el significado
- La tarea se centra en el uso del idioma para la comunicación real
- Las tareas se basan en las necesidades, los intereses y los objetivos de los alumnos
- Las tareas estimulan a los estudiantes a usar todos sus recursos lingüísticos más que aspectos seleccionados de la lengua
- La lengua que se explora se deriva de las necesidades de los estudiantes y estas determinan el lenguaje que se asumirá en el aula
- Las cuatro habilidades lingüísticas se integran
- Involucrarse en la realización de tareas se ajusta a varios estilos de aprendizaje

- Los alumnos desarrollan tanto la fluidez como la precisión gramatical
- Se pueden integrar otros enfoques en una clase basada en tareas (p. 21)”

Este enfoque busca la aplicación del lenguaje que se aprende en el mundo real por medio de tareas. Las tareas son definidas por Willis (1996) como: las actividades donde el lenguaje meta es utilizado por el aprendiz con un propósito para lograr un resultado.

Este enfoque gira alrededor de tres estructuras: *Pre-tarea o presentación, tarea o práctica y pos-tarea o producción*. En la primera el tema es introducido por el profesor, quien busca crear conciencia de este ante los estudiantes, se conoce como presentación; en el segundo se trabaja y se utiliza el objetivo por cumplir para practicarlo; el último selecciona, identifica y clasifica para producirlo (Recino y Laufer, 2010).

2.6. Teorías sobre el aprendizaje o adquisición de una segunda lengua

Stephen Krashen describe el proceso de adquisición de una lengua como un hecho, el cual sucede de forma natural. Generalmente, se presenta en situaciones comunicativas y deja de lado las reglas lingüísticas, puede valerse de la “construcción creativa” y ser un acto comunicativo eficiente, aunque no se dé corrección gramatical. Por otro lado, el aprendizaje de una segunda lengua requiere instrucción: “es un proceso consiente y normalmente ocurre en el aula donde se enseña idiomas” (Johnson, 2008, p.127). Incluye la corrección de errores y el *aislamiento de las reglas*, lo cual quiere decir que estas son estudiadas de forma independiente (tiempos verbales, pronombres, entre otras).

2.6.1. La teoría de adquisición

La teoría de la adquisición de una segunda lengua sugiere que un idioma se aprende de la misma forma como un niño al empezar a hablar su lengua nativa – a través del contacto con él- por lo que es casi subconsciente y, en la práctica, se va perfeccionando.

A continuación, se presentan dos teorías representativas de los procesos de adquisición de una segunda lengua.

2.6.2. Krashen: La teoría del input

Esta teoría contiene cinco puntos claves según Johnson (2008, p.146):

1. La diferencia entre adquisición y aprendizaje: la primera es natural y el segundo formal.
2. La hipótesis del orden natural: Esta implica que las estructuras gramaticales se asimilan de forma natural, pero -por su complejidad- algunas más rápido que otras.
3. La hipótesis del monitor: Según Krashen, monitoreo es cualquier cambio en los patrones del habla. La adquisición consiste en un proceso de construcción creativa y el aprendizaje es el monitor. ambas están relacionadas. Por ejemplo, un estudiante puede monitorear sus propios errores al escucharlos y corregirlos
4. La hipótesis del input: La idea del input comprensible (ingreso de datos comprensibles) indica que una segunda lengua se adquiere al comprender un input. que está por encima del nivel real del poseído por la persona. Lo importante es entender, no analizar la estructura. Se trata de una comprensión intuitiva o de descifrar el código con base en el resto; por otra parte, lo gramatical viene implícito.
5. La hipótesis del filtro afectivo: Los factores afectivos influyen en la adquisición de una segunda lengua; por eso -según esta hipótesis- pueden ser

considerados un filtro por donde debe pasar el input para que se dé un flujo natural. El filtro debe estar limpio y libre de obstáculos negativos.

2.6.3. Schumann: La teoría de la aculturación

El proceso de adquisición se da en espacios comunicativos. El niño aprende a hablar la lengua nativa con quienes lo rodean. Si su familia se mudara a un país - donde se hable otra lengua- irá adquiriendo ésta en la convivencia normal. *Acultural* es pasar a pertenecer a otra cultura. Esta teoría se enfoca en las personas, que adquieren una segunda lengua de esta forma. El éxito de la adquisición depende, según Schumann (Johnson, 2008), del interés personal de convertirse en un miembro de ese nuevo grupo y hablar como “nativo” del idioma. Basa su argumento en dos de las tres funciones del lenguaje de Smith: la comunicativa y la integradora.

La función comunicativa responde a la necesidad intrínseca del ser humano de relacionarse con otros y de pertenecer a un grupo. Según Schumann, el éxito de adquirir una segunda lengua en el país donde esta se hable depende de la capacidad de la persona para adaptarse a la nueva cultura y asimilarla.

En algunos programas de enseñanza del adulto mayor, se busca la adquisición del inglés en lugar de su aprendizaje. Sin embargo, esta forma de aplicar el concepto puede contradecirse. En primer lugar, porque no se está dando en procesos naturales, sino en un aula con instructor; además, esto implicaría el no corregir errores. Por otro lado, en la actualidad, mucha información se encuentra en inglés a través de la televisión, internet, libros, periódicos, anuncios publicitarios, entre otros medios. Bajo esta condición, se puede percibir una gran cantidad de estímulos en inglés, los cuales no guardan relación con la cultura; por ejemplo, los anglicismos: “borrowings”, palabras prestadas del inglés al español.

2.6.4 Teoría socio- cultural de Vygotsky

La perspectiva socio- cultural en el aprendizaje de un segundo idioma explica el papel de la interacción social en los procesos de aprendizaje. Se fundamenta en la teoría de Vygotsky y sus principios de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) y *Andamiaje* entre otros.

Para Vygotsky el lenguaje es un *proceso psicológico superior* (PPS), una herramienta del pensamiento; un sistema de símbolos que deben ser interiorizados para su comprensión y la *mediación* social es esencial para lograr la apropiación de una lengua. El lenguaje permite el pensamiento, la convivencia y la comunicación del hombre.

El ser humano se desenvuelve en un medio social y es gracias a interacciones sociales y culturales que aprende, en este medio es el lenguaje el que le permite desarrollarse y comunicarse con sistemas de valores y creencias particulares a diversas culturas. En el aprendizaje de una segunda lengua la Zona de Desarrollo Próximo “asume que el conocimiento del nuevo idioma es construido de forma conjunta a través de actividades colaborativas” (Mitchell y Myles, 2004, p. 200) [traducción propia]. Por su parte el andamiaje se presenta por medio de los facilitadores y los compañeros del grupo de estudio.

2.6.5 Teoría sociolingüística

Esta teoría relaciona el lenguaje con factores sociales como: sexo, nivel educativo, grupo etario o étnico, condición económica, por mencionar algunos, en base a rasgos presentes con mayor o menor frecuencia en un dialecto, o idioma. Mitchell y Myles lo mencionan como “el estudio de la lengua en uso” (2004, p.223) o la manera en que hablan las personas en diversos contextos y tomando en cuenta las variaciones que se presentan en estos.

Conceptos como: registro, variedades, contexto, pragmática, modos de interacción y actitudes han sido estudiadas en esta teoría, se mencionan pues le son relevantes al aprendizaje de una segunda lengua, más sin embargo, no se adentra en ellas pues requieren explicaciones más extensas.

Al trabajar con personas adultas mayores es relevante lo expresado por Bayyurt (2013) cuando expone que “Los estudiantes activan sus conocimientos culturales existentes antes de empezar la clase del idioma extranjero, y tratan de dar sentido a los nuevos conceptos culturales comparándolos y contrastándolos con los previos” (p.73) [traducción propia].

En la enseñanza de una lengua extranjera por tanto, no se pueden dejar de lado los aspectos culturales ya que estos son necesarios para la comprensión del idioma. Por ejemplo en el inglés existen frases idiomáticas que son necesarias conocer para mantener una conversación con una persona que lo habla como su lengua nativa, o lengua materna. Su utilización se aleja en ocasiones de estructuras “gramaticalmente correctas”; a los estudiantes se les puede explicar la diferencia entre el idioma académico y el informal, de forma similar a como ocurre con el español con los dichos, expresiones, malas palabras y proverbios. Pero la enseñanza de ambos es muy importante para mejorar las competencias del aprendiz a nivel comunicativo.

2.7. Teorías del envejecimiento psico-social

A pesar del alto crecimiento de la población de adultos mayores y de las diferencias en la esperanza y calidad de vida actual, no se han creado nuevas teorías con respecto al envejecimiento psico-social. Por ello, en el siguiente apartado, se resumen tres de las teorías tradicionales.

2.7.1 La Teoría de Actividad:

En 1953 Havighurst y Albrecht publican *Older People*, fundamentan su teoría en “la realización de un elevado número de roles sociales o interpersonales correlaciona de forma significativa con un elevado nivel de adaptación y satisfacción vital percibido por la persona mayor” (Motte y Muñoz, 2008, p.96). Lo que quiere decir que por medio de la actividad la persona mayor alcanzará satisfacción. Se tomó una muestra de 100 personas sobre 670 entrevistadas de 65 años o más. Los resultados relacionaron de forma positiva la cantidad de actividades realizadas con el grado de adaptación de las personas.

A pesar de ser menos apremiante que la idea de desvinculación, la teoría de la actividad no explica lo que sucede con individuos que son pasivos por naturaleza, además su estudio es aplicable solamente en un sector de la población de adultos mayores pues deja de lado a los adultos con algún grado de discapacidad y los de escasos recursos. Falla también en determinar lo que se considera un buen o mal rol y en explicar claramente la definición de ese rol y si se considera a nivel social e individual.

2.7.2. La teoría de desvinculación

Esta teoría surge a finales de los años cincuenta alcanzando su punto máximo en 1961 en Estados Unidos tras la publicación de *Growing Old* de Cumming y Henry(1961): estudio realizado en 275 personas entre 50 y 90 años de edad. Los resultados del estudio sugieren que entre los 60 y 65 años hay un periodo de crisis y que tras los 70 se inicia una relativa calma y satisfacción. Con ello esta teoría sostiene según expresan Motte y Muñoz (2008):

[...]que el proceso normal de envejecimiento se caracteriza por un desenganche inevitable y una disminución en las interacciones entre la persona que envejece y las otras personas que conforman el sistema

social al que pertenece [...] la desvinculación producida entre el individuo y su sistema social está asociada a un buen estado emocional o más bien a un envejecimiento satisfactorio. (p.96).

Bajo inspiración funcionalista pretende sacar a las personas del sistema social para introducirlas en casas o albergues de cuidado, en los cuales se les provee de seguridad servicios y ayudas y en las que encontrarán bienestar. Supone también que la desvinculación es un proceso normal por el que todos los sujetos de forma universal atraviesan a nivel psicológico porque se aumenta la preocupación por sí mismos desligándose del resto de personas y a nivel social porque pierde interacción con el entorno por lo que el apartamiento social y la inactividad son naturales en la vejez.

Las principales críticas al modelo se dan por su interés universal dejando de lado las diferencias individuales, por su rol negativo a nivel económico y la carencia metodológica y conceptual de sus principios.

2.7.3. La teoría de continuidad

Fue formulada en Estados Unidos, en 1964. Neugarten desarrolla un estudio acerca del impacto de los años sobre la evolución de la personalidad. Postulando que el avance en los estadios de la vida le va dando al ser humano nuevos valores, actitudes, hábitos, costumbres y metas que se llevan hasta la vejez sino hay cambios determinantes. Por lo tanto la vejez implica un nuevo estadio al cual en base a actitudes y rasgos de la personalidad, la persona puede adaptarse. De no lograr dicha adaptación el sujeto se enfrenta a una discontinuidad, pero también mucha continuidad puede producir inadaptaciones porque no se le da el tiempo de asimilarlas.

La continuidad puede ser interna o externa, la primera incluye el temperamento, las experiencias, las emociones y las habilidades, la segunda está

relacionada con el medio social. No se explica la forma de integrar los diversos factores (social, físico, afectivo), deja de lado las diferencias individuales de las personas, y se le acusa de compleja.

Ahora bien integrado a estas teorías se debe considerar que los cambios sean estos físicos, psicológicos o cognitivos, no son homogéneos y responde a un sinfín de elementos individuales que no pueden ser dejados de lado.

A nivel socio-educativo también hay dos corrientes principales de intervención: la asistencial y la intervencionista, ambos se definen por sí solos pero la segunda tiene la particularidad de abarcar campos como la antropología, la psicología y la sociología; mientras que la primera se concentró en la parte fisiológica.

2.8. Características del adulto mayor

En su libro sobre el “*Envejecimiento y Calidad de Vida*”, Flor Jiménez (2009) - educadora y gerontóloga costarricense- presenta los cambios de índole física, psicológica y social que sufren los adultos mayores. Estos se presentan en distintos niveles y momentos al alcanzar cierta edad. En el cuadro adjunto (cuadro 3), se exponen brevemente.

Cambios físicos	Cambios psicológicos	Cambios emocionales
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anatómicos ▪ Cardiovasculares ▪ Cambios estructurales de sistemas óseo, muscular, respiratorio, digestivo ▪ Disminución de la agudeza visual 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alteraciones de la memoria 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tendencia al aislamiento ▪ Estrés, depresión ▪ Disminución de relaciones familiares y sociales ▪ Efectos

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pérdida auditiva ▪ Lentitud motriz ▪ Disminución de mecanismos termorreguladores ▪ Otros: canas, pérdida de elasticidad, arrugas, piel reseca, huesos frágiles. 		<p style="text-align: right;">secundarios por tratamientos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pérdidas
--	--	---

Cuadro 3. Cambios en el envejecimiento elaboración propia a partir de Jiménez (2009) (p.10-17)

De acuerdo con los cambios expuestos por Jiménez, el elemento psicológico resalta como el menos alterado con la vejez. Jiménez (2009) afirma que:

Según diversas investigaciones, existiría un declive en la capacidad intelectual que se relaciona con la edad. Esta disminución intelectual forma parte más de un mito que de una realidad, ya que la mayoría de las personas adultas mayores no experimentan disminuciones significativas en esta capacidad, pueden mantenerse estables o llegar incluso a un incremento (p.14).

2.9. Características pedagógicas del adulto mayor

2.9.1. Memoria

Tulving (2000, citado en Sternberg, 2011) describe la memoria como “el medio por el cual retenemos y recurrimos a nuestras experiencias previas para

utilizar esa información en el presente” (p.177). La psicología cognitiva le atribuye tres operaciones: codificación, almacenamiento y recuperación. Sternberg (2011) explica lo siguiente: “Durante la codificación se transforman los datos sensoriales en una forma de representación mental. En el almacenamiento se conserva la información codificada en la memoria. Con la recuperación se extrae o utiliza la información almacenada en la memoria.” (p.177).

Mediante estudios realizados, se afirma que -conforme aumenta la edad- la memoria se ve afectada; pero existen varios factores, por medio de los cuales se puede disminuir -o bien- incrementar el descenso de la capacidad de la memoria durante la tercera edad. Las causas biológicas se relacionan con la pérdida de células cerebrales o enfermedades degenerativas; las psicológicas, con la personalidad, falta de motivación o estados depresivos y las psicosociales, con el desuso o aislamiento. La memoria también es una “reacción química” (Wilson, 2006 citado por Muñoz) del cerebro: se lleva a cabo por medio de las conexiones neuronales. Para Muñoz (2008):

[...] las quejas sobre la pérdida de la memoria planteadas por los ancianos son reales. Sin embargo, esta función cognitiva no se deteriora completamente con la edad, y ciertas áreas donde interviene procesos mnésicos automáticos no se ven afectadas por el envejecimiento (p. 63).

Lerh y Thomaе (2003) -dos psicólogos alemanes- plantean doce aspectos en relación con la memoria y la capacidad de aprender en personas mayores:

- Para que se presente un mejor rendimiento, es necesario que el material tenga sentido para los aprendices.
- A menudo, lo que hace falta son técnicas de codificación o aprendizaje.
- El factor tiempo debe ser eliminado.
- El ejercicio de repetición de diversas tareas es ventajoso a cualquier edad, en personas mayores son necesarias más repeticiones.

- En ocasiones, el factor de inseguridad traba el proceso de reproducción aún cuando se tiene la capacidad.
- “Las personas de edad aprenden más fácilmente cuando se les ofrece una materia de aprendizaje que se halla estructurado claramente.”
- Detener el proceso de aprendizaje puede ser perjudicial para el rendimiento.
- “Aprender en conjunto favorece a los mayores.”
- De acuerdo con los resultados de estudios realizados, el factor talento influye en el aprendizaje.
- También es muy importante el ejercicio práctico continuo.
- Otro factor considerable es la salud.
- Finalmente, existe una profunda influencia en la motivación para aceptar y retener la información (p.140-141).

Otro aporte también de origen Alemán en relación con la memoria y la geragogía fue expuesto por Maderer y Skiba (2006) en su propuesta de Geragogía Integral: es el uso del “Entrenamiento Reminiscente”. Este tipo de formación parte de la “*Ley de Ribot*”, según la cual la información se pierde al contrario de cómo se recibe; por lo tanto, los conocimientos recientes se pierden y los antiguos permanecen, lo cual resulta de gran importancia para pacientes con Alzheimer, pues enseñar a pensar en experiencias pasadas les ayuda en los procesos de adaptación y a disminuir la ansiedad. Es una herramienta que permite proveer un sentido de pertenencia, auto estima y socialización.

2.9.2. Tipos de memoria

2.9.3. Memoria sensorial

Se llama también memoria inmediata. Esta responde a estímulos sensoriales por breves periodos de tiempo 250 milisegundos. A la memoria sensorial se le denomina icónica y a la auditiva ecoica. Cuanto mayor y más significativo sea el estímulo, tendrá más oportunidades de ser retenido. Según Muñoz (2008), “[...] todo

parece indicar que el transcurso de los años influye poco en los posibles decrementos de la memoria sensorial” (p.66).

2.9.4. Memoria de trabajo

Este tipo de memoria es conocida también como memoria a corto plazo. Se caracteriza porque retiene la información durante un periodo temporal de quince a veinte segundos. En ella, tanto el tiempo como la capacidad son limitadas y tras la repetición o –reiteración- se puede transformar en memoria a largo plazo. Retiene de dos a siete elementos. Muñoz explica que la capacidad de almacenamiento en este tipo de memoria en las personas mayores no se pierde, pero sí presenta un efecto llamado “*recencia*”, pues al hacerlos repetir un listado de palabras tienden a recordar mejor las últimas que las del medio o las primeras. “Sin embargo los déficits mnésicos que presentan las personas mayores no tienen un carácter homogéneo y la severidad de los trastornos varía en función de las circunstancias particulares de cada tarea y/o de las características del sujeto.” (Muñoz, 2008, p.67).

Este es un tipo de memoria activa que no solo almacena, sino también manipula la información. Puede sufrir de interferencias influyentes en la correcta selección de datos, pues la información nueva compite con la previamente almacenada a largo plazo. Los estudios con respecto a la memoria de corto plazo permiten comprender el proceso de envejecimiento cognitivo en aspectos relacionados con déficits de codificación en cuanto a la manera de llegar los datos informativos a la memoria y su escogencia y registro por medio de ella como importante o no; en tratamiento de la información y lo que se decida hacer con ella y, en descenso de la atención, ya sea por factores externos o falta de interés.

2.9.5. Memoria de largo plazo

La memoria a largo plazo (MLP) es la encargada de almacenar toda la información, los conocimientos, recuerdos, habilidades y el funcionamiento de los procesos cognitivos; incluye las fases de registro, codificación, almacenamiento y

recuperación. Pero no solo guarda, también selecciona o discrimina por relevancia lo que le fue codificado con mayor profundidad o cómo se trató la información en el momento. Su almacenamiento es relativamente permanente: en ocasiones, la información está acumulada, pero resulta complejo el proceso de recuperarla.

Hay dos fuertes orientaciones teóricas acerca del envejecimiento de la memoria a largo plazo: por un lado, se analiza el proceso de codificación y recuperación. Durante este procedimiento, la codificación se convierte en la fase de “adquisición y aprendizaje de la información”; aquí, la información se vuelve o no relevante para ser almacenada; a la vez, se ve mediada por las situaciones del contexto social, psicológico o emotivo. Por otro lado, se percibe la memoria como un “conjunto estructurado de sistemas y subsistemas”, el cual distingue cinco tipos de memoria: procedimental, a corto plazo, episódica, semántica y sistema de representación perceptivo.

Procedimental	• Implicada en el aprendizaje de habilidades perceptivo - motrices, que se convierten en hábitos. Nos recuerda cómo ejecutar las acciones; por ejemplo, escribir.
A corto plazo	• Mantiene la información durante poco tiempo antes de decidir qué hacer con ella; por ejemplo, los estímulos visuales o auditivos, que se reciben en todo momento.
Episódica	• Almacena hechos y acontecimientos ocurridos a lo largo de la vida; por ejemplo, recuerdos biográficos.
Semántica	• Permite adquirir y retener conocimientos y leyes generales sobre mundo; por ejemplo, datos geográficos.
Sistema de representación perceptiva	• Se encarga de adquirir y mantener el conocimiento relativo a la forma y estructura; por ejemplo, de las palabras o los objetos.

Cuadro 4. Cinco sistemas mnémicos. Elaboración propia a partir de Muñoz (2008)

Otra forma de clasificar la memoria es en explícita e implícita. La explícita se realiza de forma consciente y voluntaria y mediante la implícita, se recuerda sin

intención ni consciencia; además, se explica por qué las personas recuerdan asuntos sin saber de dónde provienen.

2. 10 Características sociales del adulto mayor

2.10.1 Jubilación

Percibir la jubilación como un aspecto negativo, causante de depresión y trastornos psicosomáticos se ha intentado dejar de lado como estereotipo. Se busca cambiar esta percepción a positiva y ventajosa. Los estudios aún no son concluyentes; sin embargo, dejan claro que el proceso de jubilación es inherente a cada persona de forma muy individual. La personalidad puede facilitar o engrandecer este proceso considerado por muchos como una pérdida. Los factores de tipo económico y social se observan como los más representativos en la actitud ante este proceso, pero también el ciclo vital y la valoración que se tenga del trabajo son influyentes.

Un dato evidente es la necesidad de preparación tanto formativa como informativa (Muñoz, 2008) para mejorar el proceso de adaptación al retiro laboral, pues no se puede dejar de lado su complejidad.

De acuerdo con Jiménez (2009):

La persona deberá prepararse antes de la jubilación y conocer las consecuencias de la misma para prevenir los efectos negativos; será necesario en algunos casos buscar aficiones para la jubilación, en vez de suponer un deterioro en la calidad de vida, suponga un incremento de ésta (p, 18).

Según los datos de la -Superintendencia de Pensiones (2013), la edad de jubilación en Costa Rica varía de acuerdo con el cargo que se desempeñaba, la edad, las cotizaciones recibidas o los años de servicio. La edad varía de los 50 a los

65 años; las cuotas entre 200 a 400 y los años de servicio entre veinte y treinta. La junta de pensiones a la que se pertenece también se puede tomar en consideración.

2.10.2. Calidad de vida

Existen múltiples variables para definir la calidad de vida; esta se entiende como una construcción socio-cultural, la cual no se equipara para todos ni a nivel económico ni político aún en una misma nación. Por ello, se habla de expectativas por satisfacer: cumplir con las necesidades se considera sinónimo de calidad de vida.

En 1968, Abraham Maslow -psicólogo estadounidense, reconocido por sus postulados en la Teoría Humanista- planteó una serie de necesidades básicas al ser humano que deben ser cumplidas para alcanzar la autorrealización (Jiménez, 2009).



Cuadro 5. Pirámide de necesidades de Maslow. Adaptada de Jiménez (2009, p.35)

Para los adultos mayores, calidad de vida implica satisfacción de necesidades propias agrupadas en tres categorías: los que gozan de salud y autonomía, quienes

requieren poca asistencia, aquellos que necesitan ayuda permanente; por ello y de acuerdo con cada una de ellas, se vela para brindar y recibir a plenitud lo necesario para fin de cubrir con las necesidades. Entre los factores comunes a todos están la necesidad de sentirse respetados, la libertad acorde con sus posibilidades, el mantenimiento de redes sociales y familiares de apoyo, ser los dueños de sus vidas y decidir sobre ellas, y mantenerse activos (Comunicación personal, grupo de estudiantes, 2013).

2. 11. Características emocionales del adulto mayor

2.11.1 Depresión

En relación con personas adultas, los síntomas de depresión adquieren relevancia, pues estos afectan no solo su estado anímico, sino también pueden repercutir en su estado general: físico, cognitivo, social, entre otros. A cualquier edad, situaciones como pensionarse, abandono de los hijos, cambios físicos y sensoriales, deterioro de salud o la muerte de personas cercanas e incluso los efectos secundarios de medicinas administradas puede ser disparadores de estados depresivos en la vejez. Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DMS-IV), la depresión según Muñoz (2008) se considera como “un trastorno afectivo acompañado por un conjunto de síntomas de intensidad y duración variable, pudiendo diferenciar el episodio de depresión mayor, la distimia y la depresión atípica.” (p.151).

Ahora bien, Muñoz (2008) cuestiona el incremento de la depresión con la edad, porque ninguno de los estudios resulta verdaderamente incluyente. Esta aparece en diversas edades y no necesariamente más alta en la senectud; sin embargo, hace notar que las estadísticas se ven alteradas en caso de personas mayores institucionalizadas.

2.11.2. Motivación

Las definiciones con respecto a la motivación varían de acuerdo con la disciplina. Weiner (citado en Wlodkowski, 2008) considera que “la mayoría de los científicos sociales ven la motivación como un concepto que explica, por qué las personas piensan y se comportan como lo hacen.” (p.1) [traducción propia]. Actualmente, la neurociencia provee una explicación biológica a la motivación: se trata de un proceso de conexiones neuronales y funciones neurotransmisoras, que determinan el nivel de energía y cantidad de sinapsis desarrolladas que el cuerpo y la mente le asignan a un estímulo. “*La motivación enlaza la emoción a la acción*” (Wlodkowski, 2008, p.2) [traducción propia]. En esencia son las ganas de actuar, ya sea para conseguir algo a cambio o por el placer que representa; permite el esfuerzo, la perseverancia, la determinación, la movilización de las personas para el logro de metas, sueños u objetivos.

En esto radica su relevancia en la educación y el papel preponderante que juega en el aprendizaje de las personas mayores. Tanto a nivel participativo como de instrucción, les compete a los profesionales en la creación de programas y al educador al impartir clases, por medio de las cuales logre motivar de forma positiva a los aprendices, proporcione bases en la toma de decisiones sobre qué, para qué y cómo orientar la enseñanza construyendo actividades significativas y valiosas para los estudiantes. Todo este proyecto puede verse perturbado por una infinidad de factores individuales, sociales, culturales, políticos, económicos, entre otros afectando las emociones y por consiguiente la motivación.

El desarrollo de propuestas educativas llamativas, asertivas y dinámicas para la enseñanza en adultos contribuirá en su aprendizaje de forma positiva. Plaut y Markus definieron “el esfuerzo” como el indicador más confiable de la motivación (Wlodkowski, 2008); las personas lo realizan de forma más amena, más natural y – paradójicamente- con menor “esfuerzo”. Así como el aprendizaje de los adultos mayores se ve enriquecido gracias a la motivación que estos encuentren en ella,

ellos también se ven beneficiados al descubrir -en su propio aprendizaje- momentos satisfactorios, que incrementen su motivación. Punset (2012) manifiesta: “Hay estados emocionales que afectan directamente la capacidad de los sistemas biológicos para conservar nuestra salud” (p. 270), por lo tanto, la motivación puede mejorar la calidad de vida de las personas mayores.

Tras examinar diversas teorías, las cuales sustentan esta investigación, se evidencia la falta de estudios específicos sobre cómo aprende inglés un adulto mayor, cuáles son las metodologías y enfoques que más pueden acercarse a sus necesidades. Por ello, resulta necesario partir de diversas fuentes para responder a dichos cuestionamientos. Parece que tras los años de gran crecimiento inicial, la educación de adultos mayores se ha quedado aletargada y tras años de experiencias e investigaciones aún existe mucho camino por recorrer. Los mitos ya no tienen justificación y es de suma relevancia desistir de ellos para comprender a nivel nacional que esta población sigue en aumento y es necesario brindarles oportunidades ciertas para su continuo crecimiento a lo largo de la vida.

En resumen, tras analizar las teorías de enseñanza en adultos, enseñanza del inglés y las leyes que amparan la educación de adultos mayores y, uniendo las características presentes en dicha población, es posible establecer más claramente el marco referencial, que sustenta el logro de los objetivos propuestos por esta investigación.

3. CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma de investigación

Esta investigación se sustenta en el paradigma socio-crítico, por cuanto se orienta al llamado a la libertad de una población que ha sido oprimida, por medio de la conciencia crítica de sus propias capacidades. Mediante este paradigma, el aprendizaje es construido por sus propios miembros de forma igualitaria; así como, la educación no puede desligarse de su nivel político, tampoco lo hará de su capacidad creadora y, en este, el compromiso de las personas vinculadas es una piedra angular.

Como expresó Freire (1973) “Sólo creemos en una educación que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transitividad, críticamente, o cada vez más racional” (p.85). Este tipo de educación busca transformar tanto al hombre independiente como al social, de forma que el cambio en cada uno se expanda hacia la búsqueda de una más igualitaria y por tanto mejor sociedad.

Entre las tendencias de la Gerontología Educativa, se reconoce la Geragogía Crítica como aquella práctica educativa orientada a la enseñanza y el aprendizaje de los adultos mayores, mediante la cual estos adquieren las nociones liberal y transformadora, dialógica y colectiva y de equidad social y justicia.

La Gerontología Educativa Crítica “Incluye una teoría de acción en la cual, a través de su sentido de agente transformador, da a los aprendices la oportunidad de actuar y cambiar estructuras sociales opresivas” (Formosa, 2002, p.83)[traducción propia]. Aún cuando la educación no responda a todas las necesidades de la población mayor costarricense por su medio se pueden construir nuevos paradigmas acerca del envejecimiento, y de su lado crear mejores condiciones para convencer a las personas que el aprendizaje se realiza –siempre- durante toda la vida por tanto acceder a él es derecho de todo ciudadano

El aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés en adultos mayores, debe estar vinculada a la experiencia de sus partícipes para estimular su adquisición y a la vez reducir el nivel de ansiedad que se presenta en esta población ante el doble reto de enfrentar sus propios temores y vencer años de prejuicios acerca de sus capacidades.

Es necesaria la vinculación de cada grupo como una comunidad, en la que el facilitador se acerque a los estudiantes prevaleciendo un papel horizontal. Bajo esta perspectiva, la educación implica olvidar la idea errónea de desvincular el profesionalismo de una relación humana con los estudiantes para ser objetivo. Al contrario, la creación de grupos en los cuales el clima sea familiar y amistoso es primordial; además, las necesidades e intereses de los estudiantes deben formar parte de las lecciones recibidas, pues son ellos los encargados de su propia formación.

Al realizar esta investigación por medio de la Geragogía crítica, se busca escuchar las necesidades de la población de los aprendices del inglés, eliminando barreras discriminatorias a través de la participación activa y el compromiso social de sus implicados; por otra parte, orientar hacia la transformación de estructuras sociales y mentales a fin de eliminar los mitos, por los cuales se supone que a causa de la avanzada la edad ya no se aprende; asimismo, liberar y empoderar -de forma asertiva- las voces de los adultos mayores para que “griten y canten” como indicó Freire (1993). Por su carácter académico, se persiguen fines educativos más que políticos.

3.2. Enfoque de investigación

Por las características del tema de investigación e intentando obtener “una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), para la realización de este trabajo, se selecciona el método mixto con el propósito de obtener los beneficios, tanto del enfoque cualitativo como del cuantitativo. Por medio del primero, se logra profundizar en casos individuales y sus

experiencias; por el segundo, se permite reunir estadísticas representativas de la población.

Además, busca un alcance exploratorio- descriptivo, debido a la poca información existente sobre el tema en cuestión y, porque el propósito es entender y familiarizarse con los procesos de enseñanza y aprendizaje presentes en las instituciones, donde se imparte la enseñanza del idioma inglés, bajo la modalidad de educación para adultos mayores. Por otra parte, se pretende mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en dichos centros bajo los principios de la Gerontología Educativa.

Con este tipo de enfoque, se busca complementar la investigación, de modo que aumente su credibilidad y logre dar al estudio un contexto más amplio y profundo, pero a la vez, generalizado para otros.

Por medio de la compensación de los dos enfoques, se pretende minimizar las debilidades posibles y enriquecer las fortalezas de ambos. “En resumen, los métodos mixtos significan mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de comprensión.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010. [C.D] p,5).

3.3 Tipo de investigación

Esta investigación busca crear orientaciones en la enseñanza del inglés a adultos mayores desde la Gerontología Educativa, para contribuir a las propuestas didácticas en la enseñanza de dicho idioma a adultos mayores en los centros especializados. Por ello, desde el enfoque cuantitativo, pretende establecer los parámetros estadísticos de la población en un estudio no experimental de tipo transeccional, exploratorio y descriptivo. Es no experimental, porque las variables no se manipulan, más bien son observadas en su entorno natural. Transeccional (o transversal), pues busca evaluar lo que se podría entender como una “comunidad”

en un contexto actual, recopilando los datos en un solo momento para describir y analizar la relación de las variables.

En cuanto a la perspectiva de estudio exploratorio - Hernández, Fernández y Baptista (2010) indican que estos estudios: “se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o un problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (p.79). No se parte de hipótesis alguna para evitar la caída en juicios, que encaminen su desarrollo: más bien, se busca el análisis de lo que ocurre en los centros. Es a la vez descriptivo, pues intenta reconocer las variables en la comunidad por investigar para describirla.

Desde el punto de vista cualitativo, se busca reconocer y analizar los programas que se ofrecen; así mismo, compendiar información trascendental, la cual provenga de sus participantes.

Por otro lado, la investigación se basa en el diseño de Teoría Fundamentada; por cuanto se “utiliza un procedimiento sistemático cualitativo para generar una teoría que explique en un nivel conceptual una acción, una interacción o un área específica” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 492). Con base en la propuesta de Gerontología Educativa, intenta explicar el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en adultos mayores y acercar sus principios educativos a la realidad de la instrucción del inglés en los adultos mayores costarricenses.

Para la materialización del enfoque mixto, esta se basa en el Diseño de Triangulación Concurrente (DITRIAC), lo cual implica la validación cruzada de los datos recolectados desde el enfoque cualitativo y el cuantitativo. La triangulación realizada por ende se basa en la naturaleza de los datos a recolectar y también las fuentes a partir de las cuales estos datos se recogen.

3.4 Procedimientos (fases)

Dos de los instrumentos utilizados son estandarizados, lo que implica su validación internacional. Por otra parte, tras la definición de las variables, se

construye un cuestionario, cuya valoración previa fue piloteada, para aplicarlo a los estudiantes adultos mayores de dos instituciones.

A partir del diseño DITRIAC, la recolección y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos se realiza de forma relativamente simultánea pero separada. A continuación un gráfico que describe la triangulación realizada en datos y fuentes:



Cuadro 6. Triangulación de la naturaleza de los datos. Elaboración propia

Tras el primer acercamiento a las instituciones y con su aprobación para realizar la investigación, se dan cuatro fases:

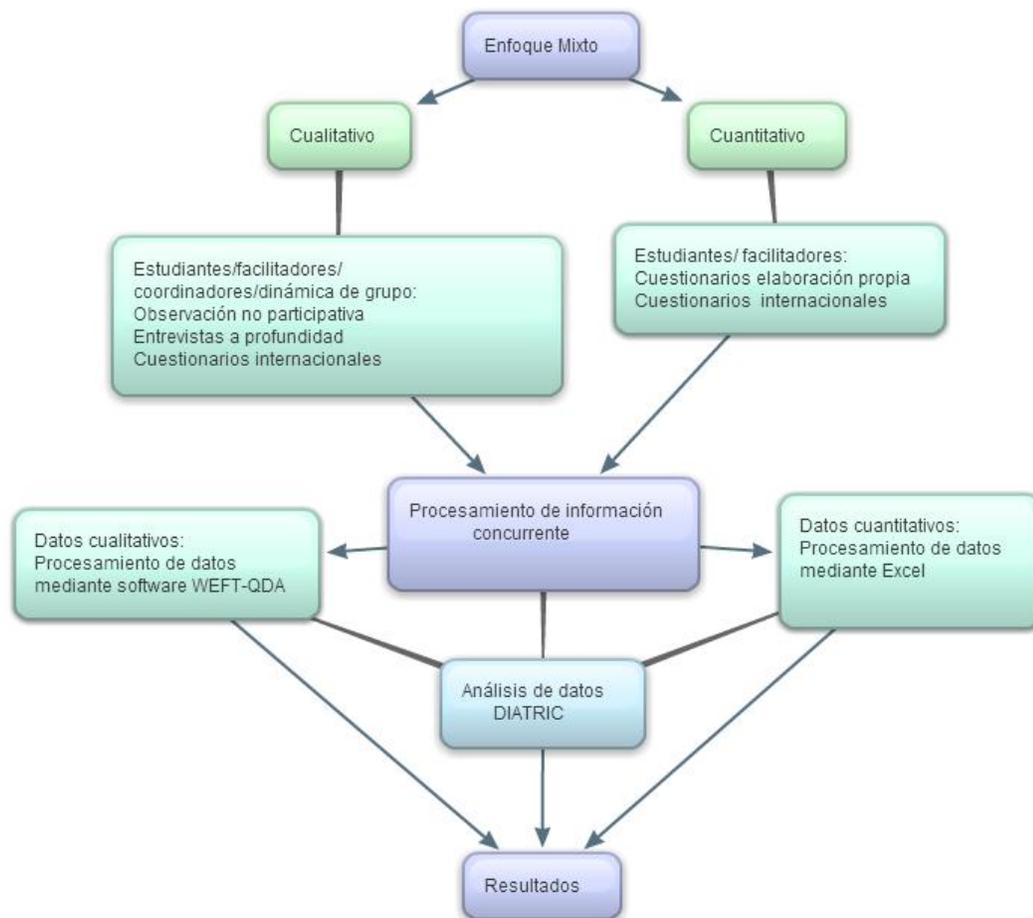
1. Observación no participativa, en la que se busca la familiarización con el ambiente.
2. Aplicación de cuestionarios tanto a estudiantes como a facilitadores (profesores): a los estudiantes, se les aplica un cuestionario de preguntas dicotómicas en su mayoría y algunas preguntas abiertas. A los colaboradores, se les pide completar el instrumento: “Inventario” de Malcom Knowles.
3. Entrevista a profundidad a estudiantes mediante instrumento denominado “Evaluación de Proyectos Educativos a Mayores”, de Lourdes Bermejo, como guía.

4. Entrevista a profundidad a coordinadores de los programas, junto a instrumento denominado “Evaluación de Proyectos Educativos a Mayores”, de Lourdes Bermejo.

Esta evaluación consta de más de 200 preguntas relacionadas con el entorno de aprendizaje hasta metodologías aplicadas. Por ello, su aplicación involucra a la vez a los estudiantes y facilitadores. Asimismo, el investigador puede participar de ella por medio de la observación no participativa del proceso.

Cuantitativa: Cuestionarios, evaluación estandarizada de proyectos y de competencias de los profesores. Por sus características, estos dos últimos pueden emplearse tanto cuantitativa como cualitativamente.

Cualitativa: Observación no participativa y entrevistas a profundidad.



Cuadro 7. Fases de investigación mixta. Elaboración propia.

El tiempo de aplicación de los instrumentos debió ser pausado, la inmersión en el campo en busca de los “*gatekeepers*” del enfoque cualitativo se dio de forma previa: al inicio de la recolección de datos cuantitativos. Además, se llega a otros resultados mediante la observación de clases regulares de AGECO guardadas en un diario de campo para introducirse de forma más holística al problema y llegar a comprender el estado de la cuestión sin alteraciones. A su vez, se establecieron los contactos necesarios para aplicar los instrumentos en esta institución. En el PIAM, la presentación de requerimientos retrasó el acercamiento inicial.

3.5 Sujetos y fuentes de investigación

3.5.1. Población

Se trabaja en dos instituciones, que tienen programas de inglés - específicamente- para poblaciones de adultos y adultos mayores: AGECO y PIAM.

La población de adultos y adultos mayores la conforman estudiantes de cincuenta años en adelante. Datos específicos acerca de las características de la población como género, contexto sociocultural, entre otros, serán definidos por medio de la recolección informativa.

La investigación se realiza en el área metropolitana, particularmente, en los cantones de San Pedro y Santa Teresita, donde el PIAM y AGECO respectivamente tienen sus sedes centrales.

Además, parte de la población la constituyen dos coordinadoras de los programas -una en cada institución- y once profesores (facilitadores) de inglés: dos de AGECO y nueve del PIAM. La población total matriculada al inicio de los cursos del PIAM es de 500 estudiantes y de AGECO alrededor de 200. No se brindan datos exactos.

3.5.2. Muestra

La muestra de los facilitadores igual que la de los coordinadores desde el enfoque cualitativo se fundamenta como muestra de expertos a conveniencia, sobre la población total de 2 coordinadores y 11 facilitadores. La de los estudiantes por otro lado, desde el enfoque cuantitativo se centra en una muestra representativa.

Para la unión de ambos enfoques en el mixto se utiliza un muestreo concurrente lo que quiere decir que se seleccionan muestras paralelas de ambos enfoques de forma independiente. Por ejemplo, a todos de estudiantes se les aplica el cuestionario, pero solo algunos se escogen de forma aleatoria para las entrevistas a profundidad; sin embargo, la selección de muestra en ambos casos es paralela.

La población seleccionada es de 312 participantes, para un margen de error de 4,28% y un nivel de confianza de 95%.

3.6 Técnicas e instrumentos de recolección y su validación

A partir del enfoque cuantitativo, se aplica un cuestionario a los estudiantes, para definir las características personales como edad, nivel educativo, condiciones socioeconómicas, estado general de salud, entre otras variables y -a la vez- el grado de satisfacción con respecto a su aprendizaje del idioma durante el tiempo, que llevan estudiándolo.

Para la recolección de datos cualitativos, se realizan entrevistas a profundidad, tanto a estudiantes como a facilitadores y coordinadores de programas; así como observaciones no participativas en lecciones regulares, cuyos datos se llevan en un diario de campo.

Se aplican dos instrumentos a los facilitadores. Para limitar el tiempo conveniente, se unen en un solo documento. En la primera parte, se les ofrece preguntas abiertas y en la segunda se aplica el “Inventario Personal de Estilo de Aprendizaje para Adultos”, desarrollado por Malcolm Knowles y cuyo permiso de

utilización es ilimitado. A través de este cuestionario de 30 preguntas, se busca esclarecer si se cuenta con características pedagógicas o androgógicas. Será adquirida la información por medio de auto-evaluación del facilitador, administrador, coordinador o cualquier implicado en el proceso de aprendizaje de adultos y mediante la comparación de dos enunciados opuestos entre sí. El entrevistado define hacia cual enunciado se inclina más. Los resultados pueden ser expuestos de forma cuantitativa por medio de gráficos.

Además, se aplica la “Evaluación de Proyectos Educativos con Mayores” (PEM) desarrollada por Lourdes Bermejo con autorización de su autora. Por medio de ella, se evalúa tanto la planificación, el diseño y la implementación como los resultados de los programas para adultos mayores. Esta evaluación cuenta con 208 ítems de forma dicotómica, sin embargo, algunas de las preguntas pueden ampliarse de forma abierta. Se busca la evaluación completa del programa ofrecido a los adultos mayores, se incluye desde las metodologías aplicadas hasta la calidad de las instalaciones. Es una guía sumamente completa para la evaluación de los procesos de enseñanza de adultos y reflexionar sobre dichos procesos. Por su extensión y porque involucra a todos los participantes del programa, esta encuesta/entrevista estructurada se realiza en una sola vez en cada institución: dos en total. Para que sus preguntas (208 en total) estén relacionadas con este estudio, se seleccionan 124 ítems en total y se dejan de lado 84 preguntas, sin alterar su numeración.

Por medio de una o varias entrevistas a profundidad a coordinadores, facilitadores y estudiantes, se busca un mayor acercamiento a las versiones de los implicados, pues interesa escuchar la versión de los participantes. Para ser aplicadas en el PEM, se cuenta con preguntas cerradas y abiertas; además, se añade una columna para agregar las observaciones del investigador.

La validación de los instrumentos de creación propia (cuestionario general) se basa en un pilotaje. Para ello, serán presentados a manera de ensayo a dos adultos mayores para analizar su comprensión y asertividad. Con esto se pretende someter los instrumentos a una evaluación previa a su aplicación al grupo total. Por otro

lado, la traducción propia del Inventario de Knowles, contará con el avalúo previo de una colega, también a manera de pilotaje y previniendo errores de interpretación.

3.7. Variables y categorías de análisis

Variables cuantitativas

Variable	Definición	Operacionalización
Estudiantes:		
Género	Cantidad de mujeres y de hombres que toman el curso.	Cuestionario
Edad	Edades de los estudiantes.	
Escolaridad	Nivel educativo de los estudiantes regulares.	
Situación profesional	Profesión actual de los estudiantes, pensionados o no.	
Estado de salud	Condición general de salud a nivel físico.	
Profesores:		
Años de experiencia	Cantidad de años como profesor y como geragogo.	Cuestionario
Enfoques utilizados	Enfoques de la enseñanza del inglés que utiliza.	
Metodologías utilizadas	Metodologías de enseñanza que aplica en sus lecciones.	
Coordinadores:		
Años de experiencia	Cantidad de años de experiencia en la elaboración de programas educativos dirigidos a adultos mayores	Entrevista Inventario de Malcolm Knowles

Orientación educativa Orientación andragógica/
pedagógica

Programa de inglés:

Satisfacción del estudiante ante el programa **del** Grado de satisfacción del **Cuestionario**
estudiante **ante** **el** estudiante frente al
programa **programa**

Categorías de análisis cualitativas

Categoría de análisis	Conceptualización
Experiencia	Experiencia de los profesores en la enseñanza del inglés a adultos mayores
Materiales	Relevancia, pertinencia y accesibilidad de los materiales didácticos utilizados por los colaboradores
Capacitación	Capacitación recibida por los colaboradores sobre la enseñanza de adultos mayores
Expectativas	Expectativas del estudiante ante el programa Características esperadas por el estudiante del profesor Características esperadas por el profesor de los estudiantes
Motivación	Razones que motivaron al estudiante a ingresar al programa Rol del facilitador en la motivación a los estudiantes Papel del programa ante el seguimiento

	y deserción de los estudiantes
Desempeño	Desempeño del estudiante durante las lecciones Satisfacción del profesor con su desempeño
Descripción del estudiante del programa	Aspectos positivos y negativos de acuerdo con los estudiantes
Calidad	Evaluación del programa con base en evaluación de Lourdes Bermejo.

3.8 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

A nivel cuantitativo, se selecciona el programa Excel por su fácil acceso y confiabilidad; además, es compatible con programas cualitativos. Por otra parte, se presta para la exploración y análisis de datos al evaluar y conceder validez de los instrumentos aplicados y su presentación en tablas, gráficos, entre otros.

El Inventario de Knowles incluye una tabla de interpretación. Los datos de la Evaluación de Bermejo pueden ser analizados de forma cuantitativa así como cualitativa.

Mediante el enfoque cualitativo, por ser más flexible e inductivo, se recolectan datos y se analizan. Si fuera necesaria más información, se puede volver al campo por más datos. Por ello, conforme se recolecta la información, esta se analiza de forma simultánea con la teoría fundamentada para reflexionar sobre ellas y hacer las inducciones, que conducen a los resultados. Se utiliza el software WeftQDA a fin de analizar datos cualitativos.

Se enriquece la investigación desde el enfoque mixto y como se explicó anteriormente se seguirá el esquema “Diseño de triangulación concurrente” DITRIAC para el análisis de los datos recolectados, recogiendo de forma independiente pero simultánea los datos cuantitativos y cualitativos con el propósito de finalizar con la triangulación de los datos: los cuestionarios, las entrevistas y las observaciones no

participativas. El proceso de recolección de datos tanto cualitativos como cuantitativos se da en un periodo de nueve meses; Una vez completados todos los instrumentos se procede a su análisis y síntesis por medio de categorías, así como a la confrontación de resultados desde ambos enfoques hacia uno mixto.

3.9 Consideraciones éticas

Los datos de esta investigación son confidenciales: no se incluyen los nombres de sus participantes ni se especifican los resultados por institución. Además, todos los datos recolectados se utilizan con fines meramente investigativos.

4. CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este capítulo se concentra en el análisis combinado de los dos enfoques de investigación. Al presentar una investigación mixta, los datos recolectados son analizados desde parámetros cuantitativos y cualitativos y triangulados de forma concurrente, algunos de ellos se prestan para ambos enfoques.

En un primer acercamiento los datos encontrados fueron sintetizados por categorías buscando una codificación axial en base a patrones o frecuencias encontradas en el software WETQDA, mientras que los valores numéricos se representan por medio de gráficos de elaboración personal mediante el programa de hojas de cálculo EXCEL, dando como resultado cuatro categorías generales para la triangulación. Durante el análisis se confrontan datos contradictorios entre los instrumentos que requirieron mayor profundización mediante grupos de enfoque para fundamentarlos.

De acuerdo con el análisis mixto, los datos se presentan de forma integrada y clasificados en categorías derivadas del análisis de los datos recolectados y de los objetivos propuestos en la investigación:

1. Características de los estudiantes.
2. Características de los facilitadores.
3. Descripción de los programas.
4. Aspectos por fortalecer.

En el reporte del análisis, se presentan datos crudos entre comillas y transcritos con letra itálica, pues responden a comentarios textuales expresados por los participantes. De esta forma, se fundamenta el trabajo investigativo desde la visión y “voz” de estos.

Los datos recolectados mediante la aplicación de cuestionarios, entrevistas y observaciones a los programas de inglés -tanto de AGECO como del PIAM-

contabilizan la participación de 312 estudiantes, ocho facilitadores y dos coordinadoras.

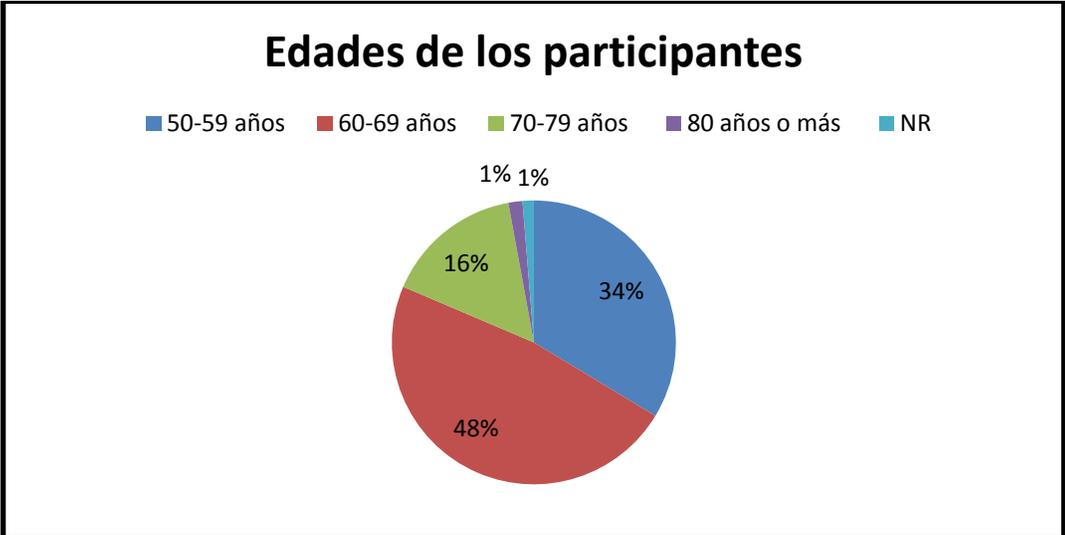
A partir de este momento, para salvaguardar la confidencialidad de la información recibida, se hará referencia a la Institución 1 e Institución 2, en lugar de nombrarlas directamente, ya que se valora y respeta la participación y el apoyo brindados por ambas instituciones.

4.1. Características de los estudiantes

El primer objetivo de esta recolección era fundamental, por medio de la participación de los involucrados, datos característicos de la población adulta mayor atendida por ambos programas.

Por medio de datos cualitativos y cuantitativos, se refleja el perfil de las personas adultas mayores. Estos datos incluyen particularidades físicas, pedagógicas, sociales y emocionales.

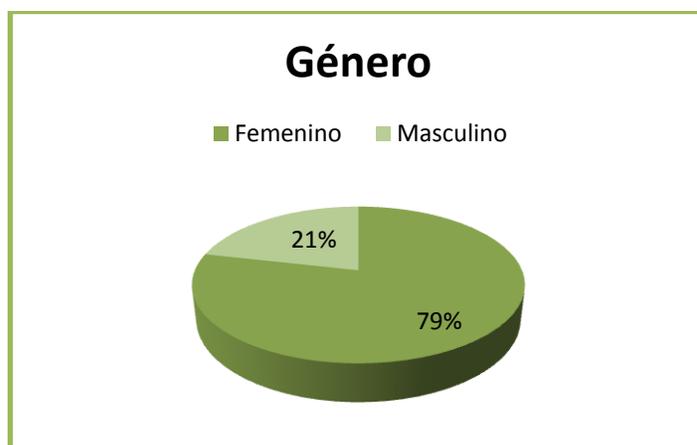
Gráfico 1. Edades de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de cuestionario aplicado a estudiantes

Las edades de los participantes van desde los 50 años, edad requerida para ingresar a los programas, hasta mayores de 80 años. Las personas entre 60 y 69 años integran la mayoría de la población estudiantil; 149 personas del total de participantes. Cuatro personas no respondieron la pregunta, tres, dejándola en blanco y una aseverando que “eso a esta edad, ya no se responde. Y sin embargo para muchos “sus años” son sinónimo de orgullo y valía.

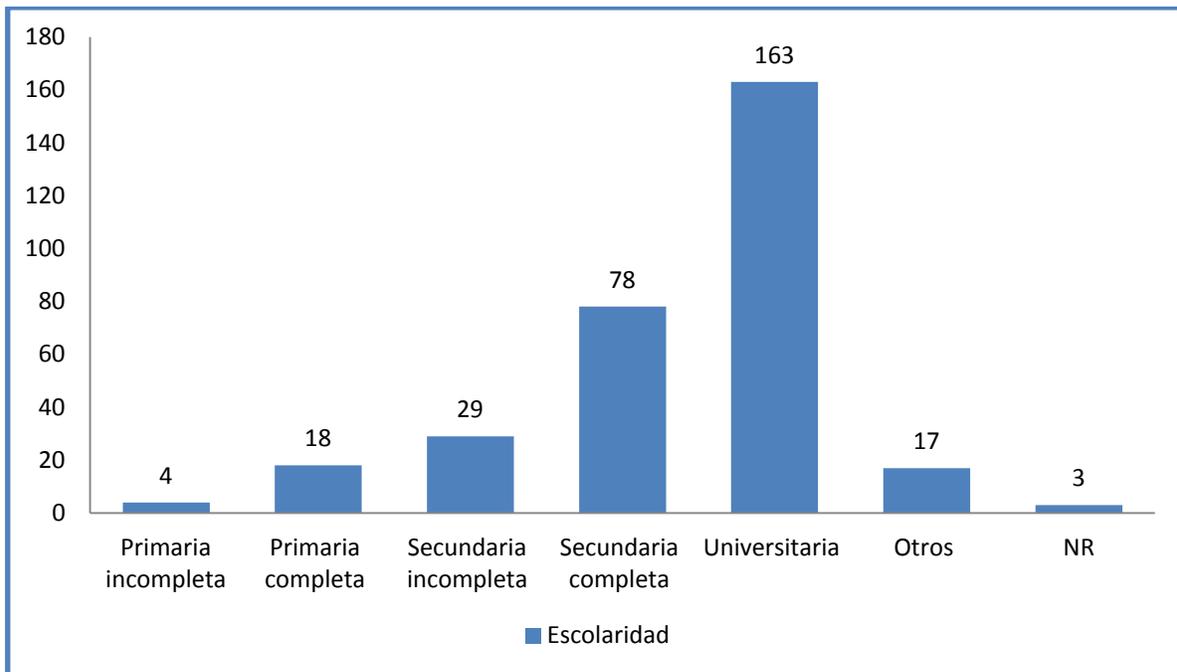
Gráfico 2. Género



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de cuestionario aplicado a estudiantes

En cuanto a la clasificación por género, en el gráfico anterior se presenta una población mayoritariamente femenina: del total de 312 personas, 245 son mujeres y 67 hombres.

Gráfico 3. Nivel de escolaridad de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de cuestionario aplicado a estudiantes

Los niveles de escolaridad varían entre los participantes de los programas. El mayor rango corresponde a un 52% y se trata de quienes tienen estudios universitarios. El porcentaje de personas con secundaria completa se da en un 25%, la secundaria incompleta reúne un 9%, se presenta un 5% con respecto a quienes realizaron estudios de primaria completa y un 5% poseen estudios técnicos o para-universitarios, estos últimos se agrupan en la categoría *otros*. Tres de las personas entrevistadas no respondieron.

En esta población hay ciento treinta y seis personas, quienes han fungido como abogados, médicos, maestros y profesores, administradores, entre otros. Ciento setenta y cuatro personas se ubican en el grupo de oficios múltiples: secretarías, choferes, amas de casa, comerciantes, entre otros. Dos personas no respondieron, varias aclaran que tienen estudios universitarios más no ejercieron su profesión por diversas razones o se dedicaron a negocios propios.

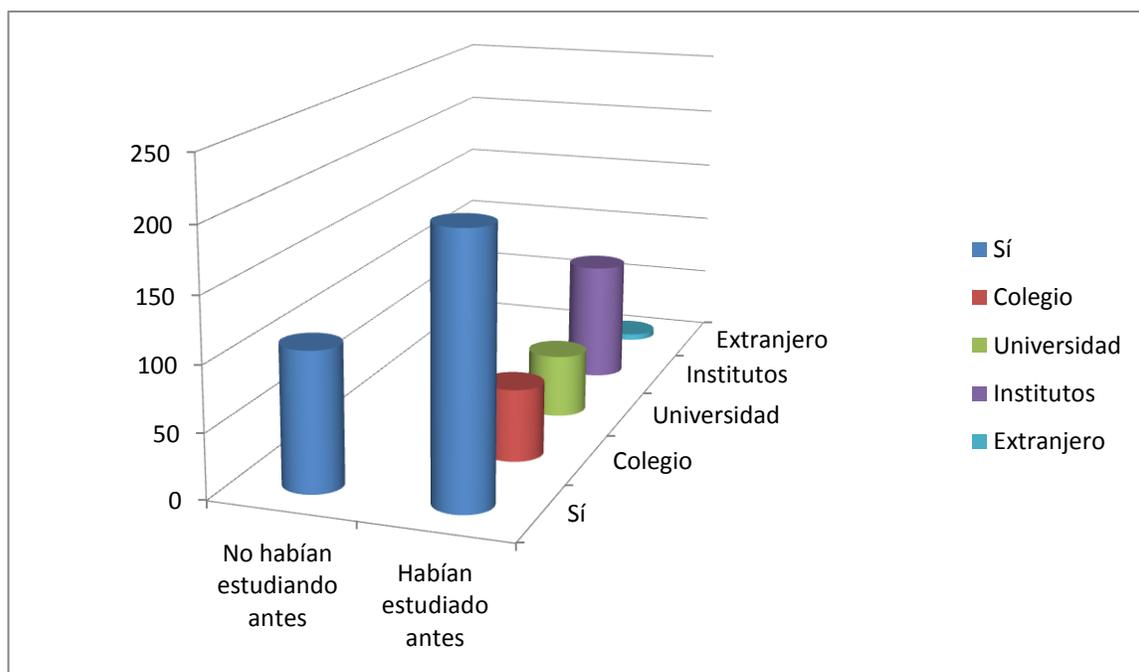
Por el amplio rango de edad presentado por los estudiantes, muchos aún se encuentran trabajando, otros por su lado tienen años retirados de su vida laboral. De

formas distintas encuentran satisfacción en continuar estudiando y para aquellos que ya están jubilados es parte importante de su bienestar social y de una calidad de vida más satisfactoria de acuerdo a la jerarquía de necesidades de Maslow, en donde el nivel principal de la pirámide yace en una autorrealización.

Para las personas retiradas encontrar espacios de intervención socioeducativa de recreación y enriquecimiento personal, les permite permanecer activos, socializar, aprender, ejercitar tanto la capacidad cognitiva como las funciones motoras y sentirse miembros activos de un grupo de forma voluntaria se convierte en una gran experiencia para ellos. Es encontrar o reencontrar un proyecto de vida, en una nueva etapa y que esta “no consista en un -retiro- forzoso sino en un nuevo enfoque vital que desarrolle todas sus potencialidades” (Requejo, 2003, p. 302).

Se presentan dos datos, los cuales llaman la atención: el grupo conformado por personas pertenecientes a las generaciones de más avanzada edad presenta mayor cantidad de profesionales; sin embargo, en el compuesto por las más jóvenes existen más amas de casa. Otro aspecto por considerar es el cambio de concepción dado durante los años setenta en cuanto a las profesiones y oficios, por cuanto puestos contables y bancarios no requerían titulación antes de la década citada; sin embargo, hubo una gran cantidad de oficios que se convirtieron en profesiones posteriormente.

Gráfico 4. Estudiantes que habían estudiado inglés antes del presente curso



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de cuestionario aplicado a estudiantes

En el gráfico 4, se muestra la cantidad de estudiantes que no tenían estudios de inglés antes de ingresar al programa: un total de 107 personas. Quienes lo habían estudiado constituyen un total de 204 personas; de estos, 56 lo hicieron en el colegio, 49 en la universidad y 94 en diversos institutos privados del país.

Además, existen estudiantes, que vivieron o estudiaron en el extranjero, en Estados Unidos específicamente, e ingresan al programa para “*refrescar*” conocimientos. Por otra parte, una cantidad considerable que indicó la opción *colegio* explicaba que el estudio fue muy básico y ya hacía mucho tiempo de ello.

La población estudiantil consultada presenta características sumamente heterogéneas, situación común al tratarse de adultos mayores, pues sus historias de vida tienen muchos trasfondos y facetas distintas. No obstante, tienen en común su deseo de aprender inglés.

A continuación, se mencionan y analizan algunas de las características de los estudiantes partiendo en primer lugar de la impresión dada por los facilitadores al respecto.

Tabla 1. ¿Cómo describiría a sus estudiantes?

<u>Características de los estudiantes, brindadas por facilitadores</u>
<ul style="list-style-type: none">- Participativos- Interesados en aprender- Solidarios- Inspiradores- Responsables- Sabias- Esforzados- Agradables- Entusiastas- Comprometidas- Activas- <i>"Deseosas de seguir desarrollándose a nivel cognitivo"</i>- <i>"Con deseo de socializar constructivamente"</i>- <i>"Requieren atención y cariño y reglas y límites definidos."</i>- <i>"Personas que quieren superarse y no estancarse en la perspectiva de la sociedad"</i>- <i>"Individuos complejos, con situaciones complejas"</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de cuestionario aplicado a facilitadores

A nivel cognitivo, se ha comprobado que los estudiantes adultos o adultos mayores pueden aprender; por tanto, se hace necesario en primera estancia trabajar en la ruptura de mitos y prejuicios que les afectan en su desempeño y abogar por la motivación como medio para el alcance de aprendizajes significativos. Wlodkowski (2008) enlaza la motivación a la acción y al esfuerzo, por lo que a nivel educativo al sentirse interesados, ellos mismos se comprometen con su aprendizaje.

La motivación educativa en adultos mayores según Fernández (2002) "posee una fuerte relación con los valores culturales, contextuales y la tradición que cada persona mayor haya tenido en este sentido." (p.170) algunos la han disfrutado desde la infancia, mientras que para otros es ahora que logran estudiar por sus medios. De diferentes maneras estos valores, los miedos, la baja autoestima, la personalidad, o una mala experiencia se convierten en limitantes en el desarrollo del aprendizaje adulto.

Cuando el grupo logra desarrollar una buena integración, la inhibición inicial al hablar se va eliminando y pierden el temor a equivocarse, saben que sus compañeros los apoyan y no existe espacio para burlas.

Una gran cantidad afirma que han aprendido “*algo*” de inglés y no se sienten seguros. Otros se culpan, porque no practican en casa. Afirman tener un desempeño adecuado durante las lecciones, que su nivel es regular; no obstante, carecen de tiempo para practicar fuera del horario de clases.

Es una población altamente profesional, pero se desenvuelve con una mentalidad de educación tradicionalista- conductista; por ello, las clases magistrales y la pasividad del estudiante les son “normales”. Desde su perspectiva sólo el profesor sabe lo que hace. En su propuesta Lourdes Bermejo (2005) aboga por un tipo de enseñanza constructivista con métodos psicocéntricos, centrados en los alumnos, para presentar este tipo de enseñanza es necesario un proceso de asimilación y convencimiento por parte del estudiantado. Que ellos mismos tomen conciencia del rol que deben asumir no como estudiantes pasivos, sino como participes activos de su propio aprendizaje. Para esto hace falta también que los programas de las instituciones les tomen en cuenta durante todo el proceso de desarrollo del programa, desde su planificación, aplicación y revisión continua.

Como anécdota personal, la primera vez que expuse a un grupo de estudiantes la posibilidad de que se involucraran en la selección de temas, decidieran qué materia ver y me sugirieran las actividades preferidas por ellos, se sintieron confundidos; expresiones de duda y desaprobación me rodearon y muy directamente me indicaron que “*la profesora era yo*”. Tras unos meses, poco a poco, se fueron sintiendo con más confianza y en este momento ya me dicen: “*¿Por qué no hacemos...?*” “*Yo estaba pensando...*” “*¿Qué tal si para la otra clase...?*”, entre otras expresiones.” Esto ha representado un gran avance al sentirse vinculados y valorados como miembros activos de su propio aprendizaje: la motivación y unión del grupo también mejoran.

Se retoma el concepto de “recencia” (Muñoz, 2008) en el cual de un listado de palabras, las personas adultas mayores tienden a recordar las últimas por encima de las primeras, ante lo cual es necesario no darles listados de vocabulario muy extensos ya que la saturación de materia la resienten, se escuchan voces como: *“Yo no soy una computadora para meterme todo”*. Saltar de un tema, a uno nuevo es visto como -borrón y cuenta nueva. En ocasiones, sienten el ritmo muy acelerado, lo cual se agrava debido a los diversos niveles de conocimiento presentes en un mismo grupo; esto provoca que algunos se aburran o que otros se pierdan.

Son personas abiertas a la instrucción, pero al mismo tiempo bastantes analíticas. Esto significa que hacen cuanto se les pide, esforzándose y participando en las lecciones cada día; pero, por otra parte, si algo les parece *“sin sentido”* lo hacen por hacerlo, sin placer ni gusto y, por lo tanto, el nivel de fijación en la memoria puede verse afectado.

[...]el registrar, almacenar y fijar la información nueva tiene que ver no sólo con las posibilidades de las operaciones cognitivas que le subyacen, sino también con la relevancia que los contenidos reporten para el Adulto Mayor (2005, Tard, Urbano y Yuni).

A nivel social, les gusta la compañía de sus pares, suelen agruparse en relación con el tamaño del grupo y les agrada participar.

La participación grupal es más baja y menos llamativa, se sienten cohibidos y no les gusta trabajar –sobre todo- en grupos de principiantes. Los grupos más avanzados se reúnen siempre de la misma forma: con quienes se llevan mejor. La actitud del grupo cambia ante cualquier persona que ingrese a observar la clase, una facilitadora comenta: *“Aún, cuando quien está siendo observada soy yo, el grupo se siente diferente”*.

Su rol social tampoco es homogéneo: algunos siguen trabajando, otros están pensionados. *“La cultura imperante nos han hecho desechables”* –indican. El

comercio, el transporte, las opciones laborales *“no los ven con buena cara”*. Unos pocos escogen el programa para mejorar su currículum laboral.

Entre las características emocionales, se destacan cuatro particulares en esta población: plenitud, recelo, lealtad y silencio. Aprender de ellos es fascinante. Así, por ejemplo, despertar con el cuarto inundado y ver a tus dos compañeras de cuarto riendo sin parar; esperar a la orilla de la calle sin acera, mientras tus compañeros brindan por el viaje y cuentan chistes a pesar de que el microbús se descompuso y su capacidad de animar a otros y estar conscientes de las necesidades ajenas,. Esto es plenitud: sacar el lado positivo de las cosas y ver la vida desde una perspectiva de paz en donde lo malo no parece serlo. Lo reflejan en sus comportamientos, en su forma de ser, en su forma de aprender. Existe un nivel de tranquilidad que no debe ser perturbado, ellos disfrutaban de todo aún cuando parezca malo y trágico para otros.

Después de la aplicación de cuestionarios y encontrar respuestas contradictorias con respecto a lo observado y a las conversaciones de pasillo, fue necesario inquirir un poco más acerca de situaciones sencillas. Fue preciso indicarles que el hecho de preguntarles sobre lo que no les gustaba, no se trataba de hablar mal de nadie o de expresarse mal de algo o de alguien. La pregunta iba dirigida a mejorar lo que consideraban defectuoso y sus respuestas se guardarían bajo un marco de confidencialidad y anonimato. Entonces, comentaron que *“prefieren no “dar quejas”, porque para qué, ellos se encuentran felices estudiando, las cosas son como son y a ellos les toca acostumbrarse”*.

Cuando se les anuncia la posibilidad de que alguno de los facilitadores no continúa con el siguiente curso, esto les provoca inseguridad y los hace dudar acerca de si sus comentarios pudieron ocasionar esto, por lo que demuestra recelo al responder y guardar silencio.

Comentan que en otras ocasiones se les ha solicitado completar cuestionarios y les preguntan directamente si van a recibir algún tipo de realimentación, pero siempre es lo mismo: ellos participan y no se dan cuenta qué pasó al final de la investigación realizada.

La respuesta a la pregunta directa de por qué guardan silencio se transcribe:

No reclamamos, porque no nos sentimos empoderados a defender esto como nuestro... sentimos empoderados como en una casa o familia propia que definiendo con cariño, como el cariño que llegaba uno a tener en el colegio de defenderlo y saber que era de uno... A veces me siento como en un instituto como tantos otros y uno se da cuenta y uno cae en más de lo mismo, entonces para qué... (Comunicación personal de un estudiante).

Su silencio se debe a dos malas interpretaciones: la primera, consiste en que los coordinadores y profesores conocen más que ellos, porque estudiaron para saber cómo enseñar y ellos no. La segunda - todavía más compleja: *“la sociedad, la cultura nos ha hecho obsoletos”*, *“lo hacen a uno sentirse inútil”* y el bombardeo de años en condición de segregados, ya dejó su huella dentro de ellos.

Como se mencionó antes, son leales a sus instructores; por ello, someterlos a la inseguridad de si estos continuarán o no el siguiente curso es injusto. En el caso de la Institución 1, los profesores cambian cada semestre y se dan dos opciones por curso: en caso de que se llene uno, se deben matricular en el siguiente. Si el facilitador por alguna razón no es del agrado del estudiante, algunos lo intentan, otros desertan del curso. En el caso de la Institución 2, los estudiantes se han levantado a favor de sus facilitadores para que estos continúen.

Se puede comprender, en este punto, que si bien poseen mucho en común, la población de adultos mayores costarricenses es altamente disímil, con necesidades e intereses particulares e incluso opuestos entre sí. Los cambios físicos, psicológicos y sociales producto del envejecimiento (Jiménez, 2009) están conectados a un sin número de diferencias individuales y pueden afectar o no a esta población, por lo que las generalizaciones no se cumplen como norma, por ejemplo, muchos gozan de una excelente visión y audición, contrario a la creencia popular. Es válido resaltar que la tercera edad no incluye un declive significativo, ni repentino por el hecho de

llegar a ella y que cada vez más personas alcanzan edades avanzadas como la cuarta edad.

4.1.2. Intereses de los participantes

Razones de ingreso al programa

Los datos recolectados indican que existen varios tipos de motivaciones para matricularse en los programas de enseñanza de inglés para adultos mayores de 50 años. Estas se pueden clasificar de la siguiente manera:

Tabla 2. Razones de ingreso al programa

Motivaciones para aprender inglés	<ul style="list-style-type: none"> – Aprender el idioma. – Aprender a hablar. – Entender, gramaticalmente, el idioma. – Aprender bien la gramática y la pronunciación. – Entender películas y canciones.
Motivaciones para comunicarse	<ul style="list-style-type: none"> – Para hablar con mis nietos, quienes no hablan español. – Para viajar. – Para hablar con parientes en Estados Unidos. – Para poder conversar.
Motivaciones por tiempo libre	<ul style="list-style-type: none"> – Aprovechar, positivamente, mi tiempo. – Salir de casa. – Estar con gente de mi edad. – Conocer gente nueva. – Hacer amigos. – Sentirme productiva.
Motivaciones para mejorar procesos cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> – Mejorar memoria. – Prevenir Alzheimer. – Mantener activo el cerebro. – Terapia mental y emocional.

Motivaciones para practicar	<ul style="list-style-type: none"> - Obtener más conocimientos. - Practicar lo que sé. - Repasar conocimientos. - Actualizar conocimientos del idioma.
Motivaciones intrínsecas	<ul style="list-style-type: none"> - Superación personal. - Siempre quise aprender. - Es indispensable hoy en día. - Meta personal de años.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de cuestionario aplicado a estudiantes

Las motivaciones que llevaron a los estudiantes a matricularse en el programa son analizadas de forma cualitativa, pues nos dan un primer indicador del tipo de población con la cual se trabaja.

En cuanto a las clases recibidas, lo que más disfrutaban es compartir con sus compañeros. Esta interacción con iguales resulta sumamente representativa: los estudiantes construyen una especie de “*comunidad o familia*” y tienden a compartir actividades fuera del contexto académico. Esto no quiere decir que el aprendizaje quede supeditado a lo anterior, sino más bien, se ve fortalecido ante las buenas relaciones dadas en el grupo.

Por otro lado, en grupos muy numerosos más de 18 se forman subgrupos; mientras que en los pequeños -12 es el mínimo de matrícula- suelen ser más unidos. Esto también les ayuda a sentir más confianza y a perder el miedo, la camaradería adquirida en grupos pequeños no da cabida a burlas, al contrario, fomenta el apoyo entre ellos, se estimulan a hacer las cosas y a “*atreverse*”.

En cuanto a las actividades que más disfrutaban están: conversar, practicar pronunciación, entenderle a la profesora, terminar las prácticas, aprender vocabulario nuevo y en menor frecuencia los trabajos en grupo. No se especifica algún tipo de actividad particular como juegos, proyectos o tareas. El facilitador entra en esta sub categoría cuando tienen una buena interacción con el grupo.

Aunque manifiestan, aún cierto temor al hablar, los estudiantes expresan su satisfacción al participar en conversaciones y *“sentir que pueden”*, que están aprendiendo y avanzando. Se escuchan, constantemente, expresiones llenas de mitos y prejuicios por parte de los mismos adultos mayores contra sí.

En cuanto a lo menos gustado, primeramente, se debe aclarar que en la Institución 2 no realiza evaluaciones sumativas, mientras que en la 1 sí se realizan. El disgusto se debe al estrés que les genera. Sin embargo, al profundizar con respecto a su uso, los profesores indican la necesidad de que el programa sea visto como “académico” por sus propias características. Por otra parte, los alumnos deben responsabilizarse de su aprendizaje y esto lo logran por medio de las pruebas.

En el caso de la Institución 2 por razones que se explican más adelante, lo que menos les gusta son las instalaciones.

La consulta del cuestionario sobre lo que menos les gusta tuvo mayor abstencionismo, y un alto porcentaje la dejó en blanco. Hubo respuestas dadas como: *“cuando no entiendo, pocas horas de clases, los horarios, falta de audiovisuales”*, entre otras.

Las expectativas con respecto al programa también se introducen en esta categoría y se concentran la mayoría en “Hablar”. Otras se refieren a continuar y concluir el programa, o *“dominar el idioma”*, frente a otras que indican *“aprender lo básico”* o lo *“que pueda”*.

La relevancia de la función comunicativa del aprendizaje de un segundo idioma como una necesidad social de comunicación ha sido teorizada por Vygostky, Krashen, Shumann, por mencionar algunos defensores, en tanto la enseñanza, instrucción, o adquisición del idioma inglés no puede perder esta función y con mayor razón cuando el interés principal de los estudiantes es hablar y mantener conversaciones.

En resumen, los intereses de los estudiantes si bien tienen particularidades individuales son una excelente base con respecto a la orientación que debe seguir el

programa. Resulta contradictorio que su mayor interés esté relacionado con la comunicación oral y que tras años de estar aprendiendo aún no se sientan preparados para mantener una conversación y estudien de memoria las fórmulas gramaticales.

Otros datos importantes

Gran cantidad de participantes asegura que algunas veces estudia o repasa la materia en casa: 48%; un 51% asegura que siempre lo hace y sólo un 1% que nunca lo hace.

Considerando la visión integral del estudiantado, también se les solicita su opinión acerca de su estado de salud: más del 52% la describen como muy buena y un 9% regular.

4.2. Características de los facilitadores

En este apartado, se resumen datos significativos relacionados con los facilitadores de los programas: su perfil pedagógico, las metodologías utilizadas, experiencia en la enseñanza de adultos mayores, entre otros.

Primero, se analizan los resultados del cuestionario aplicado a facilitadores de los programas con respecto a su rol docente utilizando el Inventario desarrollado por Malcolm Knowles: este fue aplicado de forma individual. Para generar una vista global de las concepciones dadas, se realizó un promedio ponderado (y) por las áreas -que evalúa- entre los ocho facilitadores participantes en su constitución.

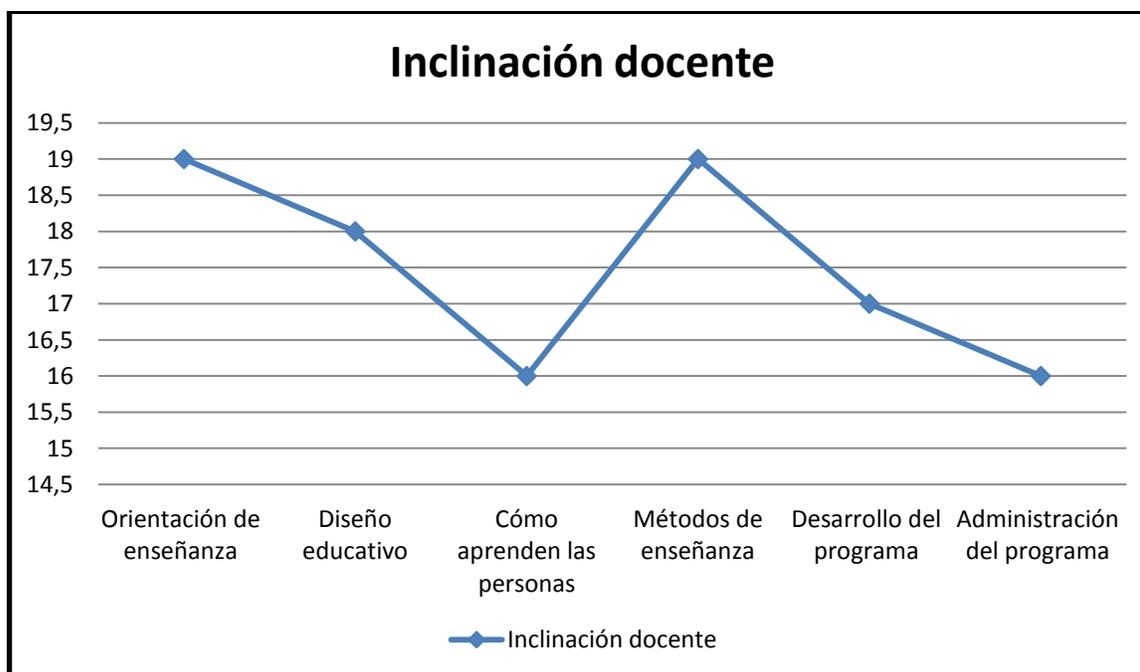
$$Y = \frac{X1 + X2 + X3 + X4 + X5 + X6 + X7 + X8}{8}$$

La evaluación busca conocer hacia cuál aspecto se orienta o inclina el docente: la pedagogía o la andragogía. La primera está ligada -según Knowles,

Holton y Swanson- a la “instrucción tradicional en donde el docente y los estudiantes tienen una relación vertical, los aprendizajes se concentran en contenidos y la información es transmitida por el profesor y almacenada por los alumnos” (2005). Por otra parte, en el modelo andragógico “la relación docente -estudiante es más horizontal, siendo el primero un guía o facilitador del proceso y en el cual las experiencia previas del estudiante son importantes, así como su participación en todo el proceso formativo” (2005).

Además, está subdividida por las seis áreas específicas: 1. Orientación de aprendizaje 2. Diseño de aprendizaje 3. Cómo aprenden las personas 4. Métodos de aprendizaje 5. Desarrollo del programa y 6. Administración del programa.

Gráfico 5. Resultados de Inventario personal de estilos de aprendizaje, aplicado a facilitadores de los programas de Malcolm Knowles



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de cuestionario aplicado a facilitadores

Con respecto a las áreas específicas, se presentan cinco preguntas para cada una, las primeras cinco relacionadas con la *Orientación de enseñanza* y así sucesivamente. Los resultados van de 5 a 10 puntos orientación pedagógica y de 20 a 25 puntos orientación andragógica. Ahora bien, al interpretar estos resultados frente al gráfico 5, se denota que las puntuaciones alcanzadas se mueven entre 16 y 19 puntos. A pesar de que no alcanzan los rangos requeridos para una orientación de tipo andragógica, tampoco indican que se está impartiendo una práctica de tipo pedagógica.

De acuerdo con la puntuación de Knowles, se tiene inclinación pedagógica si se está entre 30-60 y andragógica, entre 120-150. El puntaje total (y) ubica a los ocho facilitadores en 109 puntos de 150 posibles. Para las áreas específicas -como lo muestra el gráfico- se alcanza la puntuación mayor de 19 en cuanto a la orientación y los métodos de enseñanza. Las áreas de cómo aprenden las personas y la administración del programa son las más bajas.

Las puntuaciones más altas están relacionadas con la forma de enseñar y los métodos aplicados. Esto indica que hay un reconocimiento por parte de los facilitadores de formas de instrucción para adultos. Le sigue del diseño de enseñanza con el que trabajan. La puntuación empieza a bajar en lo referente al desarrollo del programa, quizá porque los principios andragógicos incitan la participación de los estudiantes y de sus intereses y necesidades en este desarrollo. De forma similar, se espera que ambos facilitadores y estudiantes estén involucrados en situaciones administrativas y que esto no se deje solamente en manos de los coordinadores, pues se busca la participación conjunta de todos los involucrados.

Con respecto a cómo las personas aprenden, al tener puntaje bajo se evidencia que los facilitadores no identifican el rol del estudiante como auto dirigido y se presenta una inclinación tradicional del rol docente como instructor y estudiante reproductor. Si bien es cierto, no cae en rol meramente pedagógico, queda en un punto intermedio por lo cual necesita ser trabajado para su mejoramiento.

Cabe resaltar, que se trabaja con un promedio ponderado entre los ocho participantes: por ello, algunos lograron puntuaciones más altas y casi perfectas, mientras otros más bajas, pero sin entrar en la categoría pedagógica.

4.2.1. Rol docente

En su totalidad, los facilitadores aseguran utilizar metodologías participativas con los estudiantes. Se debe mencionar que existe una gran diferencia entre participar y repetir. Es importante tener claro si leer un diálogo y repetir las palabras del profesor son actividades productivas o reproductivas.

El rol docente se define como instructor/ facilitador, tanto mediador como estimulador en su desempeño.

“Quien está en esto es porque le gusta, o es masoquista” expresó uno de los facilitadores. Su empeño y dedicación son dignos de reconocimiento, la mayoría no cuenta con capacitación para trabajar con adultos mayores y han ido mejorando su práctica con base en la experiencia. En la Institución 1, se expresa que la experiencia es gratificante por el solo hecho de intercambiar relaciones con los estudiantes y a la vez frustrante por las limitaciones económicas que se tienen, pero el aspecto afectivo compensa las carencias.

En una de las observaciones realizadas, durante la lección los estudiantes debían intercambiar preguntas acerca de festividades, demostraron lo mucho que les gusta y el esfuerzo que hacen por ser comprendidos por sus compañeros, en ocasiones recurrieron al profesor, o al uso de la lengua materna, pero lo intentaban. Dicha clase tenía un buen manejo de los principios que corresponden al enfoque comunicativo, si bien el facilitador los guió, pero fueron ellos el eje central en el desarrollo de la misma. Al finalizar se repasaron estructuras gramaticales en base a ciertos errores cometidos. Ejemplos como este son válidos de promover.

Ambas instituciones poseen recursos limitados, carecen de sala de audiovisuales, con excepción de algunas aulas de la Institución 1 que cuentan con equipo como: PC, proyector y parlantes.

Los materiales de apoyo utilizados para reforzar el proceso enseñanza aprendizaje son elaborados por docentes o fotocopias de otros textos e internet. Los estudiantes durante la complejión de los cuestionarios agradecieron el tamaño de la letra empleada en los mismos (Arial 14), que se utilizó por recomendación de una de las instituciones, sin embargo, durante las observaciones y recorridos por las clases se ven estudiantes trabajando con materiales fotocopiados que no cumplen este requerimiento y que evidentemente es importante para algunos de ellos.

La capacidad organizativa del grupo, su dirección y control también resultan importantes: existen situaciones que se salen de control y si el grupo es numeroso, se dificulta su reconocimiento y corrección. Ejemplo de ello son situaciones de irrespeto entre compañeros y hacia el profesor, personas líderes -quienes toman el control del grupo y lo seccionan, "*grupitos*" dentro del grupo dedicados a conversar entre sí distraen al resto: son factores expuestos en la información. El rol mediador del docente tiene relevancia para manejar estos casos, sin embargo no se entera de ello, pues los estudiantes callan porque van quedar como "*sapitos*".

La relación entre los facilitadores y los estudiantes se concentra en las actividades dentro del aula, no hay interacción fuera del contexto académico.

Para motivar, se utiliza la estimulación verbal por medio del reconocimiento de logros individuales o grupales.

El facilitador tiene que adaptarse al ritmo del grupo, no necesariamente por la edad sino por la individualidad y no apurarse en el desarrollo de los contenidos, pues el estrés perjudica a los estudiantes, quienes tienden a bloquearse y difícilmente expresarse de forma espontánea.

En esta categoría, se integran también los puntos de vista de los estudiantes sobre los facilitadores, aunados a las repuestas dadas por los ocho facilitadores que

colaboraron con la investigación: siete mujeres y un hombre con respecto a su propia labor a fin de identificar características de este sector.

4.2.2. Características docentes

Al cuestionar a la población de estudiantes acerca de cómo debe ser un buen profesor de inglés, una gran parte indica: *“como la/el que tengo”*, en pocos casos responden de diferente forma. Los estudiantes muestran una gran lealtad hacia sus facilitadores si existe empatía entre ellos, lo que en la mayoría de los casos ocurre. Llegan a tal punto, que resisten a cambiar de profesor y -sin embargo- cuando deben hacerlo, vuelcan su afecto hacia este nuevo facilitador, pero guardan cariño por el/ la anterior.

Para que la acción docente- facilitador sea eficaz Fernández (2002) señala aspectos como: su filosofía educativa, valores, concepción acerca de las posibilidades de los estudiantes, capacidad de superar prejuicios, potenciar ZDP, uso de modalidades innovadoras de aprendizaje y también “su capacidad para trabajar desde la diversidad, la pluralidad y la heterogeneidad inherente a grupos de sujetos con amplios niveles individuación y de experiencia personal” (p.176). Las características necesarias para ser un educador desde la perspectiva de los estudiantes se resumen en la siguiente tabla (3):

Para organizar los comentarios de los estudiantes, la información se clasifica en tres tipos de características: personales, metodológicas y profesionales.

Tabla 3. Características de los facilitadores

Características personales	Características metodológicas	Características profesionales
<ul style="list-style-type: none"> • Ser paciente • Tolerante • Motivador • Respetuoso • Alegre • Comprensivo • Amable • Nunca enojarse • Exigente • Saber escuchar • Creativo • Dinámico • Ser joven • Tener buen trato • Positivo • Con vocación • Comunicador • Afectivo • Solidario • Tener calidad humana • Tener buen humor • Valorar a los adultos mayores • Darse a respetar con respeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Repetir varias veces • No presionar • Hacer las clases participativas • Utilizar diferentes materiales • Explicar bien • Responder a dudas • Utilizar experiencias cotidianas • Preparar bien las lecciones • Que trate igual a todos • Estar preparado para la clase • Saber que no somos un kínder de adultos mayores 	<ul style="list-style-type: none"> • Tener dominio del idioma • Conocer necesidades y limitaciones del adulto mayor • Dar confianza a los estudiantes • Conocer las diferencias individuales • Amar su profesión • Tener disposición • Escuchar necesidades • Sentir amor por los mayores • Tener buena pronunciación • No mezclar lo personal con lo laboral • Tener deseo por enseñar • Conocer diferentes técnicas • Tener un gran compromiso con lo que hace • Poner atención al avance de sus estudiantes • Ser buen pedagogo

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de cuestionario aplicado a estudiantes

Otras respuestas necesarias de mencionar están relacionadas con el impacto que causan sobre los adultos mayores los estereotipos creados con respecto a ellos como: “Que sepa que no somos niños”, “No calificar con lástima”, “Capaz de adaptarse a la mente cansada de los adultos mayores”, “Saber que al caminar 25

metros se nos va a olvidar”, *“Saber que somos lentos”*, *“Como trabajar con niños, igual al de preescolar”* (Comunicaciones personales de estudiantes). Las etiquetas, colocadas en las personas mayores, han calado profundo en su auto-concepto, al punto que ellos mismos dudan o desconocen sus propias capacidades.

Paciente: esta fue la característica presente en la mayoría de las respuestas. Algunos colocaban solo adjetivos, otros elaboraron respuestas complejas, que dejaban ver entre líneas buenas experiencias y otras no tanto.

Queda claro rol primordial del facilitador en el proceso de aprendizaje: tiene no solamente la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes sino también el clima de armonía, respeto y motivación en sus lecciones. Al tratar con adultos mayores, además de poseer vocación y sentir amor por lo que se hace, es necesario no infantilizar a los estudiantes y tratarlos con respeto, pues sus experiencias de vida superan -en creces- las del facilitador.

Una dicción y pronunciación correctas no implican hablar lenta y pausadamente aun cuando algunos presentan problemas auditivos. Se les debe exponer a practicar la comprensión de escucha de forma correcta, es mejor repetir que tornar lento el ritmo, pues ellos sienten cierto irrespeto cuando se les habla como a *“tontitos”*.

Aunque algunos expresan que se les debe tratar como niños, pues resulta como *“volver a la escuela”*, se trata de un mito por erradicar desde el inicio: es una concepción errónea que termina haciendo daño a su autoestima y valía. Los adultos mayores no aprenden como los niños, ni la instrucción que se les da guarda relación. Por ejemplo, las adaptaciones a los cambios en los adultos en cualquier edad son más complejas que en los niños, por cuanto las experiencias previas tienden a guiar una mayor precaución. Por otra parte, no existe punto de comparación entre la cantidad de horas lectivas recibidas por los niños y su dedicación generalmente exclusiva al proceso de enseñanza aprendizaje y lo referente a este asunto en el adulto mayor.

En cuanto a los años de experiencia en enseñanza del inglés de adultos mayores, la menor cantidad es de dos años y la mayor de diez. Solamente una facilitadora asegura haber recibido capacitación en el extranjero (España) para trabajar con personas adultas mayores. Otros indican que la experiencia y los estudiantes han sido su capacitación. Dos afirman que en los trabajos de tesis adquirieron conocimientos. Se manifiesta que con base en la prueba y el error en la labor docente ha adquirido experiencias válidas.

Es necesario insistir en la necesidad de capacitación o especialización profesional para transformar la labor educativa en “experiencia educativa y a la vez, terapéutica” (Fernández, 2002, p.178) para el estudiantado. En la actualidad, en ambas instituciones se desarrollan e implementan planes para capacitar a sus facilitadores, según comentan las coordinadoras.

Los facilitadores de la Institución 1 afirman utilizan el enfoque basado en tareas (TBA): en general aplican éste, el comunicativo o varios (eclectico) de acuerdo con el nivel del grupo.

Se les preguntó si se sienten identificados con algún paradigma educativo en específico. Dos de ellos respondieron que constructivista y ecológico.

Las metodologías que aplican en sus lecciones son diálogos, *role play*, discusiones, lecturas, resolución de problemas, juegos de agilidad mental y preguntas y respuestas. Siendo los anteriores más ligados a actividades específicas que procedimientos de enseñanza.

Los profesores se conocen como facilitadores, pero sus estudiantes les llaman “*profesor o teacher*”. Las aulas son típicas para la educación tradicional. El profesor se ubica frente a los estudiantes; el escritorio y la pizarra, a su espalda; los pupitres, alineados y en columnas. La Institución 2 cambió sus instalaciones; en las actuales, los pupitres fueron substituidos por mesas largas, alineadas con espacio para dos estudiantes o cuatro dependiendo del tamaño del aula y las sillas están separadas, la pizarra y el profesor adelante. En dos aulas visitadas de la Institución 1, se encontró equipó de cómputo y proyector.

4.2.3. Contenidos

No se tuvo acceso a los planes de lección. A partir de las respuestas de las coordinadoras se conoce que estos incluyen objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales. No obstante, siempre trabajan con un libro asignado, por lo que este representa gran parte del currículo impartido. Se trabaja por objetivos, los cuales se tratan de alcanzar, pero -de acuerdo con el testimonio de los facilitadores- en ocasiones, no es posible: depende del grupo. Por ello, es necesario adaptarlos a las necesidades de los estudiantes dándose énfasis a algunos por encima de otros; estos objetivos parecen estar ligados a los contenidos que se deben abarcar por nivel en los libros.

Los facilitadores cuentan con cierta libertad para dar sus clases, se les suministra un programa con objetivos y un libro, pero cada uno tiene su propio estilo, materiales y metodología para desarrollarlos: esto lo perciben los estudiantes, pues observan las diferencias entre sus facilitadores. Se desconoce si hay reuniones de personal para exponer sus ideas y llegar a acuerdos como equipo.

Los contenidos vistos en clase aumentan su dificultad de forma paulatina desde la perspectiva de los facilitadores; según lo manifiestan los estudiantes, se ve algo y se sigue con otro tema, por lo que se les dificulta ligarlos de manera congruente. Los estudiantes de la Institución 2 afirman no conocer el plan de estudios: éste no se les entrega ni se les explica. Sin embargo, la coordinadora de la Institución 1 indica que a los estudiantes se les entrega el programa del curso al inicio del semestre.

En la elaboración de contenidos, objetivos de los cursos y las actividades en clase es importante que estos sean ligados a estrategias de almacenamiento para mejorar la retención en la memoria a largo plazo de la que se refiere Muñoz (2008) como de mayor afectación en la edad adulta. El proceso mnésico pasa por etapas de registro, almacenamiento, fijación y recuerdo o recuperación, si bien es un proceso individual presentar contenidos de forma que estas etapas se ejerciten

facilita la aprehensión de los mismos. Como explican Tard, Urbano y Yuni (2005) las dificultades en el proceso de memorización son específicas a cada etapa y estrategias compensatorias pueden disminuirlas.

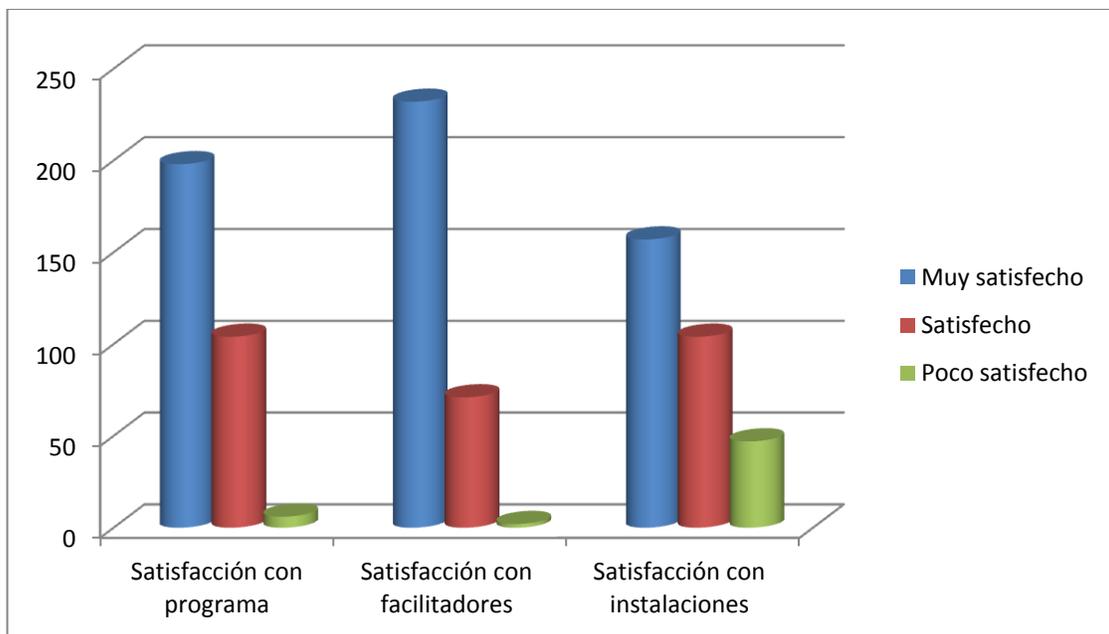
En los programas de inglés para adultos mayores es esencial comprender que los contenidos o el cumplimiento de objetivos son secundarios y centralizar la enseñanza por, para y con los estudiantes por encima de cualquier otro requerimiento. No son cursos de valoración cuantitativa, ni deben de elaborarse pensando en cuestiones académicas o evaluativas como otros cursos regulares que pueden ser recibidos en cualquier otro instituto del país. Su nombre indica una especificación, y esta que no se basa en la paciencia de sus facilitadores. Su diseño y ejecución necesitan ser adaptados para los requerimientos estudiantiles y a sus necesidades.

4.3. Descripción de los programas

Los programas de idiomas se centran en el “Área de actividades formativas-culturales” expuestas por Requejo (2003) teniendo como objetivo la formación continua en base a la educación permanente. En este sentido es imperante el papel de las instituciones en el desarrollo de programas especializados.

La mayoría de los estudiantes se sienten a gusto con los cursos, como se explicó anteriormente el 65% de ellos estudiaron inglés en colegios, institutos privados, o universidades. Siendo desde su perspectiva el factor diferencial la población en sí como grupo etario y no el programa en sí. Dicho de otra forma, para ellos es un curso regular de inglés similar a otros recibidos salvo que los facilitadores son “muy especiales” con ellos.

Gráfico 6. Nivel de satisfacción de los estudiantes respecto al programa, al facilitador y a las instalaciones



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de cuestionario aplicado a estudiantes

En el gráfico 6, se presentan los resultados que se relacionan con el grado de satisfacción de los participantes en cuanto al programa de inglés, a los facilitadores y a las instalaciones donde reciben clases. Existe un alto nivel de satisfacción con respecto a los dos primeros; sin embargo, la puntuación baja en cuanto a las instalaciones.

Es necesario explicar que en el caso de la Institución 2, durante el primer cuatrimestre del presente año, se hizo un cambio de instalaciones. Los estudiantes de inglés solían asistir a un centro universitario para el uso de las instalaciones, pero se mudaron a un edificio, el cual aún se encuentra en remodelación.

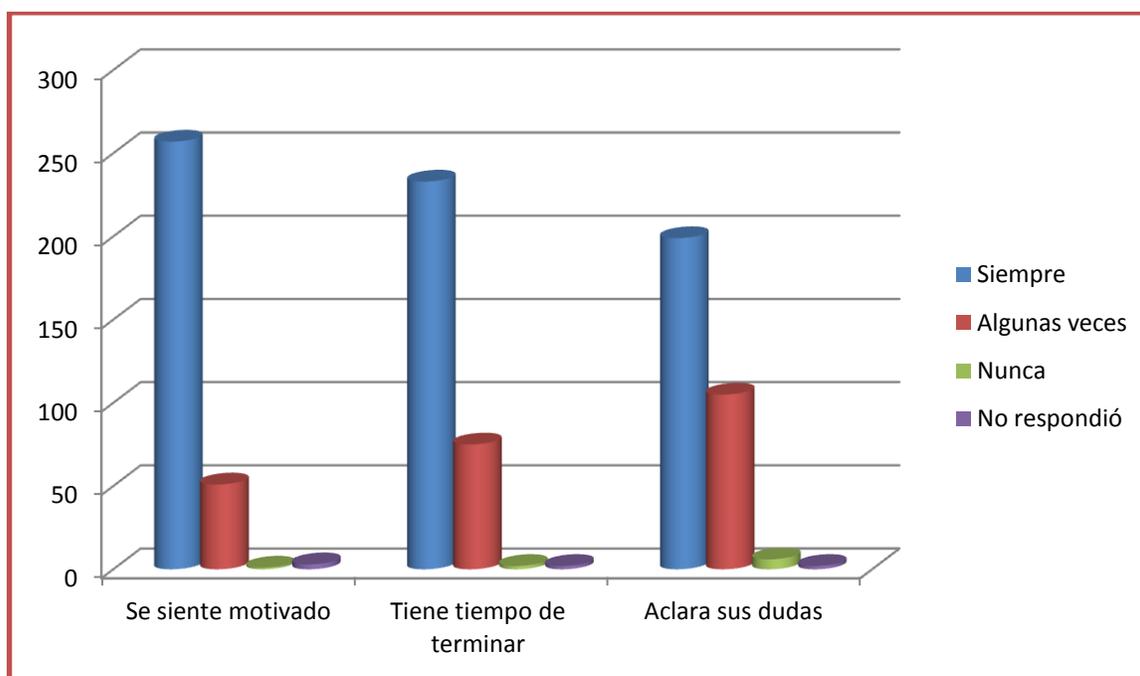
Por su parte, los estudiantes de la Institución 1 deben trasladarse desde edificios entre sí. Cuentan con servicio de microbús, el horario de salida de estos los obliga a ausentarse veinte minutos antes de concluir la lección en ocasiones, pues deben llegar a la siguiente clase. Esto se ve agravado por el hecho de que si el microbús va lleno, deben esperar el siguiente.

Los baños, la falta de ventilación, la iluminación, la falta de soda y las gradas también son razón de queja por parte de los estudiantes.

Existe una situación de lealtad por parte de los estudiantes ante sus facilitadores como se explicó anteriormente, la mayoría indican estar muy satisfechos con sus profesores.

La descripción del programa varía: para la mayoría es bueno, adecuado para adultos mayores, también se dividen las explicaciones en cuanto a su excelencia o su concentración magistral- gramatical. Pero en general, los estudiantes se encuentran satisfechos.

Gráfico 7. Frecuencia con respecto a sentimiento de motivación, tiempo y clarificación de los contenidos del curso



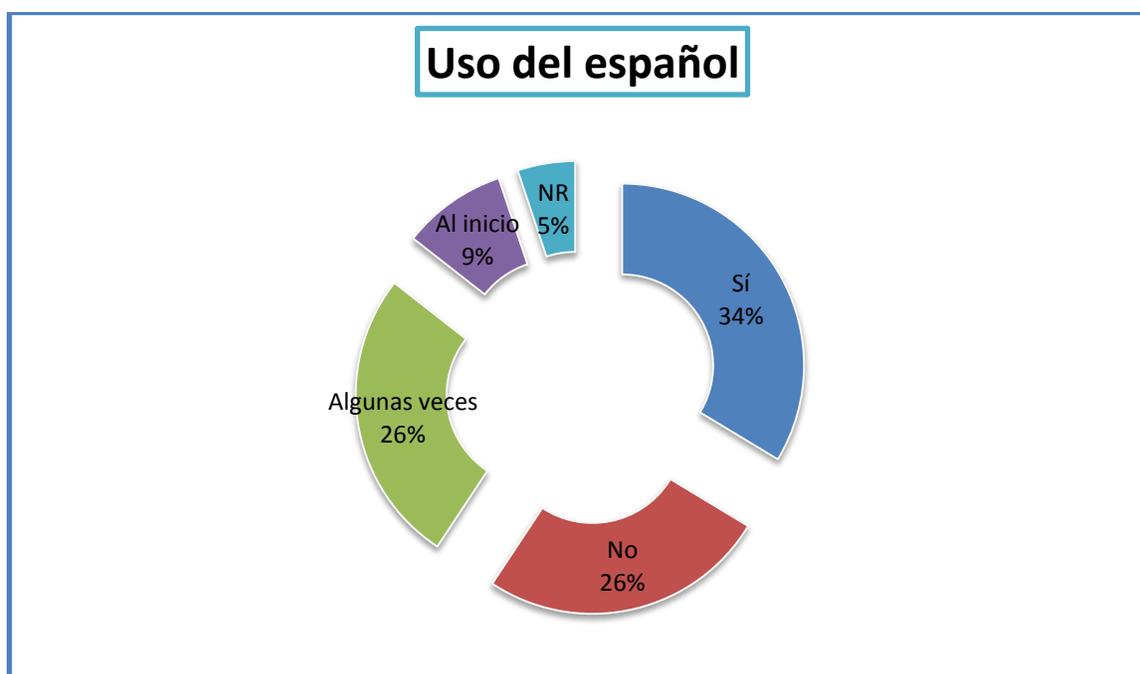
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de cuestionario aplicado a estudiantes

La mayoría de los participantes indican sentirse siempre motivados durante el curso, tienen tiempo de terminar los trabajos grupales, prácticas del libro o cuaderno o copiar la materia del pizarrón. Además, aclaran sus dudas durante las lecciones.

Quienes indican no preguntar cuando tienen dudas, explican que se sienten cohibidos, con miedo, les parece que si los demás entienden y ellos no, se debe a su propia “culpa” y prefieren no interrumpir, otros se juzgan tímidos.

Durante las observaciones, se evidenció que muchos no concluyen sus trabajos, se preguntan entre ellos en lugar de hacerlo al profesor, se pierden siguiendo las instrucciones o no saben en qué página del libro están. A pesar de no haber realizado observaciones formales en la Institución 1, durante las esperas para la aplicación de cuestionarios, se conversó de forma informal con muchos estudiantes y se observó indirectamente las lecciones con situaciones similares.

Gráfico 8. Uso del español en las lecciones de inglés



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de cuestionario aplicado a estudiantes

En cuanto al uso de la lengua materna en el aprendizaje de un segundo idioma, un 34% de los estudiantes lo considera necesario, pues en ocasiones no entienden las instrucciones, se quedan estancados en un término nuevo, el cual no comprenden. Esta situación la justifican, porque no es necesario “estresarse a esta edad”, la gramática es más fácil si se explica en español, por la heterogeneidad de

los grupos, o bien, para comprenderlo mejor. Un 26% manifiesta que algunas veces es necesario por razones similares a las anteriores, un 26% afirma que no, pues interviene con la práctica o les da pie para preguntar en español en vez de “forzarse” a hacerse entender en inglés. Y un 9% indica que al inicio, pero al ir avanzando ya no es necesario.

Con respecto a la heterogeneidad de los grupos, se señala que muchos no están al nivel deseado para participar en el curso asignado. Esto se recalca como negativo tanto para quienes se defienden más, como para los que creen se van “quedando atrás”.

Gráfico 9. Descripción de su propio desempeño como estudiante



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de cuestionario aplicado a estudiantes

Al cuestionar a los participantes acerca del grado que le acreditan a su propio desempeño en las lecciones de inglés, se inclinan al rango de –adecuado- con un 71%, un 21% dice ser muy adecuado y un 5% no adecuado.

Esto se analiza de forma independiente a sus características, pues aunque indica una percepción de sí mismos, se concentra en un pensamiento exógeno afectado por diversas situaciones.

Explican que no tienen tiempo para practicar fuera del horario de clases o que se les dificulta adquirir hábitos de estudio.

Al describir cómo consideran su nivel de inglés, sobresalen respuestas como: *“Regular, muy básico, aceptable, bueno, bajo, bien, me falta mejorar, más comprensivo que productivo”*.

La percepción del programa y de las clases por parte de los estudiantes en su gran mayoría resulta positiva. Pocos lo describen como demasiado teórico o gramatical y se recalcan comentarios acerca de cómo *“se ha perdido su visión, se ha vuelto comercial como otros muchos institutos”*, *“no se le da la importancia que requiere”*, Aunque sean pocos los comentarios negativos, es importante darles seguimiento e intervenir de forma correctiva para garantizar el compromiso e interés crear programas, los cuales respondan de forma asertiva a su población.

Para los estudiantes, algunas personas del área administrativa –sin generalizar- son muy frías y poco pacientes al responder sus dudas.

Se reconoce el esfuerzo del área administrativa de ambos programas por agilizar el proceso de matrícula, que en la actualidad se da por medio de citas telefónicas bajo horario establecido; con ello, se evitan las largas filas que se presentaban antes.

A continuación, se resumen los resultados de la Evaluación de Programas de Adultos Mayores de la doctora Lourdes Bermejo, por áreas evaluadas, algunas ya vistas previamente. Esta se aplicó en la Institución 2 a un facilitador, a la coordinadora y a grupos de estudiantes. En el caso de la Institución 1, la coordinadora cumplió con ambos roles.

Esta evaluación se adapta dejando de lado algunos de sus ítems, de 208 se resume a 124 de los cuales 38 son aplicados a estudiantes, 47 a coordinadores y 51 al facilitador; en ocasiones, algunas preguntas a más de uno de los mencionados.

4.3.1. Planificación y diseño

El programa de la Institución 2 nace -con una única opción de curso- hace alrededor de 10 años y fue creciendo más de acuerdo con la demanda que con la planificación. Las campañas de divulgación han provocado el aumento numérico de los grupos. No se cuenta con datos concretos de las características de la población, pero en la práctica diaria muchas son observadas.

Por su parte, en la Institución 1, se desconoce si se hizo un estudio de planificación previo al programa, pero en el presente se realiza cada semestre. Con igual frecuencia, se presentan publicaciones acerca del programa en los periódicos nacionales para divulgación.

En general los programas no son desarrollados bajo los requisitos evaluativos expuestos por Bermejo (2005), más bien se fueron generando y creciendo conforme a la demanda pero no realmente bajo lineamientos concretos en la enseñanza de adultos mayores o principios de Gerontología Educativa.

Aunque su etapa de planificación ya fue superada el diseño puede modificarse y mejorarse en base a estos principios, puntualmente en la participación más activa de los discentes en él.

4.3.2. Fines y objetivos, contenidos y metodologías

En ambos, se incluyen objetivos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal, pero no se seleccionan con base en los intereses de los mayores. Cuentan con una visión constructivista en relación con objetivos, contenidos, metodología, evaluación y rol docente; sin embargo, por tratarse de una lengua extranjera, no siempre se han relacionado con sus problemas o calidad de vida. Existe conciencia en cuanto a los destinatarios del programa, sus necesidades, su creatividad, su sabiduría, la estimulación que el programa promueve, la adaptación

de los contenidos a su ritmo. En estos sentidos, las respuestas de las facilitadoras y coordinadoras fueron afirmativas.

Se parte de los contenidos presentes en los libros y, con base en ellos, se adecuan actividades y ejercicios relacionados con adultos mayores.

En la Institución 2, no hay contactos o intercambios con otros grupos o con la comunidad; en la Institución 1, se indica lo opuesto. Mediante los dos programas, se busca aplicar temas cotidianos que estimulen la participación de los estudiantes, con conceptos puente para relacionar temas nuevos. Así mismo se plantean como estrategias cognitivas para memoria y se estimula la resolución de problemas. En las lecciones, se utilizan métodos eclécticos y al finalizar las sesiones se atienden dudas.

En el marco teórico del presente trabajo se mencionan teorías de la enseñanza, métodos y enfoques de la enseñanza del inglés, de los cuales los paradigmas educativos: humanistas y críticos tienen mayor y mejor impacto en la enseñanza de adultos y adultos mayores, y de su lado enfoques como el comunicativo, el cooperativo y por tareas; pero estos deben de ser enfocados de forma que respondan a las necesidades educativas de adultos mayores, no de la misma forma que en otros cursos, es aquí donde los principios geragógicos complementan la enseñanza del inglés.

En este punto cabe resaltar que:

El enfoque comunicativo no se debe entender como relevo de los métodos que prevalecieron hasta su desarrollo, no elimina, sino que readapta principios pedagógicos de métodos o aproximaciones metodológicas previas y más bien los recoge hasta ahora aplicados optimizándolos de manera ecléctica (Beghadid, 2013 p112).

Por tanto, al proponer su aplicación (o alguna otra) en las lecciones no se está limitando al facilitador a seguir un camino específico, sino se le están dando un sinnúmero de posibilidades en su accionar docente y que guardan una estrecha relación con los intereses exteriorizados por los estudiantes mayores encuestados. A su vez este enfoque, el cooperativo y por tareas, a nivel teórico guardan una estrecha relación con los principios de la enseñanza de adultos y adultos mayores por lo que aplicados de forma asertiva validan una educación en la que se emplean principios de gerontología educativa.

Por el contrario el uso de métodos tradicionales y academicistas, no beneficia el aprendizaje de los adultos mayores, aún cuando este sea el tipo de instrucción que ellos conocen y recuerdan de sus años como estudiantes jóvenes. Es necesario que los facilitadores les motiven y fomenten la participación activa en vez de reproductiva y que les enseñen a aprender, o dicho de otro modo, a reaprender con nuevos paradigmas en los que los estudiantes son protagonistas.

La competencia comunicativa, que es tan importante en el enfoque comunicativo responde al interés de los estudiantes, cuando indican en sus respuestas que desean aprender inglés para comunicarse con otros. De la mano el enfoque cooperativo encuentra un alto respaldo en grupos muy unidos, en los que se disfruta del trabajo en conjunto y de la interacción y de la oportunidad de aprender unos de otros. Y por su lado el enfoque por tareas integra destrezas, y se basa en las necesidades, intereses y objetivos de los estudiantes haciéndolos protagonistas, lo cual es de suma valía al trabajar con adultos y algo que es necesario fortalecer en los facilitadores, de acuerdo con los resultados generales del inventario de estilos de aprendizaje de Knowles, aplicados.

El aprendizaje de un idioma no es sólo un libro y gramática, se necesita estimular las cuatro habilidades y al hacerlo de forma vivencial tiene mayor impacto en los estudiantes. Ellos indican que necesitan escuchar más, que desean ver televisión y escuchar música en inglés de forma comprensiva, también tienen interés por la lectura y unos pocos gustan de escribir, por eso, es importante aplicar actividades que pongan en práctica las macro destrezas y que representen

experiencias de aprendizaje reales, estas ideas son sustentadas por los enfoques: comunicativo, cooperativo y basado en tareas.

4.3.3. Asistencia y deserción

En la Institución 2, las deserciones atienden a motivos personales o de salud más que académicos, salvo por choque de horario o error en matrícula. El facilitador tiene a su cargo el seguimiento de los estudiantes. La asistencia es más puntual en los cursos de inglés que en otras materias. Los estudiantes también dan seguimiento a la ausencia de sus compañeros, un grupo en particular expuso como al iniciar eran más de 20 y poco a poco fueron disminuyendo.

En la Institución 1, algunas veces, se conocen las causas del abandono en otras no. Estas pueden obedecer a motivos personales o del programa, explica la coordinadora de la Institución 1. Por el tipo de programa ofrecido, se ha cambiado la visión y no todos los estudiantes “*se adaptan a estos cambios*”.

Hace falta reconocer la importancia del seguimiento y adquirir el compromiso a nivel social, emocional, afectivo, que tienen los programas en la calidad de vida de sus estudiantes, no como centros de enseñanza, más bien como parte de un proyecto de vida.

4.3.4. Evaluación

Solamente en la Institución 1, se realizan evaluaciones cuantitativas. La nota de aprobación del curso es 70, se realizan dos pruebas cortas escritas y orales y un proyecto. En parte de las evaluaciones, es considerado el aprendizaje memorístico, pero también se busca la aplicación a la realidad por medio del proyecto. De forma

implícita, se toma en cuenta en la evaluación la actitud, temores, nervios del estudiante.

Casualmente, durante la aplicación de los cuestionarios, los estudiantes de la Institución 1 se encontraban en exámenes: en la primera semana, orales y la siguiente, escritos. Por ello, fue posible preguntar la opinión de algunos estudiantes al respecto. Expresan que los exámenes no se pasan o se pierden, pues aunque se les entrega una calificación, en el siguiente curso pasan todos, nadie se queda: sólo se les sugiere que lo mejor sería retomar el curso. Sin embargo, no es obligatorio. Esto fue confirmado por una facilitadora, pero negado por la coordinadora. Las opiniones de los estudiantes acerca de la aplicación o no de evaluaciones está dividida: algunos sugieren que no es necesario, otros que se debería tomar más en serio para no tener niveles tan diferentes en un mismo grupo, incluso se dice que se les tiene *“lástima”* y por eso no se les exige.

4.3.5. Recursos y materiales

La selección de los libros se realiza en conjunto por las coordinadoras y facilitadores; en el caso de la Institución 2, se está desarrollando material propio. Los estudiantes no participan en la selección de material. No se utilizan imágenes fijas, ni audiovisuales, ni los materiales son específicos para adultos mayores.

Hay contradicciones en relación con la pertinencia de los materiales para los facilitadores, ya que responden de forma afirmativa acerca de si representan la realidad y la vida de los mayores, pero para los estudiantes son libros de colegio.

En cuanto a los materiales utilizados por el programa (libro de texto y copias adicionales), un 57% expresa que son adecuados, al 38% le parecen muy adecuados y un 2% manifiesta que no son adecuados para adultos mayores.

En la Institución 2, se emplea el paquete *Touchstone* de la editorial Cambridge, el cual incluye el libro del estudiante, el de tareas y un CD, pero este último no es utilizado, además presenta palabras como VCR, por lo que se puede cuestionar su actualización.

En el caso de la Institución 1, en cada nivel se utiliza un libro diferente. El programa anterior se desarrollaba durante 12 semestres -6 años- mediante el uso de libros como *Skyline*, *Natgeo World English*, entre otros. Los estudiantes nuevos están bajo una modalidad de 10 semestres (5 años) y utilizan el libro *Side by side* para el nivel introductorio y *Step Forward* en los otros niveles.

Los materiales presentados a los estudiantes no son diseñados para ellos, ante la ausencia de material especializado es necesario el desarrollo de material propio por parte de los facilitadores, para esto se reconoce la necesidad del compromiso con su labor, que trasciende más allá del espacio del aula y demanda tiempo, creatividad, innovación y cierta capacidad de diseño, pero no está alejada de las capacidades docentes. Con respecto al material Fernández explica que “Cuanto más familiar y contextualizado, mayor éxito obtienen los individuos mayores en la evaluación del recuerdo” (2002, p. 157).

4.3.6. Evaluación de eficacia y eficiencia

Anualmente se realiza una evaluación del programa de la Institución 2. A una muestra, constituida por estudiantes, se les aplica un cuestionario de respuestas abiertas y cerradas. Los resultados no se comparten con los estudiantes, pero sirven para capacitaciones y mejoramiento. Los facilitadores reciben retroalimentación con respecto los aciertos y debilidades del proceso.

En la Institución 1, se hacen evaluaciones de los cursos semestralmente, los coordinadores académicos generales se encargan de esas evaluaciones. Los

resultados no son compartidos con los estudiantes, ni con los facilitadores excepto en casos especiales.

Desde la perspectiva de las coordinadoras, los programas son efectivos y eficientes. Entre los resultados finales y el esfuerzo realizado, se establece una buena relación, a pesar de los recursos limitados con los cuales se cuenta. Es necesario que los estudiantes se vinculen con la evaluación continua del programa. Y que este tome en consideración la necesidad de crecimiento y perfeccionamiento constante en aras de brindar un mejor servicio.

El siguiente cuadro concentra las principales impresiones dadas por los estudiantes en cuanto a cómo son las clases y cuál es nivel de inglés, con base en las frecuencias que se mencionan en los cuestionarios.

Tabla 4. Resultados generales de cómo son las clases y cómo es el programa de acuerdo con los estudiantes.

Descripción de las clases	Descripción del programa
<ul style="list-style-type: none"> • Amenas • Agradables • Entretenidas • Participativas • Interactivas • Interesantes • Instructivas • Magistrales • Teórico- prácticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Bueno • Muy bueno • Adecuado • Básico • Satisfactorio • “Adecuado a nuestras limitaciones”

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de cuestionario aplicado a estudiantes

4.4. Aspectos por fortalecer

Los cuestionamientos relacionados con las mejoras, lo que no les gusta y los aspectos negativos fueron dejados en blanco por muchos participantes. Pero quienes participaron enriquecieron mucho la visión general de lo que ocurre, lo que

les molesta y por qué. Algunos comentarios representan cambios a nivel logístico y de presupuesto difíciles de lograr. Además, lo negativo para algunos, es positivo por otros.

Tabla 5. Aspectos por mejorar según estudiantes

Aspectos por mejorar desde el punto de vista de los estudiantes
Laboratorio
Equipo audiovisual en clases
Instalaciones en general
Libros de textos para mayores
Más material de apoyo
Practicar “listening” en clase
Menos teoría y más práctica
Usar aspectos de la vida diaria
Conocer el avance de los estudiantes
Nivel de grupo más homogéneo
Mayor atención individualizada
Más horas lectivas
Deserción
Grupos más pequeños
Practicar más conversación
Evaluaciones
Que las metodologías sean más parecidas entre los profesores

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de cuestionario aplicado a estudiantes

Uno de los problemas encontrados se centra en la escasa comunicación entre los coordinadores, profesores, equipo administrativo y estudiantes. En ocasiones, se da por sentado que el trabajo con adultos es simple, sin comprender las implicaciones que este conlleva. Ellos quieren, tienen y deben ser involucrados en todos los procesos, los cambios y en su propio aprendizaje. No se puede asumir que conocen cuanto ocurre a su alrededor.

En el caso particular de la Institución 2, el cambio de edificio ha representado problemas para la mayoría. Se les había comunicado sobre la construcción de un edificio nuevo y, el encontrarse con una casa en remodelación fue decepcionante. Si

se les comunica directamente o se asigna a los facilitadores como voceros de los cambios y las razones para esto, se debe realizar de forma menos disruptiva para ellos. Precisamente, por tratarse de adultos son capaces de comprender; para ello, es importante explicarles de forma correcta, coherente y respetuosa.

Asimismo, a los estudiantes de la Institución 1, recorrer largos trayectos, les provoca un desplazamiento complicado; por otra parte, no todos los edificios son accesibles para ellos. Al preguntar por qué no existía un edificio exclusivo para ellos, se explica que el programa busca la “*integración inter -generacional*” y que asignarlos a un solo edificio iría contra los principios del programa. Por su parte, la coordinadora expuso que las limitaciones económicas imposibilitan tener un edificio propio.

Con respeto al asunto expuesto, la relación inter-generacional se podría dar en los cursos regulares a los que asisten los estudiantes adultos mayores, pues en ellos participa el resto de estudiantes regulares. Esto, difícilmente, se puede lograr por el simple hecho de compartir un edificio. En las áreas comunes, se observa la separación dada entre jóvenes y adultos mayores; de hecho, algunos jóvenes no ceden su espacio para que los adultos se sienten a esperar el inicio de las lecciones.

El ser humano suele verse a sí mismo en una especie de “espejo de la ilusión”, que –continuamente- refleja lo deseado en lugar de la realidad. Quienes se miran en este espejo creen estar haciendo todo bien, sin darse cuenta de que al ser un espejo, este no permite ver a través de él y por lo tanto su panorama es limitado. Para mejorar, es necesario no verse limitado o sentirse satisfecho. Resulta preciso creer que los asuntos y con más razón las personas siempre pueden mejorar, por lo que la búsqueda del mejoramiento integral nunca tendrá fin, ni tampoco el crecimiento.

La ilusión de lo correcto, es un tema complejo. En ocasiones, se cree estar actuando correctamente con base en las tradiciones, o de acuerdo con supuestos románticos; pero sin enfrentar la realidad y las necesidades e intereses de otros. Se

continúa actuando como siempre se ha hecho, simplemente, porque así debe ser, con el agravante de estar convencido de ello.

Dar a conocer el programa y los objetivos por alcanzar a los estudiantes, resulta tan importante como proporcionarles los reglamentos y normas; esto último se realiza en las inducciones y por escrito.

Los estudiantes, a quienes se aplicó el cuestionario para ser contestado en grupos de enfoque comentan que se debería: *“hacer un programa especializado más que seguir un libro de colegio”,* que la disposición de profesores *“es excelente, pero esa metodología de colegio de cinco años llevando inglés y no hablar, no sirve.”*

Se ha perdido la filosofía de lo que es y se ha convertido en empresa de trabajo diario, ya no se vive la visión que se tenía se han olvidado de abrir empatía hacia la población adulta mayor.
(Comunicación personal de estudiantes)

Para concluir la educación de adultos según Knowles, Holton y Swanson (2005) implica que los objetivos y propósitos busquen el crecimiento individual, institucional y social de las personas. Que las diferencias individuales, situacionales y de contenido sean tomadas en cuenta. Y que los principios básicos de la enseñanza de adultos (expuestos en cuadro 1, “Andragogía en Práctica”) se vean reflejados a lo largo del proceso de enseñanza desarrollado en las instituciones. También como marco de accionar de los programas que se sigan principios metodológicos de la geragogía como los propuestos por Bermejo (2005) en el diseño práctico, y acción docente de los programas de inglés dirigidos a adultos mayores.

5. CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Tras el análisis de los procesos de enseñanza del inglés dirigidos a las personas adultas mayores y los de aprendizaje de esta población, sobresalen conclusiones y recomendaciones que con una correcta disposición pueden facilitar su práctica.

Se destaca –nuevamente- que el fin de esta investigación es promover una instrucción más asertiva del inglés: dirigida, pertinente, dedicada a la población mayor costarricense; una educación que dignifique su valor, rescate sus capacidades, respete sus diferencias como grupo etario y cuya vinculación social continúe en desarrollo.

Cabe rescatar la necesidad imperante como nación de responder a este grupo, que tanto ha dado y continúa brindando a su país. La respuesta debe ser dirigida en diversas áreas incluso la educativa. Para esto resulta fundamental creer en sus capacidades sin dar cabida a la compasión; por el contrario, con respeto y admiración.

Los más jóvenes, deben aprender a verlos reconociendo que ese también será el futuro propio. Se ha de incentivar a las generaciones presentes a mejorar su calidad de vida, pues desde las acciones presentes se está forjando un mejor futuro, del cual ellos serán partícipes.

Por prejuicios sociales, se ha enseñado a temer a la vejez, a llenarla de mitos sobre incapacidades y limitaciones que no corresponden con la realidad actual.

Retomando los objetivos propuestos en esta investigación, se llega a las siguientes conclusiones:

5.1. I. Características pedagógicas, sociales y emocionales

1. La capacidad cognitiva se puede seguir ejercitando sin que la edad biológica marque un deterioro significativo, ya que este tiene relación con el desuso, problemas de salud o abandono. Por medio de la práctica constante, una adecuada metodología y un alto componente emocional **las personas adultas mayores pueden aprender inglés.**

2. La mayoría de los asistentes a los cursos de inglés son profesionales con títulos universitarios. A pesar de ello, para el desarrollo del programa, se deben retomar métodos de estudio. Muchos adultos mayores no saben cómo estudiar, para ellos la educación tradicional es adecuada, y sin embargo, este tipo de instrucción no es significativa para ellos. Aprender haciendo, construyendo, con ejemplos reales y significativos resulta más beneficioso que recurrir a la memorización constante.

3. Sus experiencias de vida pueden resultar positivas o negativas para su aprendizaje, por tanto, conocerlas facilita la labor docente para orientar situaciones negativas y transformarlas.

4. El tiempo actual y el número agobiante de estímulos que se reciben hacen al cerebro más selectivo. En ocasiones, se cree tener una mala memoria, pero si se considera qué aspectos se recuerdan más, estos tienen relación con algo llamativo o importante para la persona; por ejemplo, planear un paseo con anticipación no será olvidado, en cambio, una lista de vocabulario puede que sí.

4. La repetición, continuidad y uso del idioma son básicos siempre y cuando sean significativos, entrelazados y vivenciales respectivamente.

5. Otro factor de gran importancia es el núcleo social de estudio: los grupos muy grandes no son tan unidos como los de cupo mínimo, en este caso, doce. Si bien es cierto, en términos económicos deben nivelarse los ingresos en relación con los gastos, no es recomendable –ni para el grupo, ni para el facilitador- que los grupos estén integrados por más de 18 personas.

6. Ahora bien, la existencia o no de esta camaradería, unión, o familia tiene un alto peso en el éxito del aprendizaje de las personas mayores: se encuentra por encima de la enseñanza recibida. Esto quiere decir que el grupo por sí mismo independiente del facilitador establece límites, competencias, inclusión, reglas y niveles de lealtad y el compromiso que se adquiere. En esto radica la importancia del grupo. Por ello, en una clase con muchas personas se establecen subgrupos que se manejan de forma independiente: mientras unos hablan y conversan entre sí, otros se molestan pues los distraen, por cuanto cada uno “está en lo suyo” y son pocos los espacios de integración del grupo total.

Esto no elimina la comunicación ni el trabajo con los demás, pero sí se establecen como una especie de “fronteras imaginarias” y de forma inconsciente reaccionan ante ellas con cierto recelo. Si se les coloca para trabajar en grupos con alguien ajeno a su núcleo, lo hacen; pero –en algunos casos- se pierde la efectividad por el componente motivacional; también pueden asumir un rol en su núcleo, sea como líder o subalterno a este y que participen o se mantengan callados durante las lecciones.

7. Se necesita comprender, analizar y canalizar esta función social en su aprendizaje. Lo cual no se reduce a pensar que solo deben aprender inglés y que eso es lo primordial. Opinar de esta manera, sería negar la realidad que los rodea. Un buen equipo logra caminar a un ritmo similar hacia la meta. Los grupos de adultos mayores son equipos, si de esta forma lo sienten ellos. La camaradería, la unión solidaria y la amistad se convierten en sus mayores estímulos.

8. El factor emocional se considera como el más influyente en el aprendizaje y por lo tanto en la enseñanza. Cuando se sienten motivados, se despierta un gran interés que los conduce a trabajar, se denota la activación propia y deseos de actuar. Ellos mismos destacan “*cuando entiendo*” como uno de los aspectos que más les gusta en las clases. Alcanzar ese objetivo –entender-, ha de ser el norte de todas las lecciones por encima de los contenidos. Pero entender de forma activa, no reproductiva.

De acuerdo con los facilitadores esto se hace; pero se deben considerar las diferencias individuales y la cantidad de estudiantes por grupo; en caso de ser muy elevada, altera la percepción del facilitador sobre quién entendió y quién no. Si ellos no indican dudas ni existe un trato personalizado, el facilitador puede asumir que se comprendió, sin que así suceda.

9. Los adultos mayores poseen, la motivación intrínseca, pues realmente desean aprender inglés. Sin embargo, pueden recibir muchas otras motivaciones como razones para adquirir un compromiso con su propio aprendizaje: el interés de los colaboradores del programa, sentirse apoyados y significativos para el programa no sólo una matrícula más, es importante para ellos. Para lograr esto resulta imprescindible, comprender que el mejoramiento del programa debe ser continuo y este no solo se basa en lo académico, pues la educación tiene el componente más importante de la sociedad: el humano.

10. Dignificar a las personas permite que la educación tenga calidad y busque su perfeccionamiento constante. En este sentido, se encauza esta investigación, por medio de la cual se defiende a un grupo discente particular, formado por personas quienes no deben ser limitadas, pues poseen todas las características necesarias para aprender inglés y si encuentran limitaciones, no se determinan por la edad, sino por otro tipo de factores que pueden estar presentes en cualquier etapa de la vida y con una correcta intervención se pueden modificar, o aminorar.

5.1. II. Metodologías

1. Existen muchas metodologías y enfoques de enseñanza del inglés. Es necesario experimentar cual tiene mayor impacto en cada grupo y considerar las diferencias individuales y las distintas formas de acceder a la información de cada persona. Por ello, no se pueden concentrar las clases en un enfoque o método único, pues sería lineal y rutinario, incluso para el facilitador. Por otro lado, cuanto mayor número de actividades diversas se realicen, mejor se conocen las más significativas para los estudiantes.

2. Este estudio admite la necesidad de la utilización de métodos no tradicionales, ni academicistas. Sino más bien teorías, métodos y enfoques de la enseñanza que respondan a lo que los estudiantes desean y expresan en los instrumentos de recolección aplicados. Estando estos conectados a teorías humanistas, críticas y geragógicas, que permitan al facilitador acercarse a sus estudiantes de forma real y consciente de la población con la que se trabaja y en la cual se establezcan relaciones horizontales, empáticas, respetuosas, solidarias y unidas. “Ceder el control” no es lo mismo que perderlo, los adultos son auto-reguladores de su comportamiento y esto es un aspecto positivo si se logra encaminar de forma correcta.

3. El enfoque comunicativo, por tareas, y el cooperativo encuentran mayor fundamentación a nivel teórico para su aplicación, cuando los estudiantes responden lo que les gusta y lo que no les gusta tanto de las clases, pero su aplicación debe ser congruente con sus principios. No basta con decir que se utilizan, hay que consolidarlos por medio de actividades que realmente estén relacionadas con ellos, que sean funcionales y productivas.

4. En base a los resultados obtenidos en esta investigación se evidencian los deseos de los estudiantes adultos mayores, sus necesidades e inclusive sus sueños, si bien se aseguran también algunas metodologías que les son más pertinentes, es trabajo de cada facilitador conocer a sus estudiantes.

5. Cuando los estudiantes señalan sus deseos de hablar inglés con sus familiares, amigos, o de utilizar el idioma cuando viajan, están expresando su necesidad de lograr una comunicación auténtica. Este proceso se logra exponiendo a los estudiantes al uso constante de la lengua, mediante tareas o actividades en la clase que recreen situaciones de la vida cotidiana; Al saber que los adultos aprenden al internalizar de forma personal su propio aprendizaje resulta indiscutible la necesidad de que sean ellos mismos quienes se apropien de él y lo construyan.

Por ello la necesidad de emplear enfoques que los orienten en este proceso de construcción. Ellos desean conversar y a pesar de sentirse temerosos a hacerlo, disfrutan intentándolo.

6. Al enseñar una estructura como el tiempo perfecto su utilización con ejemplos significativos puede tener mayor aprehensión en la memoria que la fórmula necesaria para construirla. Esto no quiere decir que la gramática sea impartida de forma implícita solamente, sino que para llegar a la parte gramatical primero debe haber una contextualización, alguna situación real en la cual la estructura se vea reflejada. En sus respuestas, las estructuras gramaticales las incluyen en lo que menos les gusta, por ello centrarse en teoría y fórmulas, se podría estar colocando una especie de barrera entre sus intereses y preferencias, y lo que se les enseña, por lo que la motivación al aprendizaje también podría verse afectada.

7. El control sistemático y metódico, no corresponde con los cambios que se deben implementar en la educación para que esta recupere su capacidad de transformación. En momentos en los que se habla de crisis del sistema educativo, la creatividad, innovación y vocación docente llaman a actuar y responder. Paradójicamente, parece ser que la enseñanza también se encuentra atrapada entre mitos y prejuicios que limitan su acción.

8. La capacidad pedagógica, andragógica o geragógica de los educadores no hay que ponerla en duda, por el contrario, creer en ella es un trabajo que hay que emprender como nación que se jacta de llamarlos su –ejército-. Si los docentes no comprenden y atienden a este llamado, sería necesario repensar su propia profesión o vocación. Por lo tanto, recordar constantemente lo que hace a un buen educador y auto evaluar la labor propia conduce al mejoramiento personal.

9. Retomando los resultados, la aplicación de ejercicios activos que sitúen al estudiante a actuar en contextos reales, tiene grandes beneficios para su aprendizaje, de esta forma evidencian su aprendizaje y ganan auto-confianza. Cuando se sienten involucrados y tomados en cuenta responden de forma activa, gustan de hacer, desean mejorar y si se les escucha sienten confianza para hablar.

10. Con el beneficio adicional de tratar con adultos independientes, se pueden hacer visitas guiadas, excursiones, entre otras actividades que les expongan de forma funcional frente al idioma. Incluso AGECO cuenta con una agencia de viajes, por lo que la coordinación es posible hacia experiencias educativas. A su vez, dentro del campus universitario utilizado por el PIAM existen varias opciones para giras.

11. En contra de la creencia de muchos, el uso de más tecnología al impartir lecciones es una demanda estudiantil, aunque esto se ve alterado por razones de presupuesto. Existen en la actualidad un sin número de medios para utilizarlos como parte de la instrucción y en este particular el grado de compromiso del facilitador es muy importante: así, compartir el número telefónico para consultas, agregar estudiantes a una lista de contactos para hacerles llegar correos electrónicos, tareas en línea, conversaciones telefónicas, entre otros pueden ser ejercicios del programa.

Para esto, se debe olvidar el terrible prejuicio educativo de no involucrarse, pues ser docente no es un trabajo que se limita a horas: es una vocación y un compromiso de vida. Puede que algunos estudiantes no tengan acceso a las TICs como otros y con ellos será necesario crear otros tipos de contactos, pero todos poseen teléfono.

12. Académico o no, la orientación de los programas de inglés debe ser coherente con la visión y la misión de las instituciones: una mejor calidad de vida para los adultos mayores es el pilar que les guía y cuyo norte no se puede olvidar.

Por ello, la propuesta didáctica debe estar orientada a los intereses de la población, por encima del término de contenidos dados por un libro de texto. Los materiales utilizados no son pertinentes para la enseñanza de personas mayores, su uso como fundamento curricular no es justificado y se necesitan utilizar como herramienta adicional para el programa, no como su eje central.

13. Con independencia del método o enfoque aplicado para enseñar inglés a las personas adultas mayores, la didáctica tiene mayor importancia; esto significa que si se desarrolla una didáctica desde la perspectiva geragógica, los métodos,

enfoques y técnicas responderán a los principios que la fundamentan. La aplicación práctica en la realidad no se centra en el seguimiento de un programa de curso con lineamientos específicos generalizables; Al contrario es necesario adecuar los métodos, los enfoques y las técnicas a los principios de la gerontología educativa.

5.1. III. Factores que facilitan o perjudican el aprendizaje

Como factores que facilitan el aprendizaje se destacan los a continuación descritos.

1. La motivación y el interés del estudiante, su relación con el grupo o comunidad como debería ser llamada por las implicaciones que posee. La atención personalizada, que se les dé por parte del facilitador.

2. La repetición y conexión de los temas entre sí: al establecer un hilo conductor entre los contenidos, el estudiante los logra asimilar de forma más natural, pues adquieren sentido para ellos.

3. La constancia en sus lecciones: dos horas por semana es muy poco, por lo que la asistencia es importante, no por cantidad sino por práctica.

4. La asignación de trabajo extra que no implique mucho tiempo, pues algunos no lo tienen.

5. Actividades retadoras que los motiven: no se les debe subestimar, ellos lo notan y es una falta de respeto.

6. Crear un clima de confianza en las lecciones, espacios libres de burlas, en donde todos tengan las mismas oportunidades de participar y se valide su lugar en la comunidad educativa. Para ellos, todo es una experiencia de vida, por lo tanto un buen programa puede ser divertido y entretenido tanto como didáctico.

Por el contrario los aspectos que suelen entorpecer el proceso de enseñanza son:

1. Una actitud paternalista por parte del facilitador, la ternura no es sinónimo lastimero. El respeto es imperante en la enseñanza y, con adultos, este es horizontal.

2. La experiencia y capacitación docente son una realidad, amar lo que se hace mueve a las personas en la búsqueda del mejoramiento, pero no se puede pedir algo que no se da. Si bien, la experiencia es ganada en la práctica, el diseño del programa necesita consolidarse en términos geragógicos, desde la participación de los involucrados en el desarrollo del programa, de sus objetivos de aprendizaje y de la práctica diaria.

3. Con el aumento demográfico de los adultos y expectativa de vida presente, nacieron grandes instituciones a nivel internacional y nacional que pueden velar por la validación de la calidad de servicios, que se ofrecen a los ciudadanos de oro. Estas instituciones también tienen un compromiso por asumir, en la lucha por cambiar los estereotipos en contra de la senectud y hacerlo de forma asertiva. Esta posición se halla aún en proceso, debido a la errónea concepción del *edaísmo* y el daño que ha causado por décadas a las personas adultas mayores.

4. Las recargas de contenidos, la saturación de información, la rutina o monotonía de las lecciones son factores, que perjudican el aprendizaje del idioma.

Por último, el objetivo general se determinó como la elaboración de orientaciones para los involucrados y, da como resultado final un boletín informativo para los estudiantes, con recomendaciones específicas para ellos. En tanto, para los facilitadores recomendaciones para la orientación en su labor de geragogos del inglés (ver anexos).

Investigaciones como esta revelan los retos, que aún faltan por asumir como sociedad ante la lucha por romper los estigmas que han dañado la percepción de los mayores por tantas generaciones. Los retos, como involucrados directos que trabajan para, con y por ellos, servirán para transformar su mentalidad asistencialista por una lucha hacia su dignificación como ciudadanos.

Investigaciones como esta no se concentran en la instrucción de una materia cuando son evidentes tantas luchas por librar. Los programas dirigidos a adultos mayores no son obras de caridad: a ellos se les cobra una cuota. Sin importar el monto de dinero, se debe garantizar la calidad del servicio al cliente. Responder a la calidad en este servicio implica la búsqueda del mejoramiento constante.

5.2. Recomendaciones

Se inicia haciendo un reconocimiento respetuoso al esfuerzo de los equipos de trabajo de ambos programas.

5.2. I. Generales

1. Se está frente a la necesidad imperante de modificar los programas de estudio del idioma inglés a nivel nacional: los de primaria y secundaria tampoco están dando los resultados esperados. Por tanto, seguir modelos heredados del bum editorial en Costa Rica, no tiene cabida. La innovación educativa no puede pasar de lado en los programas dirigidos a personas mayores, con la ventaja de trabajar con personas que saben muy bien lo que desean, esta puede ser una herramienta para orientar el trabajo por realizar.

2. La modificación curricular es necesaria, lo saben los facilitadores al no poder aplicar un mismo modelo para todos los grupos, por tanto, la educación con base en contenidos de un libro no es educación de calidad.

3. Llega el momento de replantear y analizar la labor de los programas de inglés de las instituciones, donde se imparten a adultos mayores. En términos generales, qué se ha logrado y cómo se puede continuar mejorando son cuestionamientos, cuya respuesta no tiene limitación.

4. Las universidades estatales y las instituciones donde se imparten estos cursos, tienen una lucha común que no puede traducirse en competencia entre ellas, tampoco divisiones académicas o no, tienen lugar para justificar un curso como diferente a otro. Se busca que las personas mayores logren cumplir un sueño, meta o deseo personal de aprender inglés. Trabajar por satisfacer esta población es una labor en conjunto, no una competencia por quién hizo qué. En la lucha por alcanzar sus sueños, debemos intentar hacerlos realidad, nunca truncar sus ideales.

5. Se requiere trabajo en conjunto de todas las instituciones, el cual responda y dé cuentas ante la institución encargada de velar y regular el cumplimiento de la Ley 7935.

6. Tres ejes faltan por validar: la planificación, la pertinencia y la comunicación entre los involucrados. Más que recomendación, se solicita sean tomados en cuenta en los programas, pues se trata de elementos básicos para un desarrollo asertivo.

7. Es preciso respetar el papel del estudiante dentro de su propio aprendizaje, reconocer sus estructuras mentales y experiencias de vida como puntos de partida, ejercicio y meta en la aprehensión del inglés.

8. Se debe reconocer que el proceso de aprendizaje está por encima de los contenidos: para los adultos mayores es más importante cómo se aprende que lo que se aprende.

5.2. II. A los estudiantes

1. Existen diversas formas de aprender: haciendo, conociendo, practicando, entre otras. Asimismo, hay quienes prefieren leer en voz alta, necesitan resumir o escribir la materia para aprender. Es importante conocer cómo aprende de forma

individual cada uno, para crear métodos de estudio que ayuden al aprendizaje. Crear técnicas de estudio y conocerse uno mismo puede servir para aprender de forma factible el inglés.

2. En sus manos como protagonistas está romper con las palabras de otros para crear sus propias, los mitos deben dejarse de lado y este es un proceso de internalización y concientización de sus propias capacidades, la vejez no es algo malo, pero se deben convencer de ello ustedes mismos, para ayudar a todos a cambiar.

3. Es necesario asumir un compromiso propio, con base en las expectativas, que se tienen del curso. Nadie mejor que uno mismo para saber hasta dónde se quiere llegar y lo que se está dispuesto a entregar para conseguir esa meta. De esta forma, si se desea tener un dominio real del idioma, se hará un desempeño acorde con la meta.

4. Como adultos, el auto aprendizaje es más significativo que la instrucción: se aprende más por uno mismo que por lo que otros digan, aún si se trata del aprendizaje de un idioma desconocido, por ello aprender inglés no es sentarse frente a un libro por horas a memorizar materia, es sumergirse uno mismo en el idioma y rodearse de él, lo que por medio de los medios de comunicación y la tecnología ahora es más sencillo.

5. En cuanto a la confianza y motivación, existe un 50 por ciento de responsabilidad propia y otro 50 de factores externos. Al no controlarse los segundos, se debe trabajar en los primeros de forma individual. Tanto inglés como matemáticas son las materias que a los estudiantes gustan menos. Se ha creado a su alrededor la idea de que son “difíciles”; por ello, al ingresar a un curso se debe eliminar esta idea y darse una nueva oportunidad: no es trabajo simple, pero si muy personal.

6. El otro 50 por ciento puede ser trabajado en clase por el facilitador y por el grupo, pero ha de hacerse.

5.2. III. A los facilitadores

1. El compromiso de los facilitadores es digno de admiración y reconocimiento; no obstante, de forma respetuosa, se les solicita considerar puntos estratégicos para su práctica profesional.

2. No destinar la mayor parte del tiempo de la clase a la instrucción gramatical. Esta es importante, sin embargo, los estudiantes desean hablar por encima de adquirir otras habilidades -por tanto- enseñar a expresarse oralmente es responder a sus intereses. Al conversar en una lengua materna, el uso correcto de fórmulas o estructuras no restringen la comunicación ni se consideran de forma consciente. Por ejemplo: no se analiza el tipo de tiempo o modos verbales empleados, si se está utilizando el presente perfecto o el pretérito pluscuamperfecto; por cuanto, la gramática está implícita en la lengua y la adquisición de ella debe presentarse con fines comunicativos.

3. Inclinarsse hacia enfoques comunicativos y cooperativos y por tareas de forma asertiva y contextualizada y pertinente, tal como lo sustenta la teoría en la que se fundamentan, para desarrollar las lecciones con adultos mayores. Porque estos responden mejor a los gustos expresados por sus estudiantes, además de que son más abiertos y contextualizados a la realidad de hoy en día y a las teorías del lenguaje como medio social y cultural: las experiencias reales, funcionales, que los ayuden a vencer miedos e ir ganando confianza y fluidez frente al idioma; la resolución de problemas, juegos de roles relacionados con su edad y sus gustos, la unión de contenidos nuevos con anteriores y que estos sean retomados continuamente para refrescarlos por medio de situaciones reales que les permita poner en práctica la información previa y nueva.

4. Como profesores continúen aprendiendo ustedes mismos para ser ejemplo ante ellos, practicar ejercicios cognitivos en las clases es un medio para ejercitar la memoria de los estudiantes. Es importante evocar constantemente a los recuerdos, indicar por ejemplo “eso lo habíamos estudiado hace unas semanas y habíamos dicho que..., o se acuerdan cuando vimos los saludos y..., o esta pronunciación es similar a...” (No tiene que ser en español). Con algún ejemplo real, quizás no todos logren recordar lo que se les indica, pero primero es bueno que ellos lo intenten, y es todavía mejor que ustedes no crean el mito de que a ellos todo se les olvida.

5. Practicar las macro y micro destrezas de forma integral, si no cuentan con medios audiovisuales, asignen tareas para el hogar, envíen correos masivos, o mensajes de texto, lleven consigo a clase una pequeña grabadora con CD (no pesan mucho), o parlantes para el celular inteligente. Si no les gusta la tecnología cambien de profesión, pues a sus estudiantes sí les interesa incluso muchos llevan cursos de computación y es innegable el papel que esta juega en la sociedad y en la educación actual, de la todos somos parte pues no vivimos aislados y negarla sí nos aísla.

6. La utilización de cualquier actividad que sea significativa y válida es pertinente, los juegos no son sólo para niños, todos pueden disfrutar y aprender con ellos siempre y cuando sean adecuados para los estudiantes. Estrategias adicionales como escuchar canciones, para ellos escuchar en inglés una canción que conocen en español y que además es de “su época” es atractivo, al mismo tiempo de practicar escucha y pronunciación, analizan la traducción o interpretación que se le da en español. Lecturas cortas, vídeos, películas, periódicos, improvisación o planeamiento de diálogos, visitas inter-grupales, prácticas de Internet, preguntas de conversación, debates, viajar con la imaginación: al supermercado, al cine, al aeropuerto; todos representan más que completar un libro de texto, o una práctica escrita, según lo expresado por los estudiantes del grupo de enfoque entrevistado.

7. Cuidar detalles de forma como el tamaño de la letra utilizada, organizar la pizarra de forma que se focalice la atención, no es recomendable llenarla mucho, ni de forma desordenada.

8. Atender de forma personalizada el avance y la complejidad de ejercicios durante las lecciones, el profesor de escritorio y pizarra no es funcional. Moverse, integrarse a ellos de forma individual y a la vez grupal, valida su auto estima y papel en el aula.

9. Introducir cada nuevo curso, sin iniciar de manera directa empleando el idioma por estudiar, crear espacios informales dentro de las lecciones y objetivos para conocer a los estudiantes, se puede crear un expediente mental, que le permita al docente reconocer las diferencias individuales de los estudiantes.

10. Conocer a los estudiantes, si tienen alguna limitación de vista y oído, cuáles son sus fortalezas y sus debilidades en el idioma sirve como insumo para hacer un trabajo de forma individual y grupal.

11. Lo anteriormente expuesto, no es ajeno a cualquier otro modelo de enseñanza del idioma inglés, pero sus estudiantes sí lo son, por lo que es necesario adaptar, modificar y hacer adecuada la enseñanza a sus estudiantes adultos mayores, en tanto que es necesario desarrollar de forma creativa sus propios materiales. Los estudiantes gustan de encontrar sus nombres como ejemplos en oraciones, el toque final lo puede dar que dicho ejemplo sea de una situación real, ante lo cual su memorización se facilita.

12. Es necesario crear comunidades en cada grupo, en las cuales todos trabajen en conjunto por el bien común, que tengan roles y responsabilidades dentro de este y se apoyen de forma cohesiva. Establecer las metas del grupo en conjunto, el rol

del estudiante resulta fundamental en la enseñanza de adultos, en tanto, este debe ser escuchado e incluido en su enseñanza. Escuchen a sus estudiantes, validen su voz y reconozcan su valor.

13. Las actividades extra curriculares como compartir con ellos el receso, salir a celebrar el fin del curso, escucharlos al concluir la clase si se tiene tiempo, o citarlos en algún momento que sea oportuno, manteniendo el respeto y los límites éticos, también son importante en estos grupos para crear esas comunidades o familias que ellos desean lograr al ingresar a los programas, y con las cuales encuentran una trascendente motivación para continuar estudiando.

14. El conocimiento y reconocimiento de la población, con la cual se trabaja, se convierte en la piedra angular de la labor del geragogo, crea una relación horizontal y la instrucción no se ve limitada por la edad del discente, sino enriquecida. No son como niños, ni lentos, tampoco se les olvida todo. Se trata de personas con un trasfondo y experiencias de vida únicas, capaces de aprender más que memorizar, que recuerdan asuntos más por su valor que por la cantidad. Por ello, al enseñarles inglés, la creación de estrategias puede desarrollarse en conjunto, pero se necesita validarlos a nivel personal.

15. Los facilitadores expresaron que mucha de la experiencia es autodidacta; por ello, deben creer en la investigación como medio de mejoramiento, buscar, leer, seguir aprendiendo y nunca pensar que es suficiente cuanto se posee hasta el momento.

16. Se necesita impartir la confianza y motivación en las lecciones con el mismo peso que enseñar contenidos; por otra parte, resulta preciso creer en los estudiantes.

17. Descansar suficiente y cargar nuevas energías cada día es necesario en su labor, en su fortaleza e ímpetu para trabajar está –en gran parte- el éxito de los estudiantes. El docente debe disfrutar de su labor y de las satisfacciones como experiencias de vida que da.

18. Continuamente, es fundamental autoevaluar el trabajo propio, guardar apuntes de las impresiones provenientes de los estudiantes sobre las actividades que realizan, preguntarles qué les gusta y qué no y concentrarse en lo que ellos disfrutan.

19. Si es necesario evaluar, ha de realizarse sin limitaciones emocionales para evitar el perjuicio al estudiante o al grupo. El respeto no da cabida a la lástima. Conviene brindar retroalimentación tanto al trabajo grupal como al individual, una evaluación cuantitativa no es significativa, si no responde a razonamientos cualitativos.

20. Se debe reconocer que la labor docente implica competencias psicológicas, sociales y emocionales y que todas son tratadas de forma implícita o explícita en el salón de clase. Por tanto, se necesita trabajar autoestima, las relaciones del grupo y el ánimo de forma constante.

5.2. IV. A los coordinadores

1. Mantener los oídos abiertos a las necesidades e intereses de los estudiantes siempre, comprender que se trabaja con personas capaces, pensantes, críticas y ante todo humanas. Es preciso no ser compasivos, pero tampoco evidenciar desinterés: el altruista no espera retribución y este tipo de trabajos nunca terminan.

2. Procurar tener los canales comunicativos abiertos para todos los involucrados en los programas: tanto facilitadores como estudiantes deben conocer y entender los objetivos y las decisiones que se toman con respecto a los programas, cualquier cambio o decisión que se tome si afecta a los participantes, debe ser informado a estos.

3. El servicio al cliente es un tema en desarrollo en Costa Rica, pero crecer junto a él es importante para mantener la calidad del servicio ofertado.

4. Deben fomentarse alianzas entre distintas instituciones para enriquecerse de manera recíproca.

5. Las capacitaciones a los facilitadores son muy importantes en el proceso educativo: enseñar a enseñar, pero respetando; aprender en conjunto trae un sinnúmero de beneficios, crear reuniones de facilitadores es tan bueno como investigar. Ellos, en su experiencia, han aprendido mucho; compartir y construir el aprendizaje en grupo puede mejorar la práctica general.

6. Por tanto fomenten la documentación de estas experiencias, y que estas sean guías para nuevos facilitadores, brinden espacios en donde el trabajo conjunto de los facilitadores y coordinadores sea sinónimo de mejoramiento, no de competencia.

7. Se debe analizar la posibilidad de impartir más lecciones por semana: la mayoría de la población lo solicita.

8. Se debe retomar la visión y la misión de los programas como compromiso permanente para todos los programas ofertados.

Referencias

- Androver -Roig, D. (2009) *El bilingüismo como factor de protección en el envejecimiento cognitivo*. Revista Neuropsicología Latinoamericana. Vol.1. N° 1. 1-15.
- Agruso, V. (1978) *Learning in the Later Years: Principles of Educational Gerontology*. New York: Academic Press.
- Bayyurt, Y. (2013) *Current Perspectives on Sociolinguistic and English Language Education*. The Journal of Language Teaching and Learning. JLTL. 69-78.
- Beghadid, H. (2013) *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/oran_2_013.htm
- Bermejo, L. (2005) *Gerontología Educativa: Cómo diseñar proyectos educativos con personas mayores*. España: Editorial Médica Panamericana. S.A.
- Bialystok, E. Craig, F. Freeman M. (2007) *Bilingualism as a Protection against the onset of Symptoms of Dementia*. Neuropsychology 45 459-464.
- Bialystok, E. (2011) *Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism*. Canadian Journal of Experimental Psychology. Vol 65. N° 4. 229-235.
- Blakemore, S. y J. Frith, U. (2005) *The Learning Brain: Lessons for Education*. Australia: Blackwell Publishing.
- Boulton-Lewis, G. (2010) *Education and Learning for the elderly: Why, How, What*. Educational Gerontology. No. 36. Taylor & Francis. Routledge. 213-228.
- Brookfield, S. (2013) *Powerful Techniques for Teaching Adults*. California: Jossey-Bass
- Brown, D. (2007) *Teaching by principles; An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2nd Ed. USA. Pearson- Longman.
- Carro, M. (1989) *Enfoque, método y técnicas en la enseñanza de idiomas. Actualización de definiciones*. Tavira: Revista de Ciencias de la Educación. N°6 79-84.
- Dörr, K. (coordinador) (2007) *Education and Culture. Socrates Grundtvig. Language Course Teaching Methods for Senior Citizen. pdf*. Recuperado: 24 de junio 2013. <http://www.senior-language.com/home.html>

- Dörr, K. (coordinador) (2008) Education and Culture. Socrates Grundtvig. *Handbook Language Course Teaching Methods for Senior Citizen. pdf*. Recuperado: 24 de junio 2013. <http://www.senior-language.com/home.html>
- Durán-Garbanzo, M. (2009) *El enfoque de reactivación neuronal en la enseñanza y aprendizaje del inglés para el adulto mayor*. Investigación para Maestría en segundas lenguas y cultura. UNA. Costa Rica. www.uni-ulm.de/.../Mairene_Duran_Garbanzo_es.pdf
- Durán-Garbanzo, M. (2012) *Research Project: The Teaching of English as a Foreign Language to Senior Learners: A Neural Reactivating Approach*. (Tesis de Maestría en Segundas Lenguas) Universidad Nacional.
- Elias, J., Merriam, S.B. (2005) *Philosophical Foundations of Adult Education*. 3^o ed. Florida: Krieger Pub Co. (1^a ed., 1980)
- Fernández, C. (1999) *La gerontagogía: Una Nueva Disciplina*. Escuela Abierta 3. 183-198.
- Fernández, E. (2002) *Psicogerontología para educadores*. España. Universidad de Granada.
- Formosa, M. (2002) *Critical Gerogogy: developing practical possibilities for critical education gerontology*. Education and Ageing. Vol. 17. No 1.73-85.
- Freire, P. (1973) *La Educación como Práctica de la Libertad*. 13^a ed. México: Siglo veintiuno editores, SA. (1^a ed., 1969)
- Freire, P. (1976) *La Pedagogía del Oprimido*. 15^a ed. México: Siglo veintiuno editores, s.a. (1^a ed., 1970)
- Freire, P. (1996) *Pedagogía de la Esperanza*. 2^o ed. México: Siglo veintiuno editores, s.a.
- Fruns, J. (2012) « *La enseñanza comunicativa de la lengua* » de Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/fruns03.htm
- Glendenning, F. (1985) *Educational Gerontology: International Perspectives*. Londres: Croom Helm.

- Hernández, S. (2010) *Gerontología Educativa desde la perspectiva de género. Una práctica metodológica*. Revista Actualidades Investigativas en Educación. INES. Costa Rica. V. 10. No 2. 1-15.
- Jiménez, F. (2009) *Envejecimiento y Calidad de Vida*. Programa de Gerontología Modulo 1. San José: EUNED.
- Johnson, K. (2008) *Aprender y Enseñar Lenguas Extranjeras: Una Introducción*. Trad: Beatriz Álvarez. México: Fondo de Cultura Económica..
- Katachana, E. (2013) *Teaching English to Senior Citizen: Fuss or Fun? The EFL Teacher as a Course Developer and a Reflective Practitioner*. Recuperado 13 de junio 2013. <http://tesolgreeceblog.org/2013/03/01/conference-preview-teaching-english-to-senior-citizens-fuss-or-fun-the-efl-teacher-as-a-course-developer-and-a-reflective-practitioner-by-elli-katachana/>
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. 6ª ed. California Elsevier. (1ª ed., 1973)
- Lehr, U. Thoma, H (2003) *Psicología de la Senectud: Proceso y Aprendizaje del envejecimiento*. Trad: Constantino Ruiz. Barcelona: Herder Editorial, S.L.
- Lindeman, E. (1989) *The Meaning of Adult Education*. Oklahoma Research Ctr. 4ª ed. Oklahoma: Harvest House. (1ª ed., 1926)
- McKay, H., Tom, A. (1999) *Teaching Adult Second Language Learners*. Cambridge United Kingdom: University Press.
- Maderer, P. Skiba, A (2006) *Integrative Geragogy: part 1: Theory and practice of a basis model*. Educational Gerontology 32. Taylor & Francis. Routledge. 125-145.
- Maderer, P. Skiba, A (2006) *Integrative Geragogy: part2: Interventions and Legitimizations*. Educational Gerontology 32. Taylor & Francis. Routledge. 147-158.
- Martín, A. (1995) *Objeto y Ámbitos de Investigación en Gerontología Educativa*. Revista Universitaria Pedagogía Social. No 12. España 7-21.
- Menin, O. (2003) *Psicología de la Educación del adulto*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Merriam, S. B., Grace A. (2011) *The Jossey-Bass Reader on Contemporary Issues in Adult Education*. California: Jossey Bass.

- Mitchell, R. y Myles, F. (2004) *Second Language Learning Theories*. 2nd Ed. London. Hodder Arnold.
- Muñoz, J. (2008) *Psicología del Envejecimiento*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Painter, K. (2013, 7 de noviembre) *Speaking more than one language may delay dementia*” USA TODAY. Recuperado 15 de noviembre 2013 de: <http://www.usatoday.com/story/news/nation/2013/11/06/language-bilingual-dementia/3452549/>
- Punset, E. (2012) *Por qué somos como somos*. 4^a ed. España: Prisa Ediciones. (1^a ed., 2010)
- Razo, A. (2011) *Gerontología Educativa: Un debate permanente*. UNEVE. 1-7
- Recino, U. y Laufer, M. (2010) *Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras*. EDUMECENTRO V2. Santa Clara, sep.-dic. 18-25. Recuperado de: [http://www.edumecentro.sld.cu/pag/Vol2\(3\)/oriualdo.html](http://www.edumecentro.sld.cu/pag/Vol2(3)/oriualdo.html)
- Requejo, A. (2003) *Educación Permanente y Educación de Adultos: Intervención socio educativa en la educación adulta*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Richard, J. y Rodgers, T. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd Ed. USA. Cambridge.
- Sternberg, R. (2011) *Psicología Cognoscitiva*. Trad. María Elena Ortiz y Lourdes Reyes. 5^a ed. México: Cengage Learning. (1^a ed., 2007)
- Tarditi, L. Urbano, C. Y Yuni, J. (2005) *Cómo facilitar el proceso de memorización en los Adultos Mayores*. PUAM. Programa Universitario de Adultos Mayores. Argentina
- OECD (1996) *Lifelong Learning for all Meeting of the Education Committee at Ministerial Level 16-17 January 1996*. Head of Publications Service. Organisation for Economics Co-operation and Development. France.
- Orem, R. (2005) *Teaching Adult English Language Learners*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Orte, C.. March, M. (2007) *Envejecimiento, Educación y Calidad de Vida: La construcción de una Gerontología Educativa*. Revista Española de Pedagogía. Año LXV. No 237. mayo –agosto. 257.274.

Wilson, C. (2006) *No One Is Too Old To Learn: Neuroandragogy: A Theoretical Perspective on Adult Brain Functions and Adult Learning*. New York: iUniverse Inc.

Willis, J. (1996) *Framework for task-based learning*. Harlow. USA. Longman.

Wlodkowski R.J. (2008) *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. 3º Ed. California: Jossey-Bass.

Yuni, J.A (2008) *Condiciones y Capacidades de los Educadores de Adultos Mayores: La visión de los participantes*. Revista Argentina de Sociología. Año 6. No. 10. 184-198.

Páginas oficiales:

Oms <http://www.who.int/es/>

Inec <http://www.inec.go.cr/Web/Home/pagPrincipal.aspx>

Superintendencia de Pensiones Costa Rica <http://www.supen.fi.cr/>

Otros:

Ley Integral del Adulto Mayor. Ley N° 7936 del 25 de octubre de 1999. Alcance N° 88 a La Gaceta N° 221 del 15/11/1999.

Anexos:

Consentimiento

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CONSENTIMIENTO INFORMADO

Proyecto:

Análisis de los procesos de enseñanza y el aprendizaje del inglés en las personas adultas mayores costarricenses para ofrecer orientaciones, que desde la gerontología educativa puedan fortalecer la propuesta didáctica de los programas donde se imparte.

Nombre de investigadora: Carolina Montero Cerdas

1. Introducción:

Estimado colaborador, usted está siendo invitado a participar en un estudio de investigación, para ello el primer paso que se le solicita es leer este documento cuidadosamente.

Si tiene dudas o preguntas no dude en consultar a la investigadora es de suma importancia que el contenido de este consentimiento le sea claro y comprensible.

En caso de acceder el segundo paso es completar una entrevista con diversas preguntas relacionadas con los cursos de inglés en los que se encuentra participando que no le tomara más de una hora de su tiempo. Para mantener sus respuestas lo más veraces posibles, la entrevista será grabada bajo su permiso expreso.

2. Propósito u objetivos del estudio:

Este estudio pretende determinar los aspectos existentes relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en personas adultas mayores, desde la perspectiva de sus participantes para orientar y mejorar la práctica de su instrucción.

3. Selección de participantes:

Este estudio es voluntario si usted decide no participar, o desea retirarse del mismo puede hacerlo en cualquier momento.

Se espera contar con la participación de estudiantes, facilitadores y coordinadores del programa de inglés.

4. Descripción de la participación:

Para la recolección de la información se hace una entrevista a las personas participantes en base a la Evaluación de Proyectos Educativos con Mayores -PEM- desarrollada por Lourdes Bermejo, psicóloga y gerontóloga española (bajo su autorización).

Algunas preguntas son dicotómicas, otras requieren de respuestas más detalladas por parte de los entrevistados.

El tiempo estimado de su participación es variable, dependiendo de sus respuestas pero no superará más de una hora. La entrevista se realiza en una única ocasión, para evitar que se presenten problemas de transcripción será grabada.

5. Riesgos:

Es importante aclarar que este estudio busca un acercamiento a la realidad de las personas participantes de programas de enseñanza del inglés tanto estudiantes como otros involucrados en los cursos, no parte de ninguna hipótesis, ni juicio preestablecido por lo tanto si alguna pregunta le causa alguna molestia no dude en evidenciarlo, pues en ningún momento se busca crear incomodidad para el participante.

6. Beneficios:

Su participación es de vital importancia porque solamente por medio de sus experiencias y realidades se logran los objetivos de esta investigación, que espera recoger evidencia tanto de aquello que obstaculiza, como de aquello que mejora y motiva el aprendizaje del inglés en las personas adultas mayores, para en base a las necesidades de los involucrados evidenciar de forma profesional recomendaciones que optimicen la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de este idioma.

7. Costos:

Todos los costos de este estudio son asumidos por la investigadora. No habrá compensaciones monetarias por su participación.

8. Confidencialidad:

Por este medio se asegura la absoluta confidencialidad de la información recibida, solo para este documento se requiere identificar de forma personal a quienes participan. Durante la entrevista (que es la que contiene la información a analizar por medio de sus respuestas) sus datos no serán solicitados.

9. Resultados:

Los resultados y las recomendaciones de esta investigación serán entregados a los encargados de los programas de forma abierta.

10. Derecho a negarse o retirarse:

Su participación es voluntaria. Si durante la entrevista usted desea retirarse por algún motivo, siéntase libre de hacerlo, esto no tendrá ninguna repercusión sobre su persona. Por otro lado si no desea responder una pregunta específica hágase saber a la entrevistadora, esta la eliminará y continuará con el resto.

11. Contactos:

Carolina Montero Cerdas

Tel.:8718-1002

Correo: ncamontero78@gmail.com

Investigadora que solicita el consentimiento

Yo Carolina Montero Cerdas, número de cédula 1-10100539, en calidad de investigadora en el proyecto antes mencionado, doy fe de que se llevaron a cabo todos los puntos descritos en el presente documento.

ACLARACIONES PREVIAS:

a. He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla; también he tenido tiempo necesario para hacer preguntas y se me ha contestado claramente, y no tengo ninguna duda sobre mi participación en la investigación.

b. Acepto participar voluntariamente y sé que tengo el derecho a terminar mi participación en el momento que así lo desee, sin que eso conlleve ningún tipo de sanción o merma en la calidad del servicio que reciba.

c. Sé que la información brindada es confidencial y que será utilizada únicamente como parte de la investigación en la que participo.

d. Estoy de acuerdo con la grabación confidencial de la entrevista.

Copia del documento:

Yo _____, número de cédula de identidad _____, después de haber leído y comprendido cabalmente todos los detalles referentes a mi papel en la investigación, estoy totalmente de acuerdo en mi participación en el proyecto.

Nombre

Firma

MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGIA



TFG Carolina M UNED2014

Carolina Montero C.

MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGIA

El siguiente cuestionario forma parte de una investigación acerca de la enseñanza del inglés en los adultos mayores costarricenses.

Toda la información brindada es estrictamente confidencial, sus datos se presentaran con fines académicos como parte de un proyecto de tesis.

Gracias por su participación, las respuestas no son correctas, ni incorrectas. Necesitamos de su apoyo porque nos interesa conocer su experiencia en el programa de inglés que se encuentra estudiando, por favor conteste las preguntas de la forma más sincera posible.

En caso de no tener clara alguna pregunta, no dude en preguntarme.

Instrucciones:

-A continuación complete en el espacio subrayado algunos datos personales, no es necesario mencionar su nombre.

1. ¿Cuál es su edad? _____ años
2. ¿Cuál es su profesión? _____
3. Si ya se encuentra gozando de su pensión, escriba cuál solía ser su profesión: _____
4. Lugar de residencia: _____
5. Nivel que cursa: _____
6. Razón para ingresar al programa: _____

7. Había estudiado inglés anteriormente: sí _____ no _____
¿En dónde? _____

-Marque con una "X" la opción a la que usted pertenece:

1. Género: a) _____ Femenino b) _____ Masculino

2. Nivel de escolaridad:

- a) _____ primaria b) _____ secundaria c) _____ universitaria
d) _____ otro, especifique por favor: _____

3. Condición de salud

- a) _____ muy buena b) _____ buena c) _____ regular

-Seleccione con una "X" la opción que le parezca más adecuada:

- ¿Cuál es su grado de satisfacción con el programa?
 - Muy satisfecho
 - Satisfecho
 - Poco satisfecho

- ¿Cuál es su grado de satisfacción con respecto a la labor del profesor/facilitador?
 - Muy satisfecho
 - Satisfecho
 - Poco satisfecho

- ¿Cuál es su opinión con respecto a los materiales utilizados en el programa?
 - Muy adecuados
 - Adecuados
 - No adecuados

- ¿Cómo describiría su desempeño en las lecciones de inglés?
 - Muy adecuado
 - Adecuado
 - No adecuado

- ¿Estudia y repasa en casa la materia vista en las lecciones?
 - Siempre
 - Algunas veces
 - Nunca

- Considera usted que los materiales utilizados en las lecciones son adecuados para su aprendizaje
 - Muy adecuados
 - Adecuados
 - No adecuados

- Aclara sus dudas en las lecciones
 - Siempre
 - Algunas veces
 - Nunca

- Tiene tiempo para terminar lo que se le pide
 - Siempre
 - Algunas veces
 - Nunca

- Se ha sentido motivado durante su participación en este programa
 - Siempre
 - Algunas veces
 - Nunca

- ¿Cuál es su grado de satisfacción con las instalaciones en donde recibe lecciones?
 - Muy satisfecho
 - Satisfecho
 - Poco satisfecho

- ¿Considera usted que su dominio del idioma inglés es acorde al nivel en que se encuentra?
 - Muy acorde
 - Poco acorde
 - No acorde

-A continuación complete con su opinión personal:

- ¿Cómo debe ser un buen profesor de inglés para adultos?

- ¿Cómo describiría el programa de inglés que recibe?

- ¿Que considera debería mejorar?

- ¿Cómo son las clases?

- ¿Qué es lo que más le gusta de las clases?

- ¿Qué es lo que menos le gusta de las clases?

- ¿Cuáles son sus expectativas con el curso?

- ¿Según su opinión y experiencia se debe usar español en las lecciones de inglés, Por qué?

- ¿En lo personal, cómo es su nivel de inglés?

- Enumere los aspectos positivos y los negativos de los cursos de inglés que ha recibido:

Positivos

Negativos



¡Muchas gracias por su tiempo!

Cuestionario para geragogos de inglés

Maestría- Psicopedagogía

Carolina Montero C.

Este cuestionario fue desarrollado como instrumento de recolección de datos pretende recolectar información de los facilitadores de la enseñanza del idioma inglés en adultos mayores costarricenses. La información recopilada por este cuestionario es de estricta confidencialidad, siéntase en absoluta libertad de decidir si participar de ella. Gracias por su colaboración

Instrucciones:

El siguiente cuestionario ha sido dividido en dos partes: en la primera mediante preguntas abiertas se solicitan algunos datos de interés acerca del facilitador. En la segunda mediante la traducción y adaptación² del “Inventario personal de estilos de aprendizaje en adultos” desarrollado por: Dr. Malcolm Knowles se presentan dos proposiciones entre las cuales el facilitador escogerá aquella con la que esté más de acuerdo.

Agradecemos contestar las preguntas con la mayor sinceridad posible.

Conteste las siguientes preguntas de forma abierta:

1. En cuanto a la enseñanza del inglés ¿Cuál enfoque prefiere utilizar en su labor?

2. ¿Con cuál paradigma educativo se identifica más en su práctica?

3. ¿Qué tipo de metodologías suele utilizar en sus lecciones?

4. ¿Cuántos años de experiencia tiene en la enseñanza de inglés en adultos mayores?

5. ¿Qué tipo de capacitación ha recibido para el desempeño de su labor como facilitador de aprendizaje en adultos mayores?

6. ¿Cómo describiría a sus estudiantes?

² Algunos términos fueron modificados para mejorar su comprensión en relación a la labor educativa, ya que este cuestionario es aplicable a la vez a nivel empresarial para el desarrollo de recursos humanos.

A continuación en la columna A y B se ubican dos proposiciones, tras leer ambas marque una “x” en la opción que considere más acertada, siendo:

- A: Completamente de acuerdo con proposición A
- A>B: Más de acuerdo con la proposición A que con la B
- NANB: No de acuerdo ni con A, ni con B
- B<A: Más de acuerdo con la proposición B que con la A
- B: Completamente de acuerdo con proposición B

INVENTARIO PERSONAL DE ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ADULTOS

Desarrollado por: Dr. Malcolm Knowles
Traducido por: Carolina Montero Cerdas

	A	A	A>B	NANB	B<A	B	B
1	Hay un número de diferencias importantes entre los jóvenes y adultos como aprendices que pueden afectar el proceso de aprendizaje.						En su mayoría los adultos y jóvenes no difieren grandemente en términos del proceso de aprendizaje
2	Un diseño efectivo de aprendizaje nivela en los planes tanto el contenido como el proceso						Un diseño efectivo de aprendizaje se concentra en primer lugar en el contenido y en segundo en el proceso
3	El facilitador eficaz modela el aprendizaje auto dirigido en su propio comportamiento, tanto dentro como fuera de las sesiones						El facilitador eficaz muestra a sus aprendices que él es un experto en conocimientos y que posee el conocimiento y las habilidades para estar “en el asiento del conductor”
4	Un aprendizaje efectivo está basado en métodos fiables para involucrar a los aprendices en la evaluación de sus propias necesidades de aprendizaje						Un aprendizaje efectivo se basa en el uso, por parte del facilitador, de métodos estandarizados válidos para la evaluación de las necesidades de los aprendices
	A	A	A>B	NANB	B<A	B	B
5	Los estudiantes deben de						Es responsabilidad de los

	estar involucrados en el planeamiento de los programas de aprendizaje						coordinadores de programas brindar a los estudiantes planes claros y detallados
6	Los administradores de programas deben planear, trabajar y compartir la toma de decisiones con los estudiantes						Los administradores de programas deben tener responsabilidad completa y rendir cuentas de sus planes y decisiones
7	El rol del facilitador es visto como el de un facilitador y especialista en estudiantes auto dirigidos						El rol del facilitador es proveer a sus estudiantes la información más exacta y actual posible
8	El diseño efectivo de aprendizaje toma en consideración las diferencias individuales entre sus aprendices						El diseño efectivo de aprendizaje es aquel que puede ser aplicado ampliamente a la mayoría, o a todos los aprendices
9	El facilitador eficaz es capaz de crear una variedad de experiencias de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de auto dirección						El facilitador eficaz se concentra en preparar sesiones de aprendizaje que transmitan satisfactoriamente contenidos específicos
10	Los diseños de aprendizaje exitosos involucran una variedad de métodos “experienciales”						Los diseños de aprendizaje exitosos están fundados en un cuidadoso desarrollo de presentaciones formales
	A	A	A>B	NANB	B<A	B	B
11	Los estudiantes deberían estar involucrados en desarrollar instrumentos de evaluación y procedimientos que provean datos para el planeamiento del programa						Los coordinadores de programas son responsables de diseñar y utilizar instrumentos de evaluación y procedimientos fiables, para generar datos válidos para el planeamiento del programa
12	Los administradores de programas deben de involucrar a sus estudiantes en definir,						Los administradores de programas deben de ser capaces de explicar con claridad a sus clientes las

	modificar y aplicar políticas y prácticas financieras relacionadas con los programas de aprendizaje						políticas y las prácticas financieras relacionadas con los programas de aprendizaje
13	El facilitador eficaz debe de tomar en cuenta los resultados de investigaciones recientes concernientes a las características únicas de los adultos como aprendices						El facilitador eficaz debe usar las teorías de aprendizaje respetadas y tradicionales aplicables a todos los aprendices
14	El aprendizaje efectivo requiere de un clima físico y psicológico de respeto, confianza, apertura, apoyo y seguridad mutuos						El aprendizaje efectivo depende que el estudiante reconozca y confíe en el conocimiento y habilidad del facilitador
	A	A	A>B	NANB	B<A	B	B
15	Es importante ayudar a los estudiantes a entender las diferencias entre la instrucción didáctica y el aprendizaje auto dirigido						Los estudiantes deben concentrarse en el contenido del aprendizaje más que en el método o métodos de instrucción
16	Los facilitadores eficaces son capaces de involucrar a los estudiantes en el aprendizaje						Los facilitadores eficaces son capaces de conseguir y mantener la atención de los estudiantes
17	Los estudiantes necesitan estar involucrados en la revisión y adaptación de programas de aprendizaje basados en la evaluación de necesidades continuas						Los coordinadores de programas deben desarrollar y utilizar datos de la evaluación de necesidades continuas para revisar o adaptar programas para satisfacer las necesidades de los estudiantes
18	Los administradores de programas deben involucrar a quienes toman las decisiones en la organización, en la interpretación y						Los administradores de programas deben ser capaces de explicar clara y convincentemente los enfoques modernos de la enseñanza y aprendizaje de

	aplicación de enfoques modernos en la enseñanza y aprendizaje de adultos					adultos a los creadores de las políticas de las organizaciones
19	El aprendizaje efectivo requiere que el facilitador evalúe y controle los efectos que factores grupales, organizaciones y culturas tienen en los estudiantes					El aprendizaje efectivo requiere que el facilitador aíse a los estudiantes de los posibles efectos de factores externos como grupos, organizaciones o culturas
	A	A	A>B	NANB	B<A	B
20	El diseño de aprendizaje efectivo hace partícipe a los aprendices en un auto diagnóstico responsable de sus propias necesidades					El diseño de aprendizaje efectivo puede ocurrir solo luego del diagnóstico de expertos acerca de las necesidades reales de los aprendices
21	El facilitador eficaz involucra a los estudiantes en el planeamiento, implementación y evaluación de sus propias actividades de aprendizaje					El facilitador eficaz acepta la responsabilidad por el planeamiento, implementación y evaluación de las actividades de aprendizaje que él dirige
22	El uso de los principios de la dinámica de grupos y técnicas de discusión en grupos pequeños es crucial para un aprendizaje efectivo					Un aprendizaje efectivo se centra en la relación uno a uno entre el estudiante y el facilitador
23	Los coordinadores deben ayudar a diseñar y usar mecanismos de planeamiento de programas como: comités de asesorías, equipos de trabajo y otros					El planeamiento de un programa efectivo es el resultado del esfuerzo de los coordinadores para interpretar y usar la información que ellos recolectan de los estudiantes
24	Los administradores de programas deben colaborar con los miembros de la organización para experimentar con					Los administradores de programas deben tomar la iniciativa para experimentar con las innovaciones a los programas y evaluar sus

	programas innovadores, evaluación conjunta de resultados y eficacia						resultados y eficacia
25	Al preparar las actividades de aprendizaje/ formación el facilitador debe revisar aquellas teorías relevantes a las situaciones de aprendizaje particulares de los aprendices						Al preparar las actividades de aprendizaje el facilitador debe confiar en las suposiciones básicas del proceso de aprendizaje que han sido probadas como verdades generales
26	El aprendizaje efectivo hace partícipes a los estudiantes en la formulación de los objetivos que son significativos para ellos						El aprendizaje efectivo requiere que los facilitadores definan claramente las metas que se esperan alcanzar de los estudiantes
27	Los facilitadores eficaces empiezan el proceso de aprendizaje haciendo partícipes a los estudiantes adultos del auto diagnóstico de sus propias necesidades						Los facilitadores eficaces empiezan el proceso de aprendizaje haciendo un diagnóstico cuidadoso de las necesidades de los participantes
28	Los estudiantes deben de estar involucrados en el planeamiento y desarrollo de instrumentos de evaluación y llevar a cabo evaluaciones de los procesos y resultados						Los facilitadores son responsables del planeamiento y desarrollo de instrumentos de evaluación y de llevar a cabo evaluaciones de los procesos de aprendizaje y sus resultados
	A	A	A>B	NANB	B<A	B	B
29	Los coordinadores deben involucrar a los estudiantes en el diseño y uso de planes de evaluación de los programas						Los coordinadores son los responsables del diseño e implementación de planes de evaluación fiables
30	Los administradores deben trabajar con los miembros de						Los administradores son responsables de presentar a las autoridades los análisis

organizaciones y quienes toman las decisiones, para analizar e interpretar las legislaciones que afectan los programas de aprendizaje					de los efectos de las legislaciones
---	--	--	--	--	-------------------------------------



¡Muchas gracias por su tiempo!

El siguiente es un instrumento desarrollado por la doctora Lourdes Bermejo para la evaluación integrada de proyectos educativos con mayores. Será aplicado a los coordinadores, facilitadores, estudiantes y cualquier otra persona involucrada en el programa de inglés para adultos mayores a modo de entrevista. También, por medio de la observación no participativa del entorno académico, se recolectarán los datos del observador.

Algunos de sus ítems fueron excluidos: de 208 de la evaluación original, se seleccionan 124 para reducir el tiempo de recolección y facilitar su análisis final.

La doctora Lourdes Bermejo brindó el permiso para su utilización.

EVALUACIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS CON MAYORES (PEM)

Lourdes Bermejo García

<p>I. Evaluación de la planificación. Marco general del PEM</p> <p>II. Evaluación del diseño e implementación del PEM</p> <p>A. Teoría subyacente B. Análisis de la estructura del PEM C. Fines y objetivos del PEM D. Contenidos del PEM E. Metodología pedagógica F. Temporalización del PEM G. Estilo de participación y comunicación grupal H. Asistencia y abandonos del programa I. Recursos y materiales didácticos J. Rol docente K. Equipamientos L. Evaluación de la evaluación. Evaluabilidad.</p> <p>III. Evaluación de los resultados</p> <p>A. La eficacia del PEM (el cumplimiento de los objetivos) B. La eficiencias del PEM C. La utilización de los resultados de la evaluación</p>					
Qué aspecto se ha evaluado ^(a) Quién ha realizado la evaluación ^(b)		¿Se ha realizado?		¿Quién participó?	
		Sí	No	PM <small>(c)</small>	Ed <small>(d)</small>
<p>I. Evaluación de la planificación. Marco general del PEM</p> <p>1. ¿Se realizó una revisión bibliográfica de las necesidades socioeducativas de las personas mayores?</p> <p>2. ¿Se realizó un análisis del entorno: comunidad autónoma, población (rural, urbana, industrial), etc.?</p> <p>3. ¿Se ha realizado un análisis</p>					

<p>cuantitativo/cualitativo de la situación de los mayores posibles destinatarios del PEM?</p> <p>II. Evaluación del diseño e implementación del PEM</p> <p>A. Teoría subyacente</p> <p>7. ¿Se ha realizado una campaña de motivación y captación (en el centro, en otros, en la comunidad, etc.?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Fue adecuada? • ¿Qué resultados dio? <p>8. ¿Se ha justificado suficientemente la selección de los objetivos y su pertinencia?</p> <p>9. ¿Existe un análisis de cada contenido seleccionado para el PEM que pueda argumentar el interés que tiene para estos participantes?</p> <p>10. ¿Ha realizado el docente una reflexión que le permita tener un criterio sobre la gerogogía (qué es educar, qué es el conocimiento de la realidad, qué entiende por persona, cuál es el valor de la inteligencia, la relación entre educación y vida y entre pensamiento y lenguaje)?</p> <p>11. ¿El programa posee una visión constructivista de la educación? En caso afirmativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué aspectos concretos de la programación se concretan: en los objetivos, en los contenidos, en la metodología, en la evaluación y/o en el rol docente? <p>C. Fines y objetivos del PEM</p> <p>16. ¿Se han tenido en cuenta las características específicas del subgrupo de personas mayores destinatarias del programa?</p> <p>17. ¿Se trataron temas relacionados con sus problemas y su calidad de vida?</p> <p>18. ¿Ha favorecido el PEM la integración y la participación comunitaria de los mayores? ¿En qué aspectos concretos puede observarse?</p> <p>21. ¿Los objetivos del programa incluían los de carácter conceptual?</p> <p>22. ¿Los objetivos del programa incluían los de carácter procedimental?</p> <p>23. ¿Incluían los de carácter actitudinal?</p> <p>24. ¿Ha tratado el programa de ayudar a los mayores a explorar y a reflexionar acerca de sus valores?</p> <p>25. La organización del PEM y la información presentada, ¿requería que los mayores se interrogaran sobre sí mismos y sobre su realidad?</p> <p>26. ¿El PEM les ayudó a reconocer y abordar las limitaciones para lograr su bienestar individual y</p>				
---	--	--	--	--

<p>colectivo?</p> <p>27. ¿El programa les estimuló y capacitó a tomar decisiones para resolver sus problemas?</p> <p>28. En el PEM, ¿Se ha pretendido utilizar la sabiduría de los mayores? ¿Se ha evaluado de forma explícita esta sabiduría?</p> <p>29. ¿Se ha evaluado de forma explícita su creatividad?</p> <p>* ¿Se ha contemplado desde una perspectiva cuantitativa y/o cualitativa?</p> <p>D. Contenidos del PEM</p> <p>30. ¿Los contenidos del programa incluían contenidos conceptuales?</p> <p>31. ¿Incluían contenidos procedimentales?</p> <p>32. ¿Incluían contenidos actitudinales?</p> <p>36. ¿Los contenidos estimulaban a la acción y a la participación?</p> <p>* ¿Presentaban referencias específicas para aplicarlos en su vida cotidiana?</p> <p>38. ¿Los temas han tenido una visión temporal amplia (pasado, presente y futuro)?</p> <p>39. ¿Los contenidos se han planificado partiendo de un sencillo nivel de dificultad para ir gradualmente aumentando su complejidad?</p> <p>40. ¿Los temas han sido tratados desde diversas ópticas (diferentes ciencias, culturas, personas, miradas)?</p> <p>43. ¿Se partió de la vivencia o de la representación de la realidad que tenían los mayores sobre los temas?</p> <p>44. ¿Los contenidos se adaptaron al ritmo ¿de qué?, ¿de los asistentes? ¿Se podría haber modificado el tiempo dedicado a cada tema en cualquier momento del programa?</p> <p>45. ¿Se adaptaron los contenidos a los conocimientos e intereses de los mayores?</p> <p>* ¿Se podría haber modificado la cantidad y complejidad de los contenidos una vez iniciado el programa?</p> <p>* ¿Fue ello posible en todo el momento del programa?</p> <p>46. ¿Existieron contactos e intercambios con otros grupos sociales para generar debates, contrastes y enriquecimiento mutuo?</p> <p>48. Al concretar estos contenidos, ¿Se consideraron las condiciones referidas a los alumnos/as (capacidades cognitivas de los asistentes, uso de la memoria – habilidades, ritmo, etc.-, nivel educativo o de instrucción, motivación, etc.)?</p> <p>49. Respecto a los contenidos presentados, ¿La cantidad de información fue la correcta?</p> <p>* ¿Estaba correctamente ordenada y</p>				
---	--	--	--	--

<p>presentada?</p> <p>51. ¿Se utilizaron conceptos puente para relacionar contenidos de diversas disciplinas?</p> <p>54. ¿Se aportaron estrategias para un mejor almacenamiento y recuperación de la información?</p> <p>* ¿Se realizaron repeticiones de lo esencial?</p> <p>* ¿Se realizaron repasos y resúmenes finales?</p> <p>55. ¿Se ofrecieron suficientes ejemplos? ¿Fueron didácticamente relevantes?</p> <p>56. La evaluación de los contenidos conceptuales:</p> <p>* ¿Se ha realizado por medio de cuestionarios, exámenes, entrevistas orales, ejercicios, etc. (evaluación explícita)?</p> <p>* ¿Por medio de técnicas como observación, trabajo en equipo, resolución de casos (evaluación implícita)?</p> <p>58. Para la evaluación de conceptos:</p> <p>* ¿Han tenido que relacionar los nuevos contenidos con experiencias personales, o con otros conocimientos previos?</p> <p>* ¿Han tenido que demostrar su conocimiento repitiendo definiciones dadas (aprendizaje memorístico)?</p> <p>* ¿Han tenido que aplicar el concepto aprendido en ejercicios, casos o problemas?</p> <p>61. Para su E-A^(e) de los procedimientos:</p> <p>* ¿Se empleó la copia de un modelo? ¿Cuál(es)?</p> <p>* ¿Se empleó el aprendizaje por ensayo/error?</p> <p>62. Al final de las sesiones ¿se analizaron en grupo las dificultades, dudas, otras formas posibles?</p> <p>63. ¿Se ejemplificó su aplicación (generalización) a otra situación, contexto o caso?</p> <p>64. Para su evaluación:</p> <p>* ¿Se evaluó el conocimiento sobre el procedimiento?</p> <p>* ¿Se evaluó la habilidad para realizarlo?</p> <p>65. ¿Se ha evaluado la evolución de las capacidades intelectuales (la capacidad de pensar) de los participantes? ¿Cómo?</p> <p>67. ¿Se buscaba que los mayores mostraran cambios en sus actitudes respecto a...</p> <p>*... la situación de E-A, al proceso grupal (participación, respeto, escucha, aceptación de divergencias, etc.)</p> <p>68. Se favoreció una actitud positiva hacia el aprendizaje, porque los contenidos educativos:</p> <p>* ¿Fueron percibidos por los mayores como útiles e interesantes para su vida cotidiana?</p> <p>71. ¿Proporcionamos suficiente reconocimiento y</p>				
--	--	--	--	--

recompensa a los participantes?:
 * ¿Somos conscientes del modo en que lo hicimos?
 * ¿Cómo fue recibido por los alumnos?
 72. Para su evaluación:
 * ¿Se observó cierto cambio de actitud expresado por medio del lenguaje (verbal y no verbal)?
 74. Se emplearon también pruebas estandarizadas, ¿Cuáles? (escalas, cuestionarios de actitudes, ...)

E. Metodología pedagógica

79. ¿Se iniciaron las sesiones del PEM partiendo de los intereses, experiencias y opiniones de los asistentes?
 80. ¿Han existido o existieron siempre momentos para relacionar conocimientos y aprendizajes nuevos con los previos?
 81. ¿Se buscaba provocar conflictos cognitivos en los participantes?
 * ¿Resultaron positivos, enriquecedores, estimulantes?
 82. ¿Les motivaba a expresarse sobre temas sobre los que habitualmente no tienen la oportunidad de dialogar?
 83. Las exposiciones del docente:
 * ¿Han resultado enriquecedoras y esclarecedoras?
 * ¿Fueron valoradas por algún participante como ininteligibles o inadecuadas, etc.?
 85. ¿Eran los métodos básicamente participativos o expositivos?
 86. ¿Qué criterios se utilizaron para agrupar a los alumnos en el trabajo en grupo?
 89. ¿Cómo fueron los resultados del sistema de agrupamiento?
 90. Las dinámicas de grupo:
 * ¿Potenciaban el trabajo cooperativo?
 * ¿O el competitivo?
 92. Las dinámicas de trabajo en grupo empleadas:
 * ¿Fueron consideradas positivas (agradables, divertidas, motivantes)?
 * ¿Alguien las valoró negativamente (complicadas, violentas, agresivas, intimidatorios, etc.)?
 93. ¿Estuvo el ritmo de cada intervención (estrategia, dinámica grupal, etc.) determinado más por sus participantes que por las exigencias de la programación?
 94. Los métodos de E-A, ¿estuvieron sujetos continuamente a un proceso de evaluación y

mejora?

F. Temporalización del PEM

96. Para los participantes en el programa:

* ¿"Se les ha pasado muy rápido"?

* ¿Les ha parecido largo?

97. ¿La duración de las sesiones ha sido la adecuada?

98. ¿La frecuencia les pareció correcta? ¿No les ha impedido continuar con sus hábitos y responsabilidades habituales?

G. Estilo de participación y comunicación grupal

99. ¿Cómo han sido las relaciones entre los miembros?

100. ¿Los participantes se daban apoyo y estímulo entre sí para llevar a cabo las tareas?

101. ¿Existió reconocimiento por parte de los compañeros hacia algún participante cuando obtenía un logro individual?

102. ¿Estuvieron los participantes comprometidos en la consecución de los objetivos grupales?

106. ¿Percibía el grupo un buen grado de libertad y de sinceridad entre todos sus miembros?

107. ¿Han tenido todos los participantes igualdad de oportunidades para participar?

110. Para promover la participación, ¿utilizó el docente técnicas organizativas como compartir tareas con los alumnos?

112. ¿Existió una evolución en los mayores (y por tanteo en el grupo) respecto al aprendizaje de las habilidades de comunicación y trabajo cooperativo en grupo?

* ¿Se han respetado los turnos de palabra, las opiniones discrepantes, etc.?

116. ¿Solían darse muchas intervenciones que entorpecían y dificultaban el funcionamiento del grupo (críticas, comentarios que generaron conflictos o problemas, etc.)?

118. ¿Se dieron con frecuencia conflictos entre los participantes?

119. ¿Repercutieron en el desarrollo de las sesiones de trabajo en el aula?

* ¿Implicaron siempre a las mismas personas?

120. ¿Solucionaron los propios mayores estos conflictos o fue necesaria la intervención del docente?

121. ¿Se dieron, fuera del aula, situaciones de encuentro interpersonal (comunicación informal) entre los miembros del grupo?

122. ¿En las intervenciones exponían los

mayores facetas íntimas de su persona (vivencias, problemas, sentimientos, miedos, etc.)?

123. ¿Se ha producido una evolución en la relación interpersonal entre participantes? (mayor intimidad, confidencialidad, compromiso, etc.)

124. ¿Sintieron los alumnos que formaban parte del grupo?

- * ¿Hablaban de éste con otros amigos, familiares, conocidos?
- * ¿Se sentían satisfechos, orgullosos de pertenecer al grupo?

125. ¿Sentían que su grupo era valioso, competente?

H. Asistencia y abandonos de programa

128. ¿La asistencia de los participantes fue constante a lo largo del programa?

129. Para acudir, ¿han tenido que superar ciertas dificultades (de transporte, organización de responsabilidades familiares, problemas de salud)?

130. ¿Acudieron al programa motivados por algún incentivo externo (titulación, obtención de servicios o recursos relacionados ajenos al programa, presión de otras personas, profesionales, etc.)?

131. ¿Acudieron al programa motivados por razones intrínsecas al PEM ("para saber más, aprender, estar al día, relacionarse con otras personas, disfrutar,...", etc.)?

132. En caso de haberse producido algún abandono, ¿se conocen sus causas?

133. ¿Pueden ser atribuibles al programa?

- * ¿O a la situación particular de las personas que abandonaron (problemas de salud, expectativas, etc.)?

134. ¿Se podrían haber evitado? ¿Cómo?

I. Recursos materiales y didácticos

135. ¿Se utilizaron como recursos imágenes fijas? ¿Cuáles?

- * ¿Qué dificultades o limitaciones se detectaron en su uso?
- * ¿Qué ventajas ofrecieron?

136. ¿Se utilizaron como recursos imágenes en movimiento? ¿Cuáles?

- * ¿Qué dificultades o limitaciones se detectaron en su uso?
- * ¿Qué ventajas?

137. ¿Se realizaron actividades fuera del aula? ¿Se aprovecharon todas sus posibilidades

<p>educativas? ¿Participaron los mayores en el diseño y organización de éstas?</p> <p>138. Los materiales didácticos empleados:</p> <ul style="list-style-type: none"> * ¿Representaban la realidad, la vida de los mayores? * ¿Les hizo recordar, sentir, identificarse? <p>140. Los medios y materiales didácticos, ¿introducían nuevas realidades en el aula (nuevas perspectivas, diferentes voces, culturas, etc.)?</p> <p>142. ¿Quién elaboró estos materiales?</p> <ul style="list-style-type: none"> * ¿Fueron diseñados ad hoc para este PEM? <p>143. ¿Resultaron adecuados al grupo y a su circunstancia?</p> <p>144. ¿Fueron creciendo en dificultad a lo largo del proceso educativo?</p> <p>145. ¿Resultan coherentes con los objetivos y contenidos propuestos?</p> <p>146. ¿Se hizo entrega a los mayores de algún material impreso?</p> <ul style="list-style-type: none"> * ¿Cuál fue el objetivo? * ¿Quién los elaboró? * ¿Fue adecuado a los destinatarios y a los objetivos? <p>J. Rol docente</p> <p>147. ¿Podría definir el rol docente desempeñado en el PEM?</p> <ul style="list-style-type: none"> * ¿Fue básicamente de mediador y estimulador? <p>149. En la relación grupal, ¿ha proporcionado suficiente y adecuado apoyo (con empatía, afectividad, amabilidad, etc.)?</p> <p>150. Las capacidades organizativas del docente (coordinar el trabajo en grupo, motivar la pluralidad y la participación pero haciendo cumplir las normas y el orden), ¿han sido adecuadas?</p> <p>153. ¿Cómo influyó la formación académica y los conocimientos y posibles sesgos del docente?</p> <p>K. Equipamientos</p> <p>156. ¿Cumplía las normas higiénico-sanitarias, de accesibilidad y de seguridad exigibles para estos destinatarios?</p> <p>157. ¿Cumplía, en general, con las condiciones adecuadas para desarrollar cómodamente las estrategias E-A previstas?</p> <p>158. ¿Permitía el control de las fuentes de distracción (interrupciones de otras personas, de ruidos externos e internos, olores, etc.)?</p> <p>159. ¿El mobiliario permitía la movilidad y la organización flexible de los participantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> * ¿Les resultaba cómodo el mobiliario a estos? 				
--	--	--	--	--

<p>160. El tamaño del aula ¿resultó adecuado?</p> <p>161. ¿Podía regularse convenientemente la iluminación?</p> <p>162. ¿Era confortable la temperatura?</p> <p>163. ¿Se recibieron quejas o protestas de algún mayor participante referido a las condiciones de la instalación?</p> <ul style="list-style-type: none"> * ¿Respecto a qué aspectos? * ¿Podría haberse subsanado? * ¿Y evitado? <p>L. Evaluación de la evaluación. Evaluabilidad.</p> <p>164. ¿Se ha definido en el PEM de forma específica la evolución del proyecto?</p> <p>165. ¿Se explicitan qué aspectos se sometieron a evaluación?</p> <ul style="list-style-type: none"> * Y ¿con qué instrumentos y actividades va a evaluarse y en qué momentos? * ¿Se supo cómo se interpretaron los resultados? <p>166. En el PEM, ¿se ha contemplado la realización de una evaluación...</p> <ul style="list-style-type: none"> *...inicial (diagnóstica)? *...continua (formativa)? *...final (sumativa)? <p>169. ¿Trataba de obtener información sobre los objetivos planteados?</p> <p>170. ¿Profundizaba en la función docente del educador?</p> <p>171. ¿Se evaluaron los materiales didácticos empleados?</p> <ul style="list-style-type: none"> * ¿los medios audiovisuales? <p>172. ¿Se evaluaron los métodos E-A y la metodología didáctica desarrollada?</p> <p>174. ¿qué técnicas se han empleado?</p> <ul style="list-style-type: none"> * Seguimiento de la asistencia * Observación (participante y no participante) * Entrevistas * Informes y diarios de campo * Grabación y análisis de las sesiones grupales/individuales, etc. * Artefactos (dibujos, juegos de simulación, puestas en común, pruebas específicas – proyectos, casos o simulaciones en los que aplicar lo aprendido-) <p>176. ¿Se han realizado cuestionarios con los participantes?</p> <p>177. En el proceso, ¿se han implicado los propios participantes? (se les ha pedido a los mayores que se autoevalúen?)</p> <p>181. Los datos que se han obtenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> * ¿Han permitido modificar aspectos del programa? * ¿Detectar cambios en los participantes? 				
--	--	--	--	--

- * ¿Confirmar que, en líneas generales, el programa funciona bien?
- 185. ¿han sido empleados por el docente como medio para su perfeccionamiento docente?
- 189. ¿Existe implicación del docente con los resultados de la evaluación?
- * ¿de qué forma?

III. Evaluación de los resultados del PEM

A. La eficacia del programa (el cumplimiento de objetivos)

- 192. ¿Es efectivo el programa en lo referente a la consecución de los objetivos que se persiguieron?
- 193. ¿Qué tipo de contenidos se evaluaron?
- 194. ¿Se pretendió obtener información sobre los cambios en los participantes respecto a...
 - *...sus ideas previas o creencias?
 - *...conocimientos o conceptos?
 - *...habilidades o destrezas?
 - *...actitudes o valores?
 - *...comportamientos?
- 195. ¿Se han evaluado otras áreas que exceden al ámbito puramente cognoscitivo: las habilidades de comunicación, la forma de trabajar en grupo, la capacidad para planificar tareas y ejecutarlas, las actitudes sociales, el interés por saber (la curiosidad científica), los intereses y atracciones personales (estéticas, culturales, recreativas, científicas, morales, etc.)?

B. La eficiencia del PEM

- 202. ¿Se ha dado una buena relación entre los resultados finales y el esfuerzo realizado en términos de dinero, recursos y tiempo?

C. La utilización de los resultados de la evaluación

- 204. La información acerca del valor de esta experiencia formativa, ¿resulta útil para los participantes?
- 205. Esta valoración, ¿resulta útil para el docente?
- 206. ¿Y para los responsables de los servicios para mayores?

- (a) Si bien la mayoría de sus ítems pueden responderse con dos opciones (afirmativa y negativa), dada la variedad de aspectos que abarca este instrumento, en caso de emplearlo para evaluar un PEM, resultaría útil ampliar el espacio de aquellas cuestiones que requerirían de una respuesta abierta para poder recoger cómodamente toda la información.
- (b) En el caso de que exista un evaluador externo, deberá incluirse una tercera columna para registrar sus hallazgos.
- (c) PM: Persona Mayor
- (d) Ed: Educador
- (e) E-A: enseñanza-aprendizaje

Setiembre, 2014

Señores
Universidad Estatal a Distancia
Sistema de Estudios de Posgrado
Coordinación de Maestría en Psicopedagogía

Estimados señores:

Por este medio autorizo a la UNED para que publique en su REVISTA DIGITAL, WEB, CD Y CUALQUIER OTRO MEDIO, mi trabajo final de graduación titulado: *“Análisis de los procesos de enseñanza y el aprendizaje del inglés en las personas adultas mayores costarricenses, para ofrecer orientaciones que -desde la gerontología educativa- puedan fortalecer la propuesta didáctica de los programas donde se imparten.”*, el cual he presentado como parte de los requisitos para optar por la Maestría en Psicopedagogía.

Atentamente,

Carolina Montero Cerdas

Cedula: 1-1010539

Cc Sistema de Estudios