



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA



APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS DE UN ADULTO INTERMEDIO CON
ESTUDIANTES JÓVENES EN EL DEPARTAMENTO DE LENGUAS TUXTLA, UNACH

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN PSICOPEDAGOGÍA

PRESENTA
GABRIELA BELTRÁN LÓPEZ S110004

DIRECTORA DE TESIS
MTRA. ELSA VELASCO ESPINOSA

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; FEBRERO 2021.



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
ÁREA DE TITULACIÓN

F-FHCIP-TM-016

AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN TESIS MAESTRÍA

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 27 Enero del 2021
No. Oficio: CIP/024/2021

C. Gabriela Beltrán López

Promoción: 8ª promoción

Matrícula: S110004

Sede: Tuxtla Gutiérrez Chiapas

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de la **Maestría en: Psicopedagogía**
para la defensa de la Tesis intitulada:

Aprendizaje del idioma ingles de un adulto intermedio con estudiantes jóvenes en el Departamento de Lenguas Tuxtla, UNACH

Se le **autoriza la impresión de Seis ejemplares y tres electrónicos (CD's)**, los cuales deberá entregar:

- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis y un CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregadas a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

Dra. Yannett Fabiola López Gutiérrez

COORDINADOR (A) DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

C.c.p.- Expediente/Minutario.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS



SECRETARÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE DESARROLLO
BIBLIOTECARIO

Código: FO-113-09-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Gabriela Beltrán López
Autor (a) de la tesis bajo el título de "Aprendizaje del Idioma Inglés de un Adulto Intermedio con Estudiantes Jóvenes en el Departamento de Lenguas Tuxtla, UNACH," presentada y aprobada en el año 2021 como requisito para obtener el título o grado de Maestra en Psicopedagogía, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBIUNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 23 días del mes de febrero del año 2021.

Gabriela Beltrán López

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

Índice

Capítulo I. La enseñanza de una segunda lengua en el mundo globalizado

1.1	Introducción	4
1.2	La enseñanza de una segunda lengua en el ámbito internacional, nacional y estatal	5
1.3	La UNACH en la Educación Superior	9
1.3.1	Misión	9
1.3.2	Visión 2030	10
1.4	La Facultad de Lenguas, Campus I Tuxtla.....	10
1.4.1	Misión	11
1.4.2	Visión	11
1.5	Departamento de Lenguas	13
1.5.1	Misión	13
1.5.2	Visión al 2018	13
1.5.3	Objetivos del Departamento de Lenguas	13
1.6	Plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés	14
1.6.1	Perfil de ingreso	15
1.6.2	Perfil del egresado	15
1.6.3	Campo de trabajo	16
1.6.4	Características deseables del alumno	16
1.6.5	Habilidades deseables	16
1.6.6	Actitud	16
1.6.7	Cultura física y deportes	17
1.6.8	Servicio social	19
1.6.9	Titulación	21
1.7	Enseñanza y particularidades personales del aprendizaje	22
1.8	Relaciones y estatus dentro del aula	22
1.9	Definiciones y rasgos del aprendizaje	24
1.10	Las leyes del aprendizaje	24
1.10.1	Ley de la acción	25
1.10.2	Ley de Ejercicio	26

1.10.3 Ley del Principio	26
1.11 Enfoque conductista, el aprendizaje como adquisición de respuestas	27
1.12 Enfoque cognitivo	28
1.13 El enfoque humanístico y comunicativo en la enseñanza de lenguas.....	29
1.13.1 El enfoque comunicativo	30
1.14 ¿Cómo aprende un adulto? Las diferencias con niños y jóvenes	31
1.14.1 Crecimiento del cerebro	35
1.14.2 Proceso de aprendizaje en los adultos	36
1.14.3 Posibles dificultades en el aprendizaje de adultos	37
1.15 Mayores y jóvenes, los beneficios de su relación	38
1.16 Guía en la enseñanza para adultos	39
1.17 El aprendizaje en la adolescencia	41
1.17.1 Desarrollo cognitivo en la adolescencia	41
1.18 Declive y deterioro cognitivo: influencias en el proceso de envejecimiento ...	45
1.19 Motivación	45
1.20 Competitividad.....	47
1.21 La edad	49
Capítulo II. Una segunda lengua. Competencia obligada en el siglo XXI	
2.1 El aprendizaje de una segunda lengua	51
2.2 Teorías de aprendizaje en la enseñanza de segundas lenguas	52
2.2.1 Conductismo, el aprendizaje como formación de hábitos	53
2.2.2 Mentalismo, el pensamiento como una actividad	53
2.3 Código cognoscitivo, los alumnos como seres pensantes	54
2.4 El constructivismo en el aula	56
2.5 Principales características de la visión constructivista del aprendizaje	57
Capítulo III. Estudio Empírico	
3.1 Justificación	58
3.2 Descripción del problema	59
3.3 Pregunta de investigación	62
3.4 Objetivo general	62
3.5 Objetivos específicos	63

3.6 Metodología y etapas metodológicas	63
3.7 Técnicas	64
3.7.1 Observación.....	64
3.7.2 Encuesta.....	66
3.7.3 Entrevista.....	67
3.8 Instrumentos.....	69
3.8.1 Escala de estimación.....	69
3.8.2 Cuestionario	70
3.8.3 Guion de preguntas	72
3.9 Etapas del proceso de investigación	73
3.9.1 Primera etapa	73
3.9.2 Segunda etapa.....	74
3.9.3 Tercera etapa	74
3.9.4 Cuarta etapa.....	74
3.9.5 Quinta etapa.....	74
3.9.6 Sexta etapa	74
3.9.7 Séptima etapa	74
3.10 Contexto y población	75
3.11 Resultados	75
3.11.1 Análisis de resultados de la encuesta aplicada a los alumnos	82
3.12 Conclusión.....	107
3.13 Referencia Documental	117
3.14 Anexos.....	130
3.14.1 Escala de estimación	130
3.14.2 Cuestionario: percepción de los alumnos jóvenes de un adulto intermedio.....	131
3.14.3 Guion de preguntas.....	133

Introducción

Este trabajo de investigación está centrado en la posible problemática que enfrenta un adulto de 57 años de edad (adulto intermedio), en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa dentro de un grupo compuesto por jóvenes en el Departamento de Lenguas de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Se podrán encontrar referencias sobre las limitaciones y problemas a los que el adulto se puede enfrentar, teorías sobre su aprendizaje, incluyendo enfoques como el cognitivo, humanístico y comunicativo. Además de leyes: de acción que enseña al individuo a aprender no solo por medio de la teoría sino poniendo en práctica lo aprendido al mundo real; del ejercicio la cual menciona que toda práctica ejecutada satisfactoriamente crea un hábito que con el tiempo se empleará en automático y correctamente; por último la ley del principio, en esta la primera impresión que tenga el estudiante sobre la clase dará como resultado el interés por el estudio, además de generar un ambiente agradable. También se conocerá el motivo para continuar los estudios en esta etapa de vida y cómo se siente al estar en contacto con estudiantes más jóvenes en el contexto escolar.

A través de esta investigación se conocerá el punto de vista de la estudiante adulta, así como el que tienen sus compañeros acerca de lo que perciben en el aula y la relación e interacción que mantienen con ella.

Capítulo I. La enseñanza de una segunda lengua en el mundo globalizado

1.1 La enseñanza de una segunda lengua en el ámbito internacional, nacional y estatal

La UNESCO, OCDE y BID emiten sugerencias, acuerdos y firman convenios con los países miembros para mejorar la educación de la región, concluyendo que la calidad educativa está ligada a la formación y evaluación escolar.

De acuerdo a Acuña y Mérida, s.f.:

Los resultados del aprendizaje —a pesar de los avances en los últimos años— que obtienen los alumnos de los Sistemas Educativos Latinoamericanos, en cada evaluación nacional e internacional, son bajos en contraste con países desarrollados; por ende, Organismos Internacionales (OI) han realizado investigaciones que permiten tener un panorama más amplio del porqué del rezago educativo; pudiendo así, emitir sugerencias, firmar acuerdos y convenios de colaboración para elevar la calidad educativa.

El análisis del discurso sobre la calidad educativa que presentan la UNESCO, OCDE y BID evidencian cuatro áreas importantes para sustentar y diseñar políticas públicas. Dos de estas áreas son propuestas únicamente por el BID 2012.

- 1) La infraestructura y el equipamiento escolar, entendidos como las óptimas condiciones edilicias y de servicios básicos de los centros escolares que coadyuvan al desarrollo físico e intelectual de los alumnos; 2) Uso correcto de las tecnologías para la educación, definidas como el acceso a

redes inalámbricas que acerquen a los discentes a la Sociedad de la Información, permitiéndoles desarrollar posturas críticas y mejorar los resultados de su aprendizaje (p. 11).

Para el caso de la evaluación del desempeño docente (tercera área de interés), la OCDE y la UNESCO han emitido sugerencias para mejorar o crear Sistemas de Evaluación del Desempeño Docente sólidos que permitan a países en desarrollo, medrar la calidad de la enseñanza de su magisterio. Para ello, se propone elaborar estándares para la enseñanza, diseñar una evaluación formativa que paulatinamente se convierta en sumativa, ponderar el logro de los aprendizajes de los alumnos con base en sus necesidades, entre otros aspectos. De esta manera, la evaluación del desempeño docente funge como un filtro que permitirá, con el paso de su implementación, atraer y retener a los mejores maestros (Cabrol y Székely, 2012).

Por último, el eje de acción sobre el que se marca un punto de encuentro entre los tres OI seleccionados, es la formación docente inicial y continua. Al respecto de la formación inicial estos OI aseguran que la mala preparación de los aspirantes a ocupar plazas docentes, es una de las principales causas por las que la calidad educativa en América Latina y el Caribe (ALC) no mejora.

Al parecer, esta profesión es una de las últimas opciones para los jóvenes con estudios de bachillerato óptimos; convirtiéndose así, en la puerta fácil de estudiantes de mediano y bajo rendimiento académico que desean continuar su vida escolar (Acuña y Mérida, s.f.).

Los procesos de globalización y de apertura de la economía, la comunicación intercultural y el alto ritmo de progreso científico y tecnológico, ejercen presiones sobre nuestras vidas, exigen el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras para posibilitar la participación en igualdad de condiciones en la cultura global, sin perder el sentido de pertenencia a nuestra cultura mexicana.

El Sistema Educativo Mexicano tiene contemplada la obligatoriedad en la enseñanza del inglés desde la primaria:

Se enfoca en el diseño del S270 Programa Nacional de inglés (PRONI) que inició su operación en el ejercicio fiscal 2016. El antecedente directo del programa es el Programa Nacional de inglés en Educación Básica que inició en el ciclo escolar 2009-2010 (SEP, 2016, p. 2).

Sin embargo, cuando los alumnos llegan a niveles superiores, no cuentan con la competencia necesaria, toda vez que el perfil con el que ingresan a las universidades públicas se caracteriza por grandes limitaciones en el manejo de lenguas extranjeras. Según Romo, Romero y Guzmán (2015, p. 4) "a nivel licenciatura se exige como requisito de egreso la comprensión lectora de por lo menos un idioma extranjero, principalmente inglés, y es una exigencia para entrar al posgrado, pero en ambos casos se cumple parcialmente".

Sin embargo, no puede dejarse esta propuesta, según García (2009) "un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en 2003 reveló la necesidad que tienen los estudiantes mexicanos de

desarrollar habilidades para la comprensión e interpretación de información en esta lengua” (p. 61), igual que estudiantes de otros países, es necesario ampliar las redes de comunicación con personas de idiomas diferentes al español.

Muestra de lo anterior fueron los hallazgos de González, Vilvaldo y Castillo (2004, citados por Navarro, 2006, p. 9) quienes realizaron una investigación con estudiantes de primer ingreso al nivel superior de la zona metropolitana de la Ciudad de México, en donde todos los participantes manifestaron haber aprobado por lo menos dos cursos a lo largo de su vida académica, uno en la secundaria y otro en el bachillerato, con un total de 600 horas de instrucción en la lengua.

Al aplicarles una prueba de inglés con validez internacional que evalúa 400 horas de instrucción, los resultados mostraron que el 10.6% de los estudiantes aprobó la evaluación; en la parte de ejecución lingüística, el 23.9% de los alumnos aprobó la básica, el 8.6% la intermedia y el 6.5% la avanzada. En general, “el 75.6% no aprobó ningún nivel”, situación que no corresponde al promedio de calificaciones obtenidas en la secundaria y en el bachillerato.

Explica la SEP (2008, Pp. 33 y 34) “reflejaron un atraso significativo en la adquisición del idioma, así que los cursos de educación básica y media superior no dan respuesta a las necesidades reales que enfrenta un estudiante a nivel universitario”, esto sin considerar que “la falta de dominio del idioma inglés, puede ser un motivo de aislamiento laboral de los futuros profesionistas” (Navarro, 2006. p. 9).

La Secretaría de Educación Pública se ha planteado implementar proyectos que ayuden al aumento y mejora del nivel en el idioma inglés, de esta manera se obtiene mejor calidad en el promedio de aprendizaje, no solo para alumnos sino también para profesores.

1.3 La UNACH en la Educación Superior

La Universidad Autónoma de Chiapas tiene sede en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas y cuenta con centros académicos en Arriaga, Comitán, Pichucalco, San Cristóbal de las Casas, Pijijiapan, Palenque, Copainalá, Tapachula y Villaflores.

1.3.1 Misión

La Universidad Autónoma de Chiapas es una Institución de Educación Superior pública y autónoma, socialmente responsable y con vocación de servicio; que forma de manera integral a profesionales competentes, críticos, éticos, con conciencia ciudadana y ambiental. La UNACH genera, divulga y aplica el conocimiento científico, tecnológico y humanístico; difunde la cultura y el arte, promueve el deporte y extiende sus servicios, vinculada con la sociedad en entornos locales, nacionales e internacionales; con personal calificado y programas educativos pertinentes y de calidad, para contribuir al desarrollo sustentable, al bienestar social, la cultura de paz, la democracia, la equidad y los derechos humanos (Portal UNACH, 2012).

1.3.2 Visión 2030

La Universidad Autónoma de Chiapas en el 2030 es una institución reconocida internacionalmente por el desempeño profesional y social de sus egresados; sus programas educativos pertinentes y acreditados; por los resultados de su actividad científica, humanística y tecnológica; su vinculación mediante acciones de colaboración y cooperación con organizaciones de los sectores público, privado y social, con la guía del Modelo Educativo Institucional y de una gestión transparente y efectiva, que impulsa el desarrollo de Chiapas y de México (Portal UNACH, 2012).

1.4 La Facultad de Lenguas, Campus I Tuxtla

La Facultad de Lenguas, Campus I, gestiona y desarrolla el programa educativo a nivel licenciatura de la Enseñanza del Inglés. Este programa educativo procura la formación integral del estudiante mediante la atención a los diversos aspectos que coadyuvan en la formación de un profesional propositivo y comprometido con la búsqueda de soluciones tanto de su entorno social inmediato como a nivel estatal, nacional y mundial. Actualmente cuenta con 32 profesores de tiempo completo, 3 de medio tiempo, 3 técnicos académicos y 106 profesores de asignatura.

La Licenciatura en la enseñanza del inglés plantea como misión y visión lo siguiente:

1.4.1 Misión

Esta licenciatura forma profesionales capacitados en la enseñanza del inglés; honestos y responsables, que pueden desenvolverse con éxito en el campo laboral de los diferentes niveles educativos.

1.4.2 Visión

Para el año 2015 este programa educativo está acreditado nacional e internacionalmente, fortalecido, es de alta calidad, flexible, y permite la movilidad intra e interinstitucional de docentes y alumnos. Posee una planta docente sólida con estudios de posgrado, en continua capacitación y actualización, lo que garantiza la formación de profesionistas en la enseñanza del inglés que pueden competir en el mercado laboral nacional en igualdad de condiciones con egresados de programas educativos similares para el desarrollo sustentable de la sociedad en un mundo globalizado.

La UNACH, organizada en 9 campus, ubicados en espacios geográficos diversos, en diferentes modalidades escolares: escuelas, facultades, institutos, centros. (Cuadro No. 1)

Cuadro No. 1 *Escuelas, Facultades, Centros e Institutos, UNACH, por Campus.*

Campus I Tuxtla Gutiérrez
Facultad de Arquitectura
Facultad de Contaduría y Administración
Facultad de Ingeniería
Facultad de Lenguas
Facultad de Ciencias en Física y Matemáticas
Campus II
Facultad de Medicina Humana
Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia
Campus VI
Facultad de Humanidades
Centros de Estudios
Centro de Estudios para la Construcción Ciudadana y la Seguridad
Centro de Estudios para el Arte y la Cultura
Centro de Estudios para el Desarrollo Municipal y Políticas Públicas
Centro Mesoamericano de Estudios en Salud Pública y Desastres
Centro Universidad Empresa
Campus III San Cristóbal de las Casas
Facultad de Derecho
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Gestión y Autodesarrollo Indígena
Escuela de Lenguas
Instituto de Estudios Indígenas
Campus IV Tapachula
Facultad de Negocios
Facultad de Ciencias Químicas
Facultad de Ciencias Agrícolas
Facultad de Ciencias de la Administración
Facultad de Medicina Humana
Escuela de Humanidades
Escuela de Lenguas
Instituto de Biociencias
Centro de Estudios Avanzados y Extensión (CEAyE)
Campus V Villaflores
Facultad de Ciencias Agronómicas
Campus VII Pichucalco
Escuela de Contaduría y Administración

Nota: adaptado de: *Oferta Educativa: Facultades/Escuelas/Institutos.*
Universidad Autónoma de Chiapas.

1.5 Departamento de Lenguas (DL)

Originalmente el Instituto de Idiomas del Estado fue creado en la década de los 70s y pasó a formar parte de la Universidad Autónoma de Chiapas en 1975.

1.5.1 Misión

Contribuir al desarrollo de capacidades profesionales internacionales en los alumnos de las diferentes áreas de la universidad, mediante la enseñanza de lenguas extranjeras. Este servicio es extensivo a toda la comunidad universitaria y sociedad en general.

1.5.2 Visión al 2018

Unidad Académica que capacita a los estudiantes para acceder a mejores oportunidades educativas y laborales, mediante programas de estudio basados en estándares internacionales, así como para prepararse y presentar exámenes de reconocimiento internacional.

1.5.3 Objetivos del Departamento de Lenguas

Saber leer, escribir, escuchar y hablar una lengua extranjera a un buen nivel, según la Facultad de Lenguas (2018 párr. 4) ayudará a:

- Obtener becas para el extranjero y realizar estudios en otros países.
- Establecer comunicación personal, académica y profesional con personas de otras culturas.
- Conocer la cultura de otros países.

- Tener acceso ilimitado a información actualizada en internet.
- Aprovechar ofertas de trabajo en empresas de prestigio internacional.

Los programas de enseñanza de lenguas del DL se basan en los niveles del Marco Común de Referencia Europeo para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, criterio establecido en los estándares internacionales que en materia de acreditación de conocimientos y docencia de lenguas extranjeras recomienda la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la Secretaría de Educación, de México.

1.6 Plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés

Duración: 6-14 semestres.

Trayectoria ideal: 9 semestres.

Total de créditos: 377.

Aunque este plan de estudios es un sistema por créditos y puede cursarse en 6 semestres como mínimo y 14 máximos; el estudiante tiene la oportunidad de cursarlo en el tipo de trayectoria ideal, se aprecia en el listado de materias que se presenta a continuación (Facultad de Lenguas, 2017, párr. 2).

Lo anterior implica, por ende, que el estudiante tenga la oportunidad de elegir la carga académica que desee llevar en cada semestre de conformidad a su capacidad y rendimiento escolar, los lineamientos del propio plan de estudios y las sugerencias del tutor, tomando en cuenta las posibilidades de la escuela.

Este programa cuenta con el reconocimiento por su calidad educativa por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de Educación Superior (CIEES), que lo ubicó en el Nivel uno desde octubre de 2009.

La Licenciatura en Enseñanza del Inglés está conformada por 61 materias, en las que se incluyen 5 materias optativas y 4 niveles de actividades culturales y deportivas. Está organizada curricularmente en 5 subáreas: Lengua y Civilización Inglesa, Lengua Adicional, Lingüística, Pedagogía e Investigación.

1.6.1 Perfil de ingreso

Esta licenciatura, está dirigida a los egresados del nivel medio superior que posean conocimientos previos de inglés equivalentes al nivel A2 del Marco de Referencia Europeo.

1.6.2 Perfil del egresado

El egresado de esta licenciatura será una persona honesta y responsable, comprometida con el mejoramiento de su entorno social a través de su desempeño profesional. Tendrá una excelente competencia comunicativa en inglés y en una segunda lengua, lo cual, aunado a su conocimiento de las diferentes teorías lingüísticas, de aprendizaje y pedagógicas y a su capacidad de ponerlas en práctica de manera creativa, innovadora y contextualizada, lo haría un excelente profesional en el área de la enseñanza del inglés en particular y de las lenguas en general.

En cuanto a actitudes y valores, el egresado será un individuo reflexivo y crítico e interesado en continuar con su desarrollo profesional. Será asimismo un ciudadano tolerante y respetuoso de la diversidad cultural y de género que contribuirá en la construcción de relaciones solidarias con otros pueblos.

1.6.3 Campo de trabajo

El egresado podrá desempeñarse como profesor de inglés en los diferentes niveles educativos en instituciones educativas públicas o privadas.

El egresado podrá desempeñarse en empresas del sector público y privado de importación y exportación, así como en el ramo turístico nacional e internacional a través del buen uso del idioma a fin de atender las necesidades de la población a su vez en la interpretación, orientación y asesoría en todos los niveles educativos.

1.6.4 Características deseables del alumno

Esta licenciatura está dirigida a los egresados del nivel medio superior que posean conocimientos previos en inglés.

1.6.5 Habilidades deseables

Capacidad para buscar, seleccionar, ordenar, valorar y utilizar información de manera oportuna para identificar problemas.

1.6.6 Actitud

Inquietud intelectual, responsabilidad para su propia formación y honestidad.

1.6.7 Como parte de sus líneas curriculares se encuentra: **Cultura física y deportes**, propuesta para promover en el estudiante el cuidado de su organismo para la preservación de su salud física y mental necesaria para su formación integral.

El realizar actividad física no perjudica, brinda satisfacciones y beneficios. Hacer ejercicio favorece notablemente el funcionamiento del cerebro. Si además se realiza un deporte en el que se analizan tácticas, estrategias y coordinación con colegas, el cerebro se encontrará motivado y al estudiar, la concentración y la capacidad de análisis serán mejores.

Ante la importancia de crear conciencia de la cultura física y deportes en nuestros estudiantes la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla (FLCT) para su formación integral, se han organizado actividades como las siguientes:

- Participación de nuestros estudiantes en equipos de básquetbol, voleibol y futbol en torneos UNACH.
- Prácticas deportivas en las instalaciones del parque recreativo Caña Hueca.
- Festival Deportivo Caña Hueca.
- Organización anual de la carrera de 5 Km conmemorando el inicio del año chino.

En estas actividades participa la Comunidad de Lenguas. Más allá de realizar actividades deportivas, representan el mejor momento para distracción y convivencia entre el personal docente y administrativo con los estudiantes de LEI.

De igual manera forma parte de la licenciatura la **Promoción cultural**, las actividades culturales tienen el objetivo de ofrecer a los estudiantes diversidad de opciones para su recreación cultural, que contribuyan a fortalecer su formación integral, así como a direccionar sus talentos e intereses. Además, desarrollan su sensibilidad a todas las manifestaciones de la belleza tanto naturales como artísticas.

Por ello, la academia de Desarrollo Personal, conformada por docentes que imparten las unidades académicas transversales del Programa Educativo (PE), la Secretaria Académica, la Directora de la FLCT, en conjunto con el CAPP (Centro de Apoyo Psicopedagógico), la coordinación de género y las docentes que imparten unidades académicas relacionadas con cultura realizan las siguientes actividades:

- Participación en Festivales
- Los estudiantes de la LEI son invitados especiales en los jueves culturales, organizados por la DGEU (Dirección General de Extensión Universitaria), de la UNACH.
- Libr'Arte (intercambio de libros en diversos idiomas y temas)
- Festivales organizados para festejar a las lenguas que se imparten en la Facultad.
- Ciclos de cine de la sección de francés e italiano
- Mi portafolio Cultural

- Mi portafolio cultural en video

1.6.8 Servicio social

El Servicio Social integrado a currículo permite a los estudiantes de la LEI consolidar su formación profesional, a la vez que se considera un factor determinante en la generación y aplicación de conocimientos a través de la participación de los alumnos en proyectos de investigación y vinculación inmediata con el entorno, lo cual permite impulsar el desarrollo regional, y nacional.

El Servicio Social puede presentarlo en cualesquiera de las modalidades establecidas por norma en la UNACH, así puede incorporarse al Ordinario, es el servicio social que se prestará por un periodo de seis meses con un mínimo de 480 horas en el Sector Público, Intrauniversitario, comunitario o de Residencia y en el Sector Privado con una participación de cuatro horas diarias de lunes a viernes o de ocho horas en fines de semana (sábados y domingos).

- Servicio Social en el sector público: se presta en programas y proyectos de las Dependencias Federales, Estatales y Municipales; así como en organizaciones sociales que promuevan el desarrollo social, económico y productivo de la entidad.
- Servicio Social comunitario o de residencia: se denomina así al servicio que se presta por un periodo de dos meses (periodo intersemestral de verano), pudiendo participar todos los estudiantes o pasantes (con excepción de Médico Cirujano), particularmente los que han sido beneficiados con alguna

beca otorgada por cualquier programa Estatal o Federal (Pronabes, CONAFE u otra). Esta modalidad se lleva a cabo en las cabeceras municipales o comunidades ubicadas fuera del lugar de estudio o de residencia del prestador. El cual implica radicar por un periodo de dos meses de servicio ininterrumpido. Se realiza en dos modalidades:

- Residencia de doce meses, que realizan los pasantes de la Licenciatura de Médico Cirujano en un periodo no menor a doce meses.
 - Residencia intersemestral que realizan los estudiantes o pasantes de las demás licenciaturas en un periodo de seis meses con un mínimo de 480 horas en un lapso no menor a 60 días ininterrumpidos.
- Servicio Social intrauniversitario: es la modalidad que permite prestar el servicio social en programas administrativos, académicos y de investigación de la propia universidad. Tiene una duración de seis meses y 480 horas de actividades de forma ordinaria.
- Servicio Social con la iniciativa privada: se podrá realizar con diversas empresas, preferentemente con quienes la universidad ha establecido convenios de colaboración para desarrollar proyectos en beneficio de ambas partes y de la sociedad misma donde se ofrezcan a los estudiantes capacitaciones, becas, estímulos económicos o en especie para desarrollar actividades que contribuyan con su formación profesional. Tiene una duración de seis meses y 480 horas de actividades.

El procedimiento de Servicio Social se encuentra certificado por la norma oficial mexicana ISO 9001.2015.

1.6.9 Titulación

Para cumplir con el proceso de evaluación profesional y obtención del título profesional, los estudiantes podrán optar por cualquiera de las formas siguientes:

1. Reconocimiento al mérito académico.
2. Exámenes de conocimientos profesionales.
 - Excelencia académica.
 - Extensión y asistencia técnica supervisada.
 - Práctica profesional.
3. Examen profesional mediante tesis.
4. Evaluación por créditos de posgrado.
5. Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) que aplica el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL).
6. Evaluación por Seminario de Titulación.

Para ello, será necesario cumplir con todos los créditos correspondientes al plan de estudios y los requisitos académico-administrativo previstos en la normatividad universitaria para cada modalidad.

Lengua de instrucción: idioma en el que se transmitirá el contenido curricular.

- ◆ Inglés. El programa marca que algunas materias deben ser en este idioma.
- ◆ Español.
- ◆ Lengua adicional. El programa lo plantea como materia, diferente a la lengua estudiada en la licenciatura, es decir, si cursa la Licenciatura en la enseñanza del inglés, cursará otra: francés, alemán o italiano.

1.7 Enseñanza y particularidades personales del aprendizaje

Para esta investigación, la enseñanza y particularidades personales del aprendizaje, deben ser tomadas en cuenta según Zabala (2008) "en cada persona el resultado de dicho proceso será diferente, aportará cosas diferentes y la interpretación que irá haciendo de la realidad, a pesar de poseer elementos compartidos con los otros, tendrá unas características únicas y personales" (p. 92).

Lo anterior se debe a cientos de factores que intervienen en la vida de cada individuo, tanto sus relaciones con los demás, la cultura y sus experiencias aportan elementos específicos en su desarrollo, por consiguiente, sus percepciones, metas, motivaciones, métodos, entre otros serán únicos e individuales.

1.8 Relaciones y estatus dentro del aula

Es observable en el aula un establecimiento de jerarquías, roles para cada estudiante y relaciones cambiantes entre ellos dependiendo de las actividades y sus requerimientos.

De acuerdo con Homans (citado en Klein, 1961) existen tres grupos distintos en los que se separan las formas de obtener un estatus de liderazgo, sea de manera permanente o situacional dependiendo de sus habilidades más fuertes a comparación de las del resto del grupo:

- 1) Fuerza: El grupo en el cual la diferenciación entre los miembros se basa en el uso abierto de la fuerza o la amenaza de su empleo.
- 2) Autoridad funcional: Grupos que se diferencian de acuerdo con la autoridad funcional, en los cuales la autoridad surge de la naturaleza de la tarea a realizar y queda investido en ella, en consecuencia, el sujeto reconocido como el más capaz de realizar esa tarea.
- 3) Autoridad por el estatus: Grupos diferenciados por una autoridad estatuida, en los cuales un sujeto ejerce permanentemente la autoridad, más o menos independiente de la situación del grupo (p. 194).

En algunas aulas resulta notorio quién de los alumnos juega el papel del líder que, en su mayoría no es más que quien comunica las noticias, organiza al resto del grupo o logra atraer la atención del resto hacia un mismo objetivo. Este tipo de individuo tiene un estatus dentro del grupo, pero es observable que, si bien es común que se trate de un alumno sobresaliente, no es necesariamente el mejor estudiante del grupo, se trata de quien cuenta con la personalidad y credibilidad necesaria para ocupar dicha posición.

1.9 Definiciones y rasgos del aprendizaje

En un grupo de inglés cuando hay actividad en equipos, el líder es el que tiene mayor fortaleza, es posicionado por sus habilidades y es únicamente en esta situación cuando la persona es ascendida a este puesto.

El aprendizaje implica un proceso que la persona debe llevar a cabo, sea consciente o inconscientemente, en donde la observación y la actuación tienen un papel fundamental para la construcción del conocimiento, a su vez, deberá tener un impacto útil en la vida del individuo.

Es claro que no puede existir lo anterior, si el conocimiento no se adquiere a través de la experiencia, son llevados a la práctica y se utilizan para resolver problemas adquiriendo verdadero significado para la persona.

1.10 Las leyes del aprendizaje

Existen diversas experiencias de donde obtenemos aprendizaje, aunque estas experiencias tienen cosas en común, el conocimiento resultante puede tener naturaleza diferente.

El aprendizaje puede ser variado, y no tener coincidencias, ejemplos de esto pueden ser aprender a hacer un pastel, armar un artefacto, aprender a bailar ballet o cálculo integral, existen ciertas leyes del aprendizaje que se aplican a estas experiencias de gran importancia conocer.

En el documento, Utilizando los Principios de la Educación de Adultos (s.f.), encontrado en Purdue University (institución ubicada en West Lafayette, Indiana,

que figura como el no. 46 en la clasificación de las mejores universidades de educación de entre más de 3,000 en E.E.U.U) se identifican tres leyes de aprendizaje: de la acción, ejercicio y principio.

1.10.1 Ley de la acción

Aprender es un cambio de comportamiento de un individuo. Los cambios de comportamiento no llegan a ser verdaderamente parte de una persona hasta que los refuerza mediante la aplicación del conocimiento en su vida diaria. Por ejemplo, un estudiante puede memorizar una operación matemática, o el nombre de una parte de equipo de computación, o una nueva palabra para su vocabulario, pero él realmente no "aprende" hasta que los practica operando el equipo o usando la nueva palabra en situaciones cotidianas en los ámbitos donde se desarrolla. En resumen, el estudiante debe inmiscuirse en su proceso de aprendizaje, construyendo su propio conocimiento.

Esta ley de acción pone peso sobre la responsabilidad del profesor, porque es parte de sus tareas diseñar y adaptar actividades que consoliden los conocimientos que se pretenden inculcar en los alumnos por medio de tareas que les permitan involucrarse de manera activa en la práctica de los saberes, en este caso, del lenguaje, así lo reconoce Vázquez (2011, p. 4) "los métodos de aprendizaje más eficaces requieren mayor actividad por parte del aprendiz".

1.10.2 Ley de Ejercicio

Cuando la acción se repite más a menudo, el hábito se establece más rápidamente.

La práctica hace la perfección, si la práctica es correcta. Practicar una cosa incorrecta se convertirá en un hábito también, uno muy duro de romperse. Toda vez que aprender es más fácil que reaprender. El capacitador debe estar seguro que sus estudiantes están desarrollando una habilidad correctamente para facilitar el camino del aprendizaje de apoyo a las actividades personales, sociales, académicas de las personas en formación.

1.10.3 Ley del Principio

Se puede entender el aprendizaje como una interacción en que la respuesta es solo un componente del proceso interactivo. Sin embargo, los procesos motivacionales, las condiciones ambientales y las características del organismo determinarán el proceso interactivo del aprendizaje.

Las primeras impresiones son las más duraderas. Esto significa que esas primeras lecciones son de suma importancia. El capacitador debe despertar interés, proporcionar los temas que resuelvan las necesidades del estudiante, y ayudarlo a aprender correctamente los mismos la primera vez. (Purdue University, s.f., p. 4).

Es importante que el maestro sea capaz de presentar los tópicos de manera en que los estudiantes sientan seguridad del nuevo conocimiento, incluye que

estén emocionalmente cómodos y se sientan capaces de llevar a cabo tareas donde apliquen este conocimiento.

1.11 Enfoque conductista, el aprendizaje como adquisición de respuestas

En el aprendizaje encontramos, según Beltrán (2002, p. 4) diferentes tipos de enfoques. El **enfoque conductista** "define al estudiante como un ser plástico cuyo repertorio de conducta está determinado por la experiencia. Aquí el profesor es un suministrador de "*feedback*" cuyo papel esencial es crear y moldear la conducta del estudiante distribuyendo refuerzos y castigos".

Beltrán (2002) presenta en este apartado tres conceptos muy importantes en el proceso de aprendizaje de los alumnos, "el *input*, *feedback* y castigo".

El estudiante asimilará el input y lo tomará como base para desarrollar una actividad que le permitirá obtener un resultado correcto o incorrecto, tal resultado será definido por medio del feedback, el cual, será provisto a los estudiantes por medio del maestro y de esta forma, el estudiante podrá re-orientar sus esfuerzos para llegar al resultado deseado, cabe destacar que lo anterior implica que existen refuerzos y castigos. Los refuerzos son de carácter positivo y para los cuales entenderemos que resultan de haber ejecutado una tarea de manera satisfactoria, que en nuestro sistema educativo, se ve reflejado a través de una calificación y la capacidad de continuar con tareas más avanzadas después de haber superado la anterior. Es importante mencionar que el "castigo", es en nuestro sistema

educativo y en el tiempo presente, simplemente el tener que repetir el ejercicio, obtener una mala nota o la frustración de no poder avanzar.

1.12 Enfoque cognitivo

Así mismo, Beltrán, 1984; Coll, 1987, 1989; Genovard, 1981; Mayor, 1981 (citado en Beltrán, 2002, p. 7) coinciden cuando afirman que el **enfoque cognitivo** "trata de llenar el vacío existente entre el "*input*" y el "*output*". Este enfoque aporta la exploración de lo que se lleva a cabo en el proceso de aprendizaje de una manera un poco más detallada y profunda".

La orientación cognitiva tiene sus raíces en la posición platónica que destaca la creatividad de la mente humana, señalando que los conocimientos, más que aprendidos, son descubiertos, y sólo se descubre lo almacenado en la mente. (Di Vesta, 1987; citado en Beltrán, 2002).

En la psicología cognitiva se pueden distinguir dos corrientes que han guiado las investigaciones. Una que interpreta al aprendizaje como adquisición de conocimientos y otra que lo concibe como la construcción de significado. La primera corriente dominó durante la década de los cincuenta hasta la década de los sesenta. En esta interpretación, el estudiante es más cognitivo, adquiere información y aunque llega a ser más activo, todavía no tiene control sobre el proceso de aprendizaje.

La segunda corriente surge entre los años setenta y ochenta, y constituye el paradigma vigente. Esta posición define al estudiante como un ser activo e

inventivo; el estudiante busca construir el significado de los contenidos informativos. El papel del estudiante es ser autónomo, autorregulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y tiene en sus manos el control del aprendizaje (Beltrán, 2002).

Este enfoque ha cambiado la concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje de la transición del saber a la construcción del conocimiento, es decir, no concibe a los estudiantes como receptores pasivos de la información que presenta el docente, sino por el contrario, el aprendizaje es considerado como proceso activo que ocurre y que puede ser influenciado por él (Beltrán, 2002).

El estudiante apoyándose con lo aprendido a lo largo de su vida y en conjunto con el maestro, podrán construir el aprendizaje, se interesará en que la información que le presente al estudiante logre ser procesada en su mente.

1.13 El enfoque humanístico y comunicativo en la enseñanza de lenguas

Según Nunan (1999, p. 308) “el **enfoque humanístico** en la enseñanza se centra en los alumnos, resaltando la importancia de sus experiencias y sus sentimientos”.

Rogers (citado por Williams y Burden, 1999) sugiere elementos clave para la enseñanza de idiomas:

El aprendizaje se lleva a cabo si el material es relevante, si los alumnos consideran sufrir algún tipo de ridiculización durante sus actividades, es probable que les produzca una resistencia al aprendizaje, por ejemplo si el maestro hace una pregunta y el alumno no sabe la respuesta o contesta

erróneamente, el maestro debe crear un ambiente de respeto, ya que los errores son parte del aprendizaje. Los profesores deben ver a los alumnos como clientes con necesidades específicas a satisfacer (p. 44).

El objetivo principal de la enseñanza humanística es que el alumno sea responsable del proceso de aprendizaje, pero al mismo tiempo disfrute aprendiendo y lo haga igual que cuando aprendió su lengua materna, de modo que al profesor le queda la tarea de propiciar un ambiente de confianza para garantizar el aprendizaje.

1.13.1 El enfoque comunicativo

Este ayuda a los alumnos a contextualizar el lenguaje, es decir, a encontrar las situaciones en las que el lenguaje practicado en clase le será útil en la vida real. De acuerdo con González y Mejía (2010):

Cuando se adquiere un idioma, no sólo es importante conocer las reglas gramaticales, sino también los contextos y las situaciones a las que tendrá que enfrentarse el alumno en el momento de comunicarse, el principal objetivo en la enseñanza de idiomas es el de desarrollar una competencia comunicativa que permita a los alumnos hacer uso eficaz de la lengua y tener éxito en el proceso comunicativo. En el proceso de enseñanza del inglés los profesores deben saber combinar actividades de diversas teorías del aprendizaje con la finalidad de desarrollar eficientemente la competencia comunicativa en los alumnos (p. 218).

Los alumnos buscan adquirir una lengua extranjera para ampliar sus expectativas, logrando que todo lo aprendido tenga uso inmediato, además para responder al ambiente generado por la globalización, pues la dinámica derivada de este sistema económico, político, motiva a las personas a comunicarse con otro grupo e instituciones cada vez más amplio donde necesita el conocimiento de otra lengua.

1.14 ¿Cómo aprende un adulto? Las diferencias con niños y jóvenes

Las diferencias entre adultos, niños y jóvenes tanto en comportamiento como en lo físico son obvias, las cognitivas y psicológicas implican maneras diferentes de procesar nueva información, mantenerla o aprenderla y ponerla en práctica.

No es lo mejor emplear la misma metodología, pero es posible llevarla a cabo para niños, jóvenes y adultos. Los adultos tienen ciertas características para aprender de una manera especial en comparación con niños y adolescentes, no obstante, en una etapa de maduración, tanto física como mental, ellos comienzan a experimentar cambios en general.

A pesar de que la adolescencia y la edad adulta se dividen con cierta facilidad, no es común hacer una distinción entre las etapas de la adultez, puesto que seguido de la adolescencia continua la adultez temprana, posteriormente la intermedia y finaliza con la tardía o tercera edad. De acuerdo con Feldman (2007) la edad adulta intermedia, es definida en el periodo de los 40 a 60 años de edad. (p. 528).

En las universidades y centros de formación para adultos existe la tendencia errónea de aplicar la misma metodología en la formación de personas adultas que en la enseñanza escolar o secundaria, sin tener en cuenta una serie de diferencias importantes entre la forma de aprender de niños o adolescentes y los adultos.

En la construcción del aprendizaje del adulto, debe ser asistido mediante un proceso que facilite el propósito a través de la expresión de sus experiencias como un punto de partida para entender y agilizar la transformación del individuo en su entorno social partiendo del entramado educativo como persona adulta.

En ese sentido, la Andragogía representa el camino para lograr el desarrollo exitoso de un proceso de enseñanza y aprendizaje del aprendiz adulto en el contexto universitario, diferenciándolo del acto educativo en otros contextos donde se emplean estrategias basadas en la pedagogía, donde, por supuesto, se requiere de otros métodos de enseñanza y aprendizaje que consideren los intereses y capacidades de los participantes adultos.

Adams (1991), señala que "...los principios pedagógicos son inaplicables en la educación del adulto, dada la marcada diferencia entre éste y el niño o adolescente requiere de un tratamiento adecuado que tome en cuenta las características inherentes al sujeto" (p. 36).

En el mismo orden de ideas, de acuerdo a las teorías propuestas por Adam (1994), señala que:

Los niños requieren para su educación de un maestro que los enseñe, mientras que los adultos apenas necesitan de quienes faciliten sus aprendizajes mediante orientaciones claras y definidas. Además, el modelo pedagógico, caracterizado por la verticalidad, centra toda actividad en la adquisición de contenidos; en tanto el modelo andragógico se caracteriza por la horizontalidad, donde el acto de enseñar no existe, en la vida adulta el que facilita u orienta el proceso es un participante más en el proceso global del aprendizaje permanente (p. 45).

Knowles, Holton y Swanson (2001) menciona que para trabajar el proceso de enseñanza – aprendizaje desde una postura andragógica, es importante considerar en el diseño y desarrollo de actividades las siguientes premisas:

1.- La necesidad del saber: para los adultos es muy importante conocer por qué deben de aprender algo antes de aprenderlo, es decir, conocer cuál es el objetivo o el sentido de este aprendizaje, así como los beneficios que obtendrán.

2.- El autoconcepto de los alumnos: los adultos cuentan con un vasto bagaje de conocimientos, por lo que es fundamental que cuando se trabaje con ellos se retomen sus conocimientos previos y se conciban como seres responsables de sus propias acciones, no como alguien a quien se debe de dirigir paso a paso.

3.- El papel de las experiencias de los alumnos: por el tiempo de vida, los adultos cuentan con enriquecedoras experiencias que se deben de considerar en el momento de generar el proceso educativo con ellos, de tal manera que se trabaje de forma significativa, articulando los nuevos conocimientos con los conocimientos previos.

4.- Disposición para aprender: esta característica se relaciona con la utilidad que encuentren en el aprendizaje, entre mayor sea la utilidad identificada mayor será la disposición que presentan para aprender, es por ello que es importante vincular los conocimientos previos y los intereses de los adultos para incrementar su disposición para el aprendizaje.

5.- Orientación hacia el aprendizaje: la orientación está centrada en la vida del adulto, por ello es recomendable partir de su contexto, de las situaciones cotidianas que viven para vincularlas a los nuevos conocimientos y que éstos adquieran significado y sentido para ellos, y puedan encontrar una utilidad.

6. Motivación: constituye un factor clave para el éxito del aprendizaje del adulto, las motivaciones que se presentan son las externas como un mejor trabajo o incrementar el salario, los factores que tienen mayor duración son las internas como incrementar la satisfacción laboral, la autoestima, la calidad de vida.

Considerar estas premisas en el momento de diseñar y desarrollar las actividades de aprendizaje orientadas a los adultos, permitirán trabajar desde un enfoque centrado en el modelo andragógico, y generar un proceso educativo significativo, que permita alcanzar los resultados de aprendizaje esperados. (p. 49)

La experiencia es otro factor a considerar en el proceso de aprendizaje y enseñanza, es el resultado de vivir, de confrontar situaciones y practicar los conocimientos teóricos, marcan la diferencia del niño o adolescente para desarrollar habilidades, destrezas, hábitos y capacidades válidas para la vida adulta.

1.14.1 Crecimiento del cerebro

Los lóbulos frontales, "las mismas áreas que ayudan a los adolescentes a hacer lo correcto, son unas de las últimas áreas del cerebro en alcanzar un estado de crecimiento estable, quizás sin llegar al desarrollo completo hasta pasados los veinte años de edad." (Sowell citado en Tokuhamma, 2006, diapositiva 16).

El cerebelo, "...continúa cambiando durante la adolescencia y se conoce que está relacionado con el reconocimiento de pistas sociales y humor..." (Giedd en Tokuhamma-Espinosa, 2005, diapositiva 13).

No es sorprendente que los adolescentes tengan dificultades para tomar una decisión... Más funciones complejas de la corteza prefrontal tales como el razonamiento, motivación y criterio, parecen desarrollarse gradualmente

durante la infancia y la adolescencia, quizás continuando durante los años adultos... (Huttenlocher, 1997, Pp. 176-178).

Mientras el proceso fisiológico del crecimiento del cerebro es parecido en los humanos, hay ciertas habilidades que se asocian más con los niños que adultos, y eso se debe al crecimiento natural del cerebro: motricidad, control emocional, música y lenguaje.

1.14.2 Proceso de aprendizaje en los adultos

La elección de unas estrategias u otras depende, por una parte, de las diferencias individuales de los estudiantes, su actitud, creencias, motivación, experiencias previas en el estudio, entre otros., y por otra parte de la situación de enseñanza-aprendizaje, es decir, la proximidad entre la lengua materna (LM) y la lengua extranjera (LE), el contexto y la regulación de la enseñanza, el estudio y las tareas a realizar.

El aprender a aprender es una herramienta fundamental en los nuevos marcos educativos, y cobra especial importancia en el aprendizaje a adultos mayores, quienes debido a la influencia de las metodologías basadas en el conductismo, necesitan mayor instrucción en el uso y explotación de las estrategias.

Es importante mencionar que los adultos en general presentan una actitud positiva hacia la lengua; en este momento de su vida, el estudio de la LE es una elección personal y una actividad gratificante.

Según el periodo de desarrollo en el que se encuentre la mente del alumno tiene posibilidades de trabajo sobre la realidad y, en el caso de la lengua, se manifiesta de manera clara en el vocabulario, y en la posibilidad o no de comprender el pensamiento concreto y/o el abstracto.

1.14.3 Posibles dificultades en el aprendizaje de adultos

En la siguiente lista que propone Gabarda (2015, párr. 6), se aprecian las características a las que se hace referencia anteriormente:

La disponibilidad para el estudio suele ser menor, puesto que deben compaginarlos con obligaciones familiares y laborales.

Por lo tanto, al enseñar a una persona adulta hay que tener en cuenta los siguientes factores:

- El tiempo que lleva sin realizar ninguna acción formativa, que pueden llegar a ser muchos años.
- Posibles dificultades derivadas de la falta de recursos, habilidades y estrategias para aprender.
- Falta de hábito de estudios establecidos.
- El adulto suele buscar muy intensamente la utilidad y la aplicación práctica de la formación. En el caso de que tenga la sensación de que aquello que aprende no le sirve, se desmotivará, desviará su interés y dejará de aprender.

- Es probable que realice la formación en condiciones difíciles:
cansancio, con preocupaciones laborales y familiares.

Las actividades que desarrollan en su vida diaria pueden definir hasta cierto punto el esmero con que se desempeñen en el aula de clases.

Es evidente la diferencia de formas de aprendizaje de acuerdo a la edad del sujeto que aprende, es en estas diferencias donde la labor docente asienta las bases de la calidad, para enfrentar los retos de atender el grupo generacional mayor en muchos de los países y promover la conciencia del aprendizaje permanente de las personas, donde la edad se constituye una diferencia como todas las presentes cuando hay un proceso de aprendizaje.

1.15 Mayores y jóvenes, los beneficios de su relación

Las relaciones entre jóvenes y mayores son más conflictivas de lo deseable. El salto generacional dificulta a menudo la comunicación e impide el entendimiento. Por este motivo, los espacios intergeneracionales son cada vez más frecuentes.

Se organizan actividades conjuntas para que unos y otros se conozcan y, sobre todo, para que se entiendan. Viven el mismo momento, pero de manera diferente.

En el plano emocional, quienes participan en programas intergeneracionales consiguen cambios positivos en su humor y un aumento de la vitalidad, la autoestima, la motivación, la valía personal y la sensación de ser necesitados. (García, 2009).

Adquieren también un "renovado aprecio" por las propias experiencias de la vida pasada, una reducción de los síntomas depresivos y un fortalecimiento frente a la adversidad (García, 2009).

Los beneficios cognitivos se traducen en un incremento de la capacidad de memorización. En las personas mayores aumentan las oportunidades de aprender y de discutir, desarrollan habilidades sociales, de resolución de problemas y de uso de nuevas tecnologías, y potencian cualidades como la iniciativa, la flexibilidad, la apertura, la empatía y la creatividad (García, 2009).

Los niños y jóvenes que no interactúan con personas adultas, tendrán dificultades para entenderlos, en cambio cuanto más cercanía y familiaridad hay entre ellos, mayor conocimiento mutuo y percepciones más adecuadas y menos sesgadas se establecen.

1.16 Guía en la enseñanza para adultos

Tokuhama, Mosquera y Sanguinetti (2005) proponen los siguientes puntos como una guía en la enseñanza para adultos:

- ❖ Cuando maduran, los adultos tienden a preferir auto-dirección. El rol del instructor es apuntar a un proceso de pregunta, análisis y toma de decisiones cuando el aprendiz es un adulto, en lugar de transmitir conocimiento.
- ❖ La experiencia de los adultos es una fuente rica de aprendizaje. La activa participación en ejercicios (como discusiones o ejercicios de resolución de

problemas, el análisis de esas experiencias, y la aplicación a situaciones de trabajo o de su propia vida) deben ser la parte central de la metodología para entrenar a adultos. Los adultos aprenden y retienen información más fácilmente por sus experiencias previas.

- ❖ Los adultos están conscientes de la necesidad de aprendizaje generadas por eventos reales de la vida diaria como el matrimonio, divorcio, el ser padres, tomar un nuevo trabajo, perder un trabajo, entre otros. Las necesidades de aprendizaje de los adultos y sus intereses son los puntos de inicio y sirven como guías para actividades de entrenamiento.
- ❖ Los adultos aprenden basados en competencias, es decir que quieren aprender una destreza o adquirir conocimiento que puedan aplicar pragmáticamente en circunstancias inmediatas. Las situaciones relacionadas con su trabajo o con su vida son el marco más apropiado para el aprendizaje de los adultos, en lugar de enfocarse en lo académico o en la teoría (Pp. 21-24).

En el aprendizaje de adultos todo se centra en la experiencia, deben relacionar todo lo que ven en clase con situaciones que conocen y saben manejar en su lengua materna; lo que hacen es trasladar ese conocimiento previo a la lengua meta, algo así como una suerte de traducción pero de protocolos de comportamiento en el que está implicada, de esta manera los alumnos adultos pueden comprender los aspectos de ésta vistos en clase, su desarrollo, la utilidad e importancia de su práctica para emplearla en la vida real.

1. 17 El aprendizaje en la adolescencia

Durante la etapa de la adolescencia los seres humanos experimentan una serie de cambios de manera gradual, tanto físicos y psicológicos. Es a partir de esta etapa que comienzan a desarrollar más su capacidad de razonamiento, de la abstracción de esa manera, servirse de su habilidad hipotética-deductiva para encontrar soluciones que como niño no habría sido tan fácil.

En esta etapa cuando el ser humano es adolescente, tiene una forma más desarrollada de pensar, como cuando era niño, por ello no se deja llevar por situaciones que pueden ser posibles o no, si no que se centra en hechos que están sucediendo.

1.17.1 Desarrollo cognitivo en la adolescencia

Alguien de mayor edad puede tener otro tipo de pensamiento, sin embargo esto no quiere decir que para todos sea lo mismo, es probable que ciertas personas comprendan las reglas lingüísticas o la fonología y aspectos diferentes de la lengua, como puede haber alguien a quien se le dificulte esta situación; por eso no es correcto generalizar en ciertos puntos, independientemente de ser adolescentes o adultos tratando de aprender un idioma seguimos siendo humanos, aunque poseemos fortalezas también estamos provistos de imperfecciones.

Características del pensamiento adolescente según Inhelder y Piaget, (1985, p. 214):

1. Capacidad de pensamiento abstracto:

- La realidad es concebida como un subconjunto de lo posible.
- Carácter hipotético-deductivo.
- Carácter proposicional.
- Egocentrismo adolescente: audiencia imaginaria, fábula personal.

2. Carácter hipotético deductivo:

Es precisamente la existencia de multiplicidad de operaciones virtuales en cada situación específica, lo que lleva al sujeto a plantearse hipótesis, para decidir cuáles deberá someter a prueba y luego ver si se confirma o no. Sin embargo, el sujeto de esta etapa tiene la capacidad de probar simultánea o sucesivamente varias de las hipótesis planteadas, aplicando un razonamiento deductivo que le llevará a dilucidar las verdaderas consecuencias de las acciones que ha efectuado sobre la realidad.

Se puede considerar que durante la adolescencia el aprendizaje de idiomas es óptimo puesto que los alumnos han alcanzado la etapa de razonamiento abstracto necesario para la organización de las reglas lingüísticas; sin embargo, como Williams y Burden (1999, p. 31) lo mencionan "los individuos aprenden de diferentes maneras, no todos son capaces de dominar el razonamiento abstracto y pueden presentar dificultad durante el aprendizaje de una segunda lengua".

Una persona de mayor edad, puede tener otro tipo de pensamiento, sin embargo esto no quiere decir que para todos sea lo mismo, algunos pueden comprender las reglas lingüísticas o la fonología y diferentes aspectos de la lengua,

como también podría haber alguien a quien se le dificulte; por eso no es posible generalizar en ciertos puntos.

Considera Vygotsky (1931, p. 159) que:

El aspecto clave para caracterizar el pensamiento adolescente es la capacidad de asimilar (por primera vez) el proceso de formación de conceptos y permite al sujeto en esta edad de transición, apropiarse del "pensamiento en conceptos" y su paso a una nueva y superior forma de actividad intelectual.

Aún más importante que el lenguaje, considerado aisladamente, es para Vygotsky (1934, p. 105) "el factor social, considerado como totalidad. Es la historia cultural del individuo la que va a facilitar su arribo al pensamiento en conceptos y con ello su dominio del pensamiento lógico; afirma el autor que es en esta etapa cuando la influencia que ejerce el medio sobre el desarrollo del pensamiento, cobra mayor significado".

Piaget (1985) concede importancia a los factores sociales del desarrollo adolescente priorizando la educación, considera que estos factores en período formal, van a ser aún más importantes que los factores neurológicos, pero el desarrollo siempre contemplará la interacción recíproca de ambos.

Desde este proceso circular, característico de los intercambios entre el sistema nervioso y la sociedad, se derivan dos consecuencias:

La primera es que las estructuras formales no son formas innatas o *a priori* del entendimiento, se inscribirían de antemano en el sistema nervioso, ni representaciones colectivas que existen fuera y por encima de los individuos...

La segunda consecuencia es que entre el sistema nervioso y la sociedad existe la actividad individual, vale decir el conjunto de las experiencias y ejercicios realizados por el individuo para adaptarse a la vez al mundo físico y al social (Inhelder y Piaget, 1985, p. 284).

Tanto las experiencias como los acontecimientos que el ser humano viva, se verán reflejados en la manera en que el sujeto aprende o no, además que de alguna manera tendrá un gran impacto en su vida social.

Vygotsky (1931) al estudiar el desarrollo del pensamiento, recurrió a un método llamado: "los cortes genéticos donde estudia y describe las particularidades de la conducta en una sucesión de edades de las personas, comprendiendo éstas... como un momento determinado, orgánicamente imprescindible, en el complejo y continuo proceso del desarrollo". (p. 53).

Existe una unidad indisoluble entre la estructura y la función del pensamiento, donde a cada paso nuevo en el desarrollo de contenidos del pensamiento se adquirirán nuevos mecanismos de conducta, que permitirían el paso a una etapa superior de operaciones intelectuales.

1.18 Declive y deterioro cognitivo: influencias en el proceso de envejecimiento

La hipótesis central de Cattell y Horn (1982) es un proceso de envejecimiento de la inteligencia cristalizada, (nace de la experiencia y encarna el nivel de aculturación, educación y aprendizaje.), ligada a la acumulación de experiencias, puede notar un incremento o por lo menos se mantendría, mientras que la inteligencia fluida (se refiere a una habilidad heredada para pensar y razonar de un modo abstracto, hace referencia a la capacidad de la persona para adaptarse y enfrentar situaciones nuevas de forma ágil), tiende a declinar con el paso de los años. De este modo se explica que la memoria (de largo plazo) y el conocimiento experiencial se convierten en los principales recursos cognitivos que apelan las personas a medida que envejecen para afrontar tareas que involucren sus capacidades intelectuales.

1.19 Motivación

Otro elemento importante en las personas mayores es la motivación que supone lograr que el aprendizaje se mantenga en su experiencia formativa. Es preciso conservar y crear condiciones adecuadas que despierten la motivación, tanto intrínseca como extrínseca. La madurez juega un papel importante al determinar el tipo de motivos que impulsan el aprendizaje en los mayores.

Los motivos intrínsecos destacan en esta etapa al ser estimulados desde la propia persona con mayor conocimiento de ello. Según Ryan, Cornell y Deci (1985) la motivación intrínseca es la experiencia de la autonomía.

La motivación extrínseca aparece cuando lo que le atrae al individuo no es la acción que se realiza en sí, sino lo que recibe a cambio en sus actividades (por ejemplo, una situación social, dinero o cualquier otra forma de recompensa).

Deci y Ryan (1985) describen cuatro estadios de motivación extrínseca:

1. En un principio la motivación regulada externamente: no existe autonomía y se hace porque alguien nos lo pide o porque esperamos una recompensa.
2. Sigue la motivación introyectada: el objetivo sigue siendo cumplir una demanda externa, pero la recompensa es interna, tiene que ver con el mantenimiento de la autoestima y con alegrarse por ser capaz de hacer algo que nos piden, pero no tiene autonomía.
3. Motivación regulada por identificación: se sigue realizando por algo externo, pero cuenta con mayor autonomía y capacidad de tomar decisiones para llegar a ella.
4. Motivación por integración: es el tipo de motivación extrínseca más parecida a la intrínseca se logra cuando la persona asimila los objetivos como propios y acordes a su sistema de valores, además de tener una gran autonomía. Sigue sin ser intrínseca porque la tarea no se realiza por el

propio disfrute de la misma, pero consigue mejores resultados que cualquier otro estadio de motivación extrínseca.

Para los adultos, la motivación puede ir incluso más allá de la simple necesidad por la imposición de una institución, como sucede en el caso de muchos estudiantes que se ven en la necesidad (a veces considerada desagradable) de aprender cierta disciplina. Para los adultos la motivación por aprender puede ser también una "necesidad por deseo" que, parafraseando a Reeve (2003) propicia una intención del individuo por acercarse al objeto de su deseo, otorgándole un valor positivo y de esta forma, consigue la motivación de sí mismo.

1.20 Competitividad

Actualmente el mundo se ha convertido en un lugar competitivo, en donde se es sujeto del mandato de la excelencia, tener más cosas materiales, mejores puestos laborales y reconocimientos profesionales; son los objetivos que persiguen las personas.

En el mundo laboral hay requisitos que los empleados deben cubrir, tener un nivel profesional y dominar un idioma extranjero como el inglés y, si ya están ocupando un puesto deben actualizarse para tener mejor empleo para ser competitivos.

Infoempleo.com (en Blog de empleo y trabajo, 2009, párr. 5) reveló en una encuesta lo siguiente:

El 27% de las ofertas de empleo exigen saber idiomas, el inglés está presente en un 74,57% del total de oferta de empleo que requiere los idiomas a sus candidatos, seguido muy de lejos por el francés con un 6,84% y del alemán con un 6,55%.

La competitividad genera ansiedad en algunos estudiantes, sobre todo aquellos que tienden a compararse con otros en el aprendizaje de idiomas; sin embargo, la relación competitividad-ansiedad varía enormemente de unos individuos a otros, y especialmente si se enmarcan dentro de una cultura competitiva.

El sistema educativo ha enfatizado tradicionalmente la diligencia, la autocrítica, la organización y hábitos de estudio para mayores logros. La creencia de que la enseñanza de actitudes y valores morales son partes importantes de la educación, garantizan perseverancia hacia una vida exitosa. Debido a que se desarrollarían actitudes sociales positivas, a partir de valores como la aceptación, el respeto, la colaboración, la ayuda, el perdón y la compasión. Además, de ofrecer una educación integral cognoscitiva, afectiva, ético-moral y estética.

Este sistema ha influido en la forma de estudio de los adultos mayores y en otras facetas relacionadas con su vida, como el trabajo, la cooperación o la competitividad.

1.21 La edad

Es uno de los factores más estudiado y analizado en el campo de aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras, y se refiere a la manera de aprender y al nivel de competencia que un individuo llega a obtener dependiendo de la edad en la que lo realice.

De forma general, existe la creencia de que cuanto antes se inicie una persona en el aprendizaje de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE), mejor resultado obtendrá.

La importancia de la edad se enmarca en una teoría, formulada por Lenneberg (1967) conocida como la hipótesis del periodo crítico (HPC) o *Critical Period Hypothesis* (CPH), considera que a partir de determinada edad (a partir de los 12 años o con la adolescencia), la adquisición de otra lengua, se convierte en un proceso difícil y que no siempre termina en éxito, lo que el autor relaciona con argumentos relativos a la composición del cerebro, dado que el cerebro pierde plasticidad, circunstancia que implica una disminución sensible de la capacidad para aprender una lengua.

Las posturas relacionadas con esta hipótesis y el factor edad se refieren, principalmente a aspectos fonéticos y lo que se conoce como el acento extranjero, basado en que los niños que aprenden antes de dicho periodo tienen un acento nativo, lo que no ocurre con los estudiantes adultos.

Los estudios realizados sobre plasticidad cerebral (estudio sobre lateralidad) demuestran que existen secuencias de incremento de actividad cerebral en la infancia que luego disminuirían paulatinamente a partir de la pubertad en aquellas áreas de conocimiento no desarrolladas según el interés del individuo. Al avanzar en edad, la actividad neuronal se incrementa en las áreas de trabajo, es decir, en las áreas de conocimiento que el individuo está trabajando o aprendiendo. Al comenzar una nueva actividad, como en este caso el aprendizaje de segundas lenguas, el cerebro necesita realizar nuevas conexiones, lo cual explicaría la lentitud de los nuevos aprendizajes en la vida adulta pero no la imposibilidad de llevarlos a cabo.

Capítulo II. Una segunda lengua. Competencia obligada en el siglo XXI

2.1 El aprendizaje de una segunda lengua

El modelo de dominio de idioma de Harris (1969, en Garza, 2002) y exámenes tales como el "*Comprehensive English Language Test (CELT)*" y el "*Test of English as a Foreign Language (TOEFL)*" asumen que el dominio de un idioma consiste de estructuras individuales que comprenden dos dimensiones 1) destrezas del idioma (escuchar, hablar, leer y escribir) y 2) fonología/morfología, gramática, vocabulario y fluidez en general.

Bley-Vroman (1988) establece que los adultos poseen habilidades generales de la adquisición de idiomas siempre y cuando exista un ambiente apropiado. Por su parte, White (1990, citado en Garza, 2002, p. 33) indica que:

Quando se aprende un segundo idioma (L2) el estudiante tiene que ajustar los parámetros establecidos por su primer idioma (L1). Para ajustar los parámetros del primer idioma se requiere conocimiento de los parámetros del segundo idioma que se encuentran en el aparato de adquisición de idiomas (LAD).

La interacción social que surge en el ambiente académico natural del aula es esencial para que los estudiantes intercambien conocimientos e interactúen en su idioma. Es en el aula escolar donde los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo haciendo lo que se espera de ellos, "aprender". Para Garza (2002):

Durante el proceso de aprendizaje, los estudiantes necesitan tanto esquemas apropiados del idioma como de las materias académicas. Cuando el estudiante no posee las destrezas básicas del idioma, la instrucción debe proveer los estímulos requeridos para el entendimiento a través del contexto. El contexto de enseñanza debe incluir actividades que incorporen esquemas que provean estímulos académicos, lingüísticos, culturales y sociales apropiados y sean adecuados para la edad y el desarrollo físico y mental del estudiante. (p. 34).

Además de aprender el idioma como tal, el estudiante debe aprender la cultura, costumbres y forma de vida para tener mejor entendimiento cuando tenga que interactuar con una persona nativa.

2.2 Teorías de aprendizaje en la enseñanza de segundas lenguas

Garza (2002) explica que el idioma sólo puede ser comprendido apropiadamente como una reflexión sobre los procesos del pensamiento humano. El aprendizaje de una lengua está condicionado por la manera en que la mente observa, organiza y almacena la información.

En otras palabras, la clave para un aprendizaje y una enseñanza exitosos de un idioma está no sólo en el análisis de la naturaleza de la lengua, sino también en la comprensión de la estructura y los procesos de la mente.

Se sabe muy poco sobre la forma en que aprendemos; sin embargo, si deseamos mejorar las estrategias, los métodos y el contenido de la enseñanza de

un idioma, debemos basarnos en lo que hacemos dentro del salón de clases con sólidos principios de aprendizaje.

2.2.1 Conductismo, el aprendizaje como formación de hábitos

Esta teoría simple, pero con mucha fuerza, sostiene que el aprendizaje es un proceso mecánico de formación de hábitos y actúa utilizando el refuerzo frecuente de una secuencia de estímulo-respuesta.

La técnica básica de la metodología conductista para ejercitar el idioma es la práctica de estructuras en forma de ejercicios estructurales de laboratorio (*drills*). Los ejercicios estructurales aún son útiles en la enseñanza de un idioma, pero solamente como una parte del proceso de aprendizaje. (Stevick, 1976).

Estudios subsecuentes han demostrado que el aprendizaje es más complejo que la formación de hábitos por imitación; esto significa que hay lugar para la práctica de estructuras en la metodología moderna.

2.2.2 Mentalismo, el pensamiento como una actividad

El primer embate exitoso contra la teoría conductista vino de Chomsky (1965), quien cuestionó al conductismo sobre la capacidad de la mente para transferir lo aprendido en una secuencia de estímulo-respuesta a nuevas situaciones.

El haber establecido que el pensamiento es una conducta regida por reglas, significó un paso hacia la conclusión de que el aprendizaje no consiste en la formación de hábitos, sino en la adquisición de reglas, entendiendo regla como un proceso en el que las experiencias individuales son utilizadas por la mente para

formular una hipótesis. Esta hipótesis es probada y modificada por una experiencia subsecuente. En otras palabras, la mente no responde a un estímulo, utiliza los estímulos individuales para encontrar el sistema o patrón subyacente. (Chomsky, 1965).

La visión mentalista (la mente como buscadora de reglas), conduce naturalmente a la siguiente etapa importante: La teoría cognoscitiva del aprendizaje.

2.3 Código cognoscitivo, los alumnos como seres pensantes

Mientras que la teoría conductista del aprendizaje considera al que aprende como un receptor de información pasivo, la visión cognoscitiva lo toma como un procesador activo de información (Ausubel et al., 1978, en Garza, 2002). Tanto aprender, como utilizar una regla requiere que los alumnos piensen, esto es, que apliquen sus capacidades mentales con el fin de obtener una regla generativa que funcione dentro del conjunto de datos presentados, para entonces analizar las situaciones en las que la aplicación de la regla sería útil o apropiada.

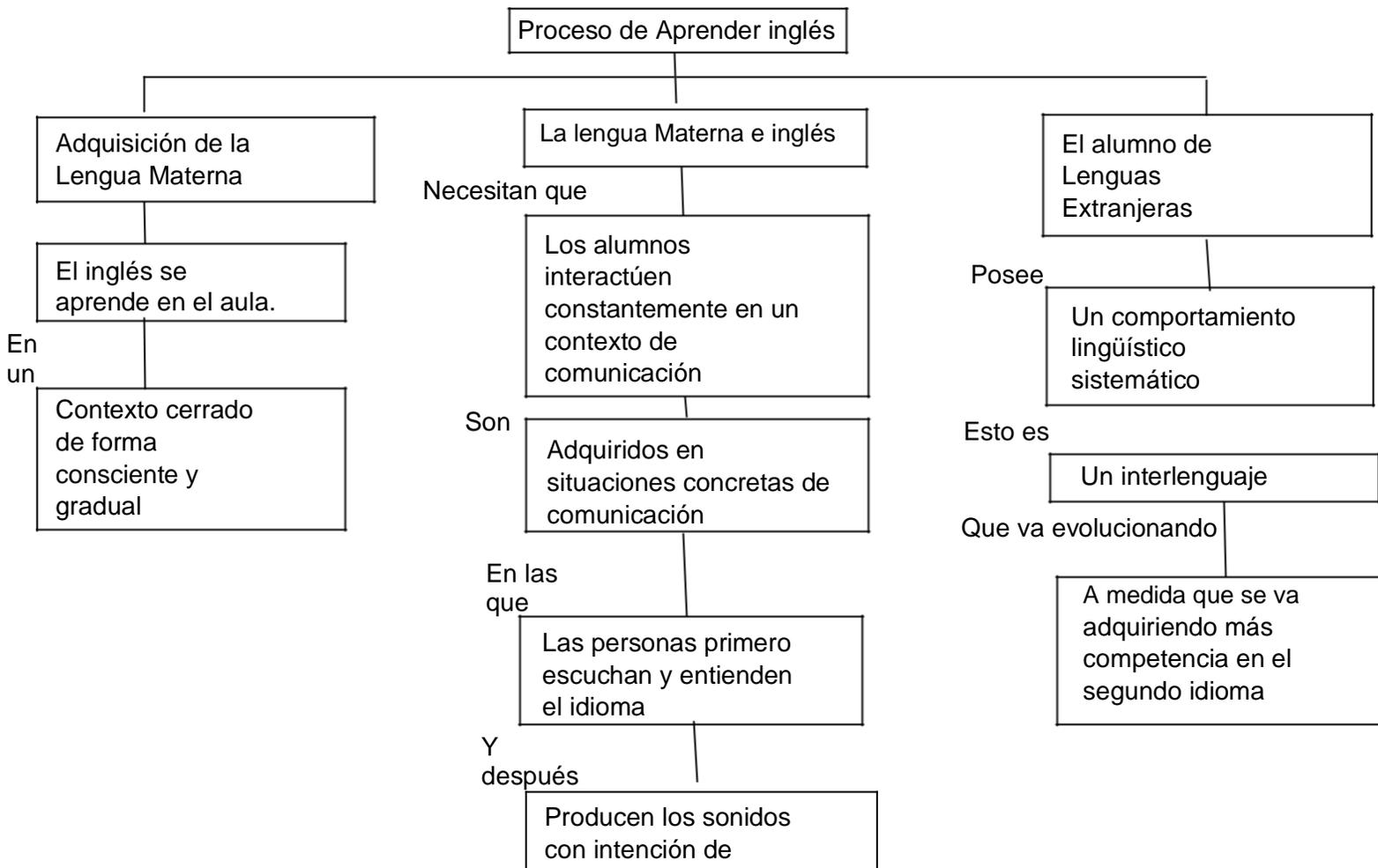
Para Moya, (2004, p. 26):

El alumno de un segundo idioma tiende a construir una gramática mental de éste. Esta gramática se va modificando y haciendo más o menos compleja en función de la competencia adquirida. Mientras más se va involucrando el alumno con el segundo idioma, éste va produciendo una serie de errores que pueden ser causados por la influencia de la lengua materna, por la

carga excesiva de reglas gramaticales o errores propios de su proceso de aprendizaje, de su aprendizaje creativo y cognitivo.

Cada momento en el cual el alumno se va involucrando con el segundo idioma pasa por una serie de pasos que lo aproximan cada vez más a adquirir competitividad y fluidez en éste.

A continuación, se muestra un esquema elaborado por Moya (2004, p. 27) que explica el proceso de aprender inglés visto desde el punto de la adquisición de la lengua materna y comparándolo con éste.



Al observar la adquisición de la lengua materna frente al aprendizaje de un segundo idioma, éste supone un estudio consciente de la lengua madre a través de la gramática, de su pronunciación y vocabulario. (Moya, 2004)

La persona se va involucrando con el segundo idioma, pasa por una serie de pasos que lo aproximan a adquirir competitividad y fluidez en éste.

2.4 El constructivismo en el aula

El movimiento constructivista en la educación nace con la pretensión de dar cuenta de donde se inicia el proceso de aprendizaje y conocimiento y donde se modifica este ejercicio.

Según Coll (2007), la concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. (p. 22)

El constructivismo de acuerdo a Blanco y Sandoval (2014) explica al aprendizaje como:

Un proceso en el cual el estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos del presente y pasado, recopila información acerca del mundo, la hace propia formando sus aprendizajes, para luego dar una revisada a estos conocimientos y reconceptualizar la información. (2009, p. 61)

Para los constructivistas el aprendizaje surge cuando el alumno procesa la información y construye sus propios conocimientos. El constructivismo coincide con la base de todos los movimientos de renovación educativa de los últimos años, se considera al alumno como centro de la enseñanza, como sujeto mentalmente activo en la adquisición del conocimiento al tiempo que se toma como objetivo prioritario el potenciar sus capacidades de pensamiento y aprendizaje.

2.5 Principales características de la visión constructivista del aprendizaje

De acuerdo a Carretero (1994) los principios generales de la Escuela de Ginebra son:

- El aprendizaje es un proceso constructivo interno.
- El aprendizaje depende del nivel de desarrollo del sujeto.
- El aprendizaje es un proceso de reorganización cognitiva.
- El aprendizaje se ve favorecido por la interacción social.
- El aprendizaje se fundamenta en la toma de conciencia de la realidad.
- El niño es la causa principal de su propio desarrollo. (p. 5)

En ese contexto, Coloma y Tafur (1999) afirman, "el aprendizaje adquirirá significado cuando surja como resultado de una intensa actividad mental constructiva, en la que el estudiante establezca relaciones sustantivas entre los elementos de su estructura cognoscitiva y el nuevo contenido". (p. 235).

El aprendiz no solo modifica el conocimiento que ya tiene, sino que lo interpreta de manera que pueda integrarlo y hacerlo propio.

Capítulo III. Estudio empírico

3.1 Justificación

La investigación está enfocada a los posibles problemas y dificultades que un adulto intermedio tiene en un ambiente integrado por estudiantes jóvenes, al aprender una lengua extranjera. Villar (2004, p. 173) afirma:

Una educación para la mejora y el desarrollo es asumible en las personas mayores si consideramos que es posible evolucionar con independencia de la edad. La implicación en procesos de enseñanza y aprendizaje se convierte en un factor de primer orden para la canalización del cambio y las trayectorias de mejora en las que pueden implicarse las personas mayores.

Los resultados de esta investigación, permiten comprender el tipo de ambiente en que un adulto intermedio puede verse involucrado al iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera en una atmósfera a la cual probablemente no está acostumbrado. Podremos entender que, aunque un adulto puede tener ciertas limitaciones o impedimentos, eso no afectará el aprendizaje que pueda adquirir; la edad quizás no es un factor determinante para aprender. Al mismo tiempo aportará información relevante tanto para los profesores como para los directivos del Departamento de Lenguas, en la atención de personas adultas en un futuro.

3.2 Descripción del problema

A partir de la interacción de los estudiantes jóvenes (18 a 25 años) con un adulto intermedio se podrá observar el ambiente de trabajo dentro del aula. Tanto los jóvenes como el adulto intermedio no son solo receptores, son capaces de intercambiar conocimientos y mejorar el aprendizaje.

El aprendizaje se considera una construcción del individuo a través de su experiencia pasada, es inseparable de la situación e interacción con otras personas, que son factores que permiten dar significado a la experiencia. Éste se basa en la relación con los demás, la enseñanza se concibe en el marco humano y social. El conocimiento se crea mediante el contexto y la socialización. La enseñanza se basa en el aprendizaje colaborativo, con iguales, con expertos o profesores, en la interacción de ideas y valores (Gómez, 2008). Como lo explica Enciso Cobarros (2012, p. 36).

En cuanto al bienestar psicológico, se ha afirmado que el contacto intergeneracional mejora la autoestima, superación y la capacidad para hacer frente a la enfermedad mental. En relación al bienestar físico y social, el aumento de las relaciones sociales, la disminución de las situaciones de soledad y aislamiento, el incremento de la vitalidad, el desarrollo de habilidades sociales y uso de nuevas tecnologías. Este tipo de situaciones contribuye a aumentar la vitalidad, la capacidad física y a disminuir los problemas que genera el aislamiento ofreciendo oportunidades para el

desarrollo de la amistad con personas más jóvenes, también aprender de ellos.

Los problemas que un estudiante encuentra en un aula pueden ser diversos, al aprender una lengua extranjera, por ejemplo, una situación en la que la atmósfera no es la adecuada o la interacción entre el estudiante y el profesor no sea la indicada. Este tipo de situaciones puede darse cuando el catedrático pone más atención a ciertos estudiantes y no a todos por igual independientemente de la edad.

Lo anterior, puede volverse una interferencia mayor cuando el alumno es adulto y se encuentra en un ambiente de estudiantes con menor rango de edad, debido a que el contexto puede ser menos tranquilo de lo que está acostumbrado, en ocasiones se debe a que los jóvenes son muy activos y hablan más en comparación a un adulto promedio, usualmente más maduro y serio. Por lo anterior, el adulto puede encontrarse con varias situaciones que obstaculicen el aprendizaje de una lengua extranjera.

Estos estudiantes mayores pueden ser catalogados por los demás como personas que creen saber más debido a que tienen mayor experiencia o tienen carreras terminadas, sin embargo, son en ocasiones quienes menos hablan en clase porque temen a las críticas de sus compañeros.

Tomando en cuenta la frecuencia con la que se observa este tipo de casos en el aula, es de interés analizar las interacciones de un adulto intermedio que estudia inglés en un ambiente juvenil.

Como lo explica Martínez (s.f.) "Un aula no debe ser sólo un sitio de aprendizaje académico, independientemente del aprendizaje lúdico que se pueda generar en asignaturas formales, la escuela es un ambiente óptimo para el desarrollo de habilidades sociales y la inteligencia emocional" (Línea 5).

Yendo más allá de los *clichés*, es verdad que cada grupo de edad puede tener ciertos elementos de conducta que "molesten" a las personas de edad diferente, pero si en vez de concentrarnos en esa diferencia de apreciación y comportamiento buscamos elementos en común, se puede construir una relación sólida y que brinda elementos de desarrollo a ambas partes.

Como señala Martínez (s.f.),

La parte de mayor edad en la relación, se enriquece con la energía y la curiosidad de la contraparte joven. Las personas de menor edad, adquieren la riqueza de perspectiva de alguien mayor que ya no se deja influenciar por la moda y las tendencias actuales. En ambos casos, se aprende a desarrollar la empatía de entender emociones distintas y reacciones emotivas y motivacionales que no son las propias. (Párr. 8).

Ser adulto y haber sobrepasado los años de juventud no es excusa para no aprender una segunda lengua. Pero ese es precisamente uno de los motivos por

los que la mayoría de personas se rehúsan a lograr esta meta. Otra de las barreras es pensar que no se tienen suficientes habilidades. "Hacen una profecía negativa sobre su proceso de aprendizaje: creen que no van a aprender otro idioma tan tarde, así que simplemente no se esfuerzan" (Robledo, 2017, párr. 2).

"La intervención en proyectos intergeneracionales promueve, entre otros beneficios, la ciudadanía activa y la participación social, mejorando una mayor comprensión entre las generaciones y aumentando el capital humano y social de la comunidad" (EAGLE, 2008, p. 125).

En las personas mayores aumenta la autoestima, el estado de ánimo y se pueden compartir los valores y las experiencias que ha obtenido a lo largo de la vida, y en los jóvenes pueden formarse ideas positivas de los mayores y mejorar su tolerancia y solidaridad.

3.3 Preguntas de investigación

¿Cuáles son las características del proceso de aprendizaje de un idioma, de un adulto intermedio con alumnos de menor edad?

¿Cómo es la interacción de los jóvenes con el adulto en el aula?

¿Cómo es la interacción del docente con los jóvenes y el adulto en el aula?

3.4 Objetivo general

Identificar las condiciones de la atmósfera áulica (actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender dentro del aula), que media el aprendizaje

del idioma inglés de un adulto intermedio que estudia con jóvenes en cursos presenciales regulares.

3.5 Objetivos específicos

- Describir la atmósfera áulica en la que se encuentra aprendiendo el adulto intermedio.
- Analizar las interacciones de adultos intermedios que estudian inglés en un ambiente juvenil dentro del aula.
- Analizar las dificultades que encuentra el adulto intermedio para aprender una lengua extranjera (inglés) en un contexto juvenil y el tipo de relación que tiene con los miembros de la clase.
- Describir el tipo de relación que sostiene el adulto intermedio con sus compañeros de clase y el maestro.

3.6 Metodología y etapas metodológicas

El tipo de estudio a realizar es observacional y prospectivo con obtención de datos a través de entrevista y encuestas, se considera además el corte de la investigación transversal y descriptivo debido a que la medición de la variable se realiza en una sola ocasión. El abordaje es cualitativo con análisis de la descripción de las percepciones del sujeto de estudio y sus compañeros de clases, con interpretación y análisis de los resultados en estadística descriptiva, que se obtendrá a través del vaciado de los instrumentos de trabajo en el programa SPSS 23.0 IBM.

3.7 Técnicas

Se utilizan para este estudio tres técnicas: observación, encuesta y entrevista.

Se recurrió a la técnica de **observación**, porque según Martínez, (2007, p. 74) "en la investigación social o de cualquier otro tipo, la observación y fundamentalmente los registros escritos de lo observado, se constituyen en la técnica e instrumento básico para producir descripciones de calidad".

La observación, es la estrategia fundamental del método científico. "Observar supone una conducta deliberada del observador, cuyos objetivos van en la línea de recoger datos en base a los cuales poder formular o verificar hipótesis" (Fernández-Ballesteros, 1980, p. 135).

Así, de acuerdo a Bunge (2000) la observación se caracteriza como una percepción intencionada e ilustrada. Intencionada porque se hace con un objeto determinado, ilustrada por que va guiada de algún modo por un cuerpo de conocimiento.

Se eligió porque Benguria, Alarcón, Valdés, Pastellides y Gómez (2010) ofrecen ventajas e inconvenientes de su uso, como las siguientes:

VENTAJAS:

- Juega un papel muy importante en toda investigación porque facilita hechos, es un registro de lo que ocurre en el mundo real.
- Permite percibir formas de conducta que en ocasiones no son relevantes para los objetos observados.

- Existen situaciones en las que la evaluación sólo puede realizarse mediante observación.

INCONVENIENTES:

- En ocasiones es difícil que una conducta se presente en el momento que decidimos observar.
- La observación es difícil por la presencia de factores que no se pueden controlar.
- Las conductas a observar muchas veces están condicionadas a la duración de las mismas o porque existen acontecimientos que dificultan la observación. (p. 5)

Continúan estos autores:

- En áreas como la educación, sociales y psicología es muy provechosa la investigación observacional cuando se quieren estudiar aspectos del comportamiento: relaciones maestro-alumno, relación del uso de ciertas tecnologías educativas con respecto al aprendizaje, relación entre el índice de calificación y las asignaturas prácticas, entre otras. (p. 5)

La observación es uno de los métodos y técnicas de recogida de datos más utilizados en la investigación educativa. Bassedas, Coll, Huguet, Marrodan, Miras, Oliván, Planas, Rossell, Seguer y Sole (1984, p. 20) manifiestan:

La observación perspicaz, rigurosa y sistemática es el instrumento indispensable para comprender el comportamiento del alumno en el

transcurso de las tareas de aprendizaje y para modificar su contenido y presentación en consecuencia. La observación adquiere casi papel preponderante y los problemas de qué observar y cómo observar se convierten en las cuestiones esenciales de la evaluación formativa en el parvulario y en el ciclo inicial.

La utilización de la observación en una investigación dependerá de la utilidad y la finalidad con la que se utilice dicho método.

La **encuesta** es aplicada al resto de los alumnos para conocer su percepción acerca del estudiante adulto, la interacción con él y su rol dentro del salón.

Se puede definir la encuesta, siguiendo a García (1993, p. 1), como:

Una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características.

Como características fundamentales de una encuesta, Sierra Bravo, (1994, p. 1) destaca:

1. La encuesta es una observación no directa de los hechos sino por medio de lo que manifiestan los interesados.
2. Es un método preparado para la investigación.

3. Permite una aplicación masiva que mediante un sistema de muestreo pueda extenderse a una nación entera.
4. Hace posible que la investigación social llegue a los aspectos subjetivos de los miembros de la sociedad.

Mediante ella se logrará conocer más sobre la estudiante y lo que sus compañeros perciben que podría mejorar en el ambiente en el que se trabaja, dando como resultado una gráfica en la que se podrá conocer a detalle los resultados que tienen estos alumnos al interactuar.

Por ser **la entrevista** una técnica de carácter cualitativo y cuantitativo, las preguntas que se hacen son abiertas y cerradas. La guía se caracteriza por su flexibilidad en cuanto al lenguaje que se utiliza y el orden en que se presentan las preguntas; la entrevista debe seguir una secuencia lógica.

La entrevista se aplica al estudiante adulto para recopilar detalladamente la mayor cantidad de datos sobre su actitud, situación, percepción y experiencia en la clase de inglés, como lo manifiesta Murillo (s.f.).

La entrevista es la técnica con la cual el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada. La información versará en torno a acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona tales como creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se está estudiando. (p. 6)

Corbetta (2007) opina respecto a esta técnica que:

Es una conversación provocada por un entrevistador con un número considerable de sujetos elegidos según un plan determinado con una finalidad de tipo cognoscitivo. Siempre está guiada por el entrevistador, pero tendrá un esquema flexible no estándar. (p. 6)

Considero que la entrevista, en general:

- Implica un sistema de comunicación interpersonal que integra tanto al entrevistador como al entrevistado.
- Su objetivo fundamental es la recogida de información, tanto la objetiva que aclaren los sujetos, como los rasgos subjetivos que se desprendan de su observación siendo estas sensaciones o estados de ánimo.
- Precisa tener claro un referente, un código, un mensaje y un medio de transmisión.
- El entrevistador debe enfocar y dirigir la conversación para conseguir los objetivos propuestos.
- La información es costosa de recoger. Requiere planificación, tiempo, buena codificación y un minucioso análisis.
- Para darle validez y fiabilidad debe llevarse a cabo una triangulación comparando la información obtenida con la de otras entrevistas y

complementándola con la de otras técnicas de recogida de información, como la observación.

Este proyecto es de entrevista indirecta, con la que conocemos de manera directa las condiciones, forma y la relación que tiene el adulto intermedio para su mejor aprendizaje de otro idioma.

3.8 Instrumentos

De acuerdo a las técnicas elegidas, se recurrió a tres instrumentos para la realización de la presente investigación, escala de estimación, cuestionario y guion de preguntas.

3.8.1 Escala de estimación

Esta modalidad de instrumento no solo considera la presencia o ausencia de los aspectos a observar, sino que incluye una escala que estima o valora, con algún criterio, cómo se manifiesta la situación, conducta o hecho y objeto de la observación, vale decir presentan gradaciones para jerarquizarlas o calificarlas, como lo expresa Reyes Hidalgo (2013):

Las escalas estimativas concentran la atención sobre un rasgo determinado exclusivamente, pero lo matizan de tal manera que se pueda conocer en qué grado ese rasgo es poseído por el alumno. En una escala estimativa se recaba menos información sobre el alumno que en un registro de datos, pero más pormenorizada; es muy útil cuando deseamos un estudio más detallado sobre determinadas conductas. (p. 8).

Con esta rúbrica se logra recuperar el punto de vista de la investigadora, sobre la interacción que tienen los alumnos y el maestro con la alumna de mayor edad, además de dar solución a los problemas que se detecten en la relación que existe en el grupo (Anexo 1).

3.8.2 Cuestionario

El cuestionario es un instrumento que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos. Su característica singular radica en que la información solicitada a los sujetos es menos profunda e impersonal que en una entrevista. Al mismo tiempo, permite consultar a gran cantidad de personas de una manera rápida y económica.

El cuestionario alude a una modalidad de instrumento, la técnica es encuesta escrita con una aplicación de tiempo determinado, mediante un formulario o formato contentivo, con una serie de preguntas abiertas, ítems, proposiciones, enunciados o reactivos. Es autoadministrado, debe ser llenada por el encuestado sin intervención del encuestador. (Arias, 2006, p. 74).

Según Carbajal (2012), los datos que se pueden obtener con un cuestionario, pertenecen a cuatro categorías:

- a. Información sobre edad, profesión, trabajo y educación.
- b. Opiniones sobre un determinado aspecto o situación.
- c. Actitudes, motivaciones y sentimientos.

d. Cogniciones, es decir, índices del nivel de conocimiento de los diversos temas estudiados en el cuestionario.

VENTAJAS

- Costo relativamente bajo.
- Proporciona información sobre un mayor número de personas en un período breve.
- Fácil para obtener, cuantificar, analizar e interpretar datos.
- Menores requerimientos de personal capacitado.
- Mayor posibilidad de mantener anonimato de los encuestados.
- Eliminación de los sesgos que introduce el encuestador.

DESVENTAJAS

- Es poco flexible, la información no puede variar ni profundizarse.
- Si el cuestionario se envía por correo, es posible que no sean devueltos o que no se obtengan respuestas.
- No utilizable en personas que no saben leer ni escribir.
- No permite aclarar dudas.
- Resulta difícil obtener cuestionarios completamente contestados.
- Se deben obtener grandes muestras. (Diapositiva 17).

Este cuestionario conformado de 10 preguntas acerca de la percepción y opinión que tienen los estudiantes jóvenes de su compañera adulta permitió

información sobre la interacción que tienen con ella y hacer el análisis de los datos. (Anexo 2).

3.8.3 Guion de preguntas

La guía de la entrevista no es un protocolo estructurado de preguntas abiertas en las cuales el sujeto de estudio responda cómo se percibe a sí mismo dentro del aula y sobre la problemática con la que se encuentra al estar estudiando una lengua extranjera, la cual se transcribe siguiendo un modelo natural para no obviar aspectos importantes, pero excluyendo interjecciones, tartamudeos o repeticiones no relevantes para la recopilación de los datos. (Anexo 3).

Se trata más bien, comenta Sierra (1998), de una lista de tópicos temáticos y áreas generales, objeto necesario de interacción verbal que el entrevistador sistematiza con dos cometidos principales:

- Reflexionar sobre el modo de flexión del habla que manifestará el entrevistado.
- Organizar los temas sobre los cuales se harán las preguntas de entrevista.

La guía solo debe de apoyar al entrevistador en el recordatorio de los principales asuntos que deben ser cuestionados frente al interlocutor. (p. 21).

Es importante que se planteen preguntas sobre lo que se desea saber sobre el estudiante adulto intermedio. Generalmente, en una entrevista se emplean preguntas reflexivas que demandan una consideración previa y su posterior

contestación. La pregunta reflexiva da al estudiante la oportunidad de volver a pensar, de reconsiderar o de volver a manifestar los pensamientos e ideas que le han llevado a dar la respuesta anterior. (Taylor y Bodgan, 1986).

El guion está conformado por tres categorías, datos generales (nombre, edad y a qué se dedica), el motivo por el que decidió aprender otro idioma (explicar con sus propias palabras su decisión) y las estrategias que usa para su autoaprendizaje.

3.9 Etapas del proceso de investigación

El proceso de investigación está organizado por siete etapas. Las cuatro primeras conformadas por la estructuración que lleva el proyecto, así como el tipo de preguntas que se harán y las fuentes documentales. Las siguientes etapas se enfocan en la aplicación de los instrumentos, el análisis de los resultados y su interpretación.

3.9.1 Primera etapa

Es necesario saber el tema de interés para desarrollar un proyecto de investigación, a partir de la información recabada y revisar los medios posibles de estructuración. Apoyándose de bibliografía especializada, información sobre el tema y diversas fuentes de información, tanto escritas como verbales.

3.9.2 Segunda etapa

Enfocarse al objeto y sujeto de estudio para saber qué tipo de preguntas hacer y tipo de observación a realizar.

3.9.3 Tercera etapa

Búsqueda y lectura de fuentes documentales para obtener información desde el inicio de la investigación y durante el avance.

3.9.4 Cuarta etapa

A partir de la información recabada, clasificar, seleccionar y diseñar el material con las preguntas adecuadas.

3.9.5 Quinta etapa

En esta etapa se aplican y analizan los instrumentos (escala de estimación, cuestionario y guía de preguntas) para después hacer el procesamiento y la interpretación de resultados.

3.9.6 Sexta etapa

Con la información obtenida se transcribe para revisión y hacer las correcciones necesarias.

3.9.7 Séptima etapa

La información se procesa después de haber aplicado las encuestas, se elaboran las gráficas, cuadros y tablas con resultados para proceder a la interpretación.

3.10 Contexto y población

Este estudio de caso se lleva a cabo en un grupo específico de inglés del Departamento de Lenguas Campus Tuxtla, constituido por 15 alumnos, cuyas edades oscilan entre los 18 y 25 años de edad con la excepción de una alumna de 57 años de edad, en quien se concentra el enfoque de este trabajo de investigación.

3.11 Resultados

Se obtuvo el punto de vista de los alumnos jóvenes y cómo interactúan con su compañera, así ellos pueden señalar si el ambiente áulico en el que se encuentra el adulto intermedio es favorecedor o no para su aprendizaje. Los resultados se presentan de acuerdo al orden de aplicación de los instrumentos, así se exponen primero los datos de las observaciones, enseguida del cuestionario y al finalizar el guion de preguntas.

La observación se realizó en el Departamento de Lenguas campus Tuxtla en un horario de 8 a 9 de la mañana, durante 3 clases, tuvo una asistencia de 15 alumnos (total de la clase), en estos días ninguno de los alumnos faltó. Las clases a las que se acudió a observar, estaban enfocadas en dos aspectos: el primero fue observar cómo el estudiante de mayor edad interactuaba con el resto de sus compañeros, así como su comportamiento hacia la clase; el segundo aspecto fue observar el comportamiento de los demás alumnos que acudieron a la clase y cómo se relacionaban con la alumna de mayor edad.

El propósito de esta observación fue tratar de detectar el tipo de interacción que el estudiante de mayor edad tiene con relación a la clase y a sus compañeros.

La alumna adulta mayor se mostró un poco tímida al inicio del curso, con respecto a participar activamente en la clase, se observaba un tanto apartada del resto de sus compañeros. No establecía contacto visual con la profesora y en dos ocasiones se le vio distraída con otras actividades del libro que utilizan en clase, y ocasionalmente hacía uso del teléfono celular.

Durante las clases se notó que esta alumna trató menos con los alumnos de 18 y 19 años, mientras tanto en la interacción maestra-alumno se observó que la maestra se relacionaba más con los estudiantes que saben más, por lo cual no estableció contacto visual con todos, dedicando muy poco tiempo a los demás.

El ambiente en el que se trabajó era agradable y tranquilo, donde la mayoría participó sin ningún tipo de restricción. En las actividades se observó que los alumnos, aunque cometen algunos errores no tienen problemas en preguntar, debido al buen ambiente dentro del aula. Sin embargo, al alumno intermedio se le complicó adaptarse, al principio del curso, no participaba en las actividades.

En cuanto a la interacción estudiante-estudiante, se analizó que en algunas prácticas los alumnos interactuaban con compañeros por afinidad. Pudo notarse además que cuando surge alguna duda sobre vocabulario, se acercan a quien más confianza le tienen para preguntar. Al finalizar la clase se despedían y algunos de los jóvenes se juntaban con el fin de relacionarse en un ámbito social.

La profesora hace uso de material didáctico como el pizarrón, donde se le pide al alumno que pase a completar algunas frases, el libro de texto con el que además de dejar a los alumnos trabajar individualmente se comparten los resultados por pares o si no con el grupo completo y una grabadora para realizar las actividades de audio señaladas en el libro. Al finalizar la clase, se observó que recapitula las actividades establecidas y las complementa con tareas para el siguiente día.

El segundo instrumento aplicado fue una entrevista indirecta con el objetivo de conocer acerca de la persona entrevistada, sobre los motivos que la llevaron a tomar clases de inglés, si ha tenido algún problema que le dificulte su aprendizaje y cómo interactúa con sus compañeros.

Se transcribió la entrevista siguiendo un modelo natural para no obviar aspectos importantes, pero excluyendo interjecciones, tartamudeos o repeticiones no relevantes para la recopilación de los datos.

La estudiante de edad intermedia, motivo de este trabajo, tiene 57 años, es contadora y estudia inglés, decidió tomar el curso porque cuando viaja al extranjero donde hablan otra lengua diferente al español, se le hace complicado comunicarse con las personas. Especialmente porque sus dos hijas se casaron con personas nacidas en Montreal, Canadá y quiso aprender para comunicarse con ellos y con nativo-hablantes cuando va a visitarlos.

El motivo que le permitió estudiar inglés es significativo para estrechar su relación con sus hijos quienes viven en otro país, como indica Alonso (1995, p. 174) "los alumnos están motivados o no en función del significado que para ellos adquiere el trabajo que van a realizar es percibido en un contexto y relacionado con objetivos".

Ella indica no tener problemas en el aula para aprender, en realidad su interés por estudiar otra lengua es "para mejorar su desempeño en otros papeles sociales", como lo explican Dirk y Lavin (citado en Purdue University, 2015) al referirse a los motivos de las personas mayores a estudiar otra lengua diferente a la lengua materna como es el caso de la estudiante participante.

Expresa la alumna adulta mayor que se le complica pronunciar el idioma, pero se esfuerza en sus estudios, para lograr la comunicación con su familia y los nativo-parlantes del país visitado.

Aunque reconoce alguna dificultad en su estudio del inglés, presenta disposición para mejorar su aprendizaje, recurriendo a sus conocimientos previos y a las experiencias de vida (Beltrán, 2002), como lo plantean Dirk y Lavin (citado en Purdue University, 2015) para mejorar en otros papeles sociales de convivencia con el entorno de sus hijas, quienes residen en Vancouver.

Considera la alumna mantener interacción normal con sus compañeros y percibe que es tratada como igual, el estar en contacto y trabajar en cooperación con las demás personas, hace que el aprendizaje se realice de mejor manera,

promueve el compañerismo y el apoyo entre todos. "Los adultos aprenden mejor en situaciones en las que puedan compartir criterios y así retroalimentarse unos de otros". (Rodríguez y Flores, 2008. p. 5).

Al integrarse con sus compañeros de clase, la juventud no es obstáculo para su aprendizaje, trabajan bien en binas o en equipo, toda vez que este tipo de organización, afirma Coll (1984, p. 6) "de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula entre alumnos, posibilita niveles de rendimiento y productividad de los participantes superiores a los obtenidos mediante otras formas de organización social que no fomentan la interacción entre alumnos".

Además, afirma que trabajar con personas de su misma edad o cercanas a esta no sería diferente, sería igual, la maestra daría su clase de la misma manera que ahora. En la respuesta que la estudiante de edad intermedia proporciona es posible ver que no existe un conocimiento sobre las diferencias entre las metodologías empleadas para dar clases de lengua extranjera a adultos y la empleada para enseñar a jóvenes.

La metodología empleada en ese momento es la única que identifica y conoce, esto puede ser evidencia de que al no haber tomado otras clases puede presentarse una de las características propias de los estudiantes adultos descritas por Gabarda (2015, párr. 6) "el tiempo que lleva sin realizar ninguna acción formativa, que pueden llegar a ser muchos años". Lo anterior puede también afectar el aprendizaje de la alumna pues el hábito se ha roto con el paso de los años y es bastante difícil de reconstruir.

Al integrarse al grupo percibe que aún la ven como extraña porque no empezó con este grupo desde el nivel 1, sin embargo, la tratan con respeto. Puede que, al ser mayor, lo que ella representa para sus compañeros es una imagen de autoridad y de respeto, ya que "psicológicamente el término adulto se emplea como sinónimo de madurez de personalidad, hace referencia al adulto íntegro, persona responsable que posee plenitud de juicio, seriedad, y dominio de sí mismo. (Fernández, 2007, diapositiva 7).

Sin embargo, siente que es más lenta que sus compañeros, algunos tienen un nivel más avanzado, tiene la noción de que su aprendizaje es diferente al de sus compañeros, su comentario coincide con lo que la Gabarda (2015) propone acerca de las diferencias entre adultos y jóvenes al aprender, ya que, después de haber alcanzado la cúspide de la maduración el cuerpo humano y sus facultades comienzan a sufrir un declive también.

Conservar la estructura de interacción "estudiante-estudiante" conlleva al aprendizaje cooperativo y mejorar su propio aprendizaje, según Salavin (citado en Johnson 1995, p.115) "es una herramienta apropiada para los estudiantes con un bajo nivel de lengua. El trabajo cooperativo mejora la autoestima y crea relaciones positivas entre estudiantes, además de mejorar las actitudes de los estudiantes hacia la escuela".

Los obstáculos que encuentra en su vida diaria son la práctica con alguien más fuera del aula de clase y el poco tiempo que dedica para los estudios.

Como se ha visto con anterioridad, en el marco teórico de esta investigación, según Universidad de Valencia (2015, párr. 5), “una de las características que podrían causar problemas en el aprendizaje de adultos son: falta de hábito de estudios establecidos. La disponibilidad para el estudio suele ser menor, puesto que deben compaginarlos con obligaciones familiares y laborales”.

Con respecto a lo anterior, se puede observar que la estudiante de mayor edad presenta dichas características y las ha identificado como problemáticas en su aprendizaje de la lengua inglesa.

La autoestima y percepción hacia ella no afectan su aprendizaje, se puede notar que la alumna ya no presta atención a detalles de su persona o incluso a presiones externas que pudieran repercutir en su estado emocional y por consiguiente afectar su desempeño académico, que de acuerdo con Maslow (1991, P. 38):

La persona madura tiene algunas características de personalidad, como la tolerancia, la espontaneidad, la aceptación de sí mismo y los demás, la integridad, la no superficialidad, el sentido del humor y la autonomía, en quien las potencialidades del hombre se han realizado y desarrollado.

La estudiante de edad intermedia no considera que el estudiar con personas más jóvenes sea un problema, aunque sí existe cierta ignorancia con respecto a las diferencias existentes entre las necesidades de ambos grupos de alumnos (jóvenes y adultos), es por ello que no se hacen estas distinciones.

Adicionalmente, el mayor problema con el que se encontró la alumna fue la falta de tiempo para dedicarle a los estudios, que, como se ha abordado con anterioridad, representa una problemática común entre los estudiantes de edad adulta.

3.11.1 Análisis de resultados de la encuesta aplicada a los alumnos

Los estudiantes se mostraron cooperativos y accedieron a ayudar de manera cordial. Se mostraron tranquilos y al momento de entregarles el material se enfocaron únicamente a ello, sin distracciones.

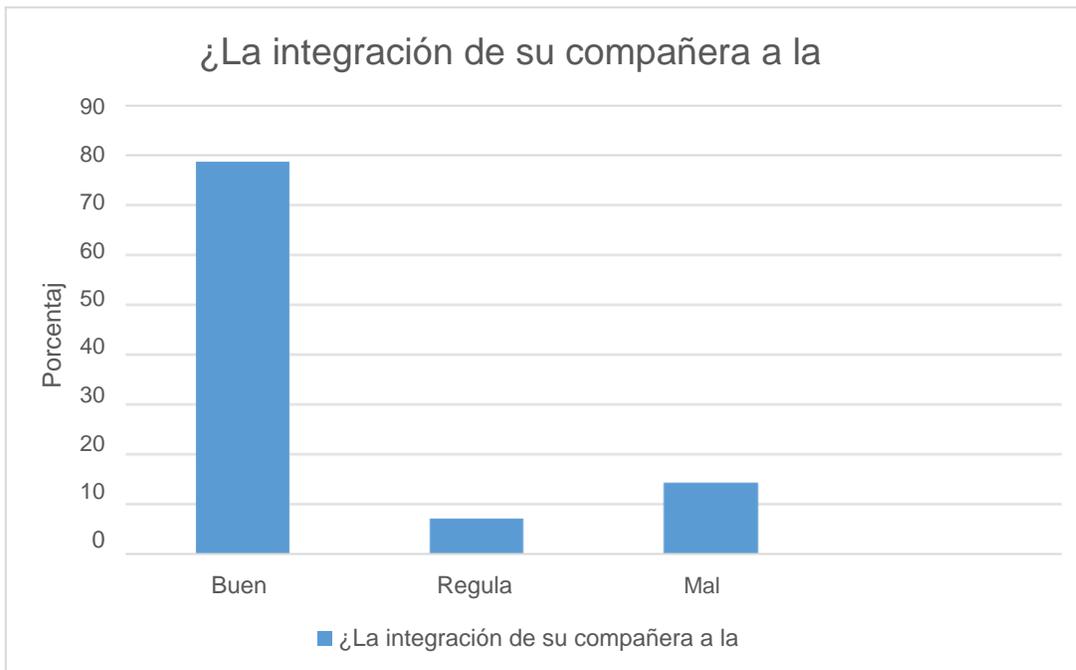
Al tratarse de una encuesta de preguntas abiertas los alumnos emitieron diversas respuestas, por lo tanto, los resultados fueron analizados por medio de gráficas.

Tabla de frecuencia No. 1

¿La integración de su compañera a la clase es?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido Buena	11	78.6	78.6	78.6
Regular	1	7.1	7.1	85.7
Mala	2	14.3	14.3	100.0
Total	14	100.0	100.0	

Gráfico de barras No. 1



En la gráfica No. 1, se observa que el 78.6% respondió que su integración es buena, mientras que el 14.3% opinó que es mala y el 7.1 % contestó que su integración es regular.

Se hace notorio entonces que la mayoría percibe a su compañera como alguien que trabaja bien y aporta en clase, mientras que la minoría considera que tiene problemas de integración o de actitud ante las circunstancias dentro del aula, aunque se observa también que la mayoría de las opiniones desfavorables son de índole social y no de carácter puramente académico.

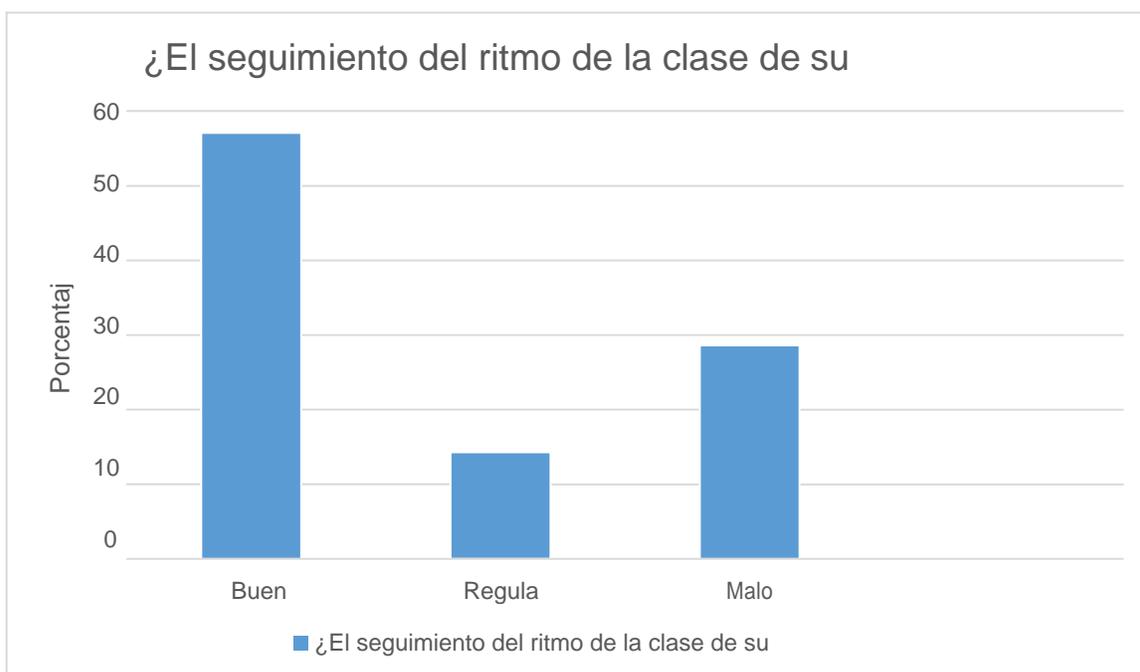
Los adultos aprenden mejor en situaciones en las que puedan compartir criterios y así retroalimentarse unos de otros explicado por Rodríguez y Flores (2008), y representado en la persona motivo de este trabajo.

En este grupo, debido a las respuestas proporcionadas se puede percibir que no existe gran diferenciación entre ellos mismos y todos trabajan bien. La diferenciación en el grupo es mínima (14,3%) como lo expresa Homans (1950), supone que hay diferencias entre los miembros percibidas por los mismos miembros, diferencias que con frecuencia son respetadas y mantenidas por ellos, como se observa en este grupo de estudiantes.

Tabla de frecuencia No. 2 ¿El seguimiento del ritmo de la clase de su compañera es?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido Bueno	8	57.1	57.1	57.1
Regular	2	14.3	14.3	71.4
Malo	4	28.6	28.6	100.0
Total	14	100.0	100.0	

Gráfico de barras No. 2



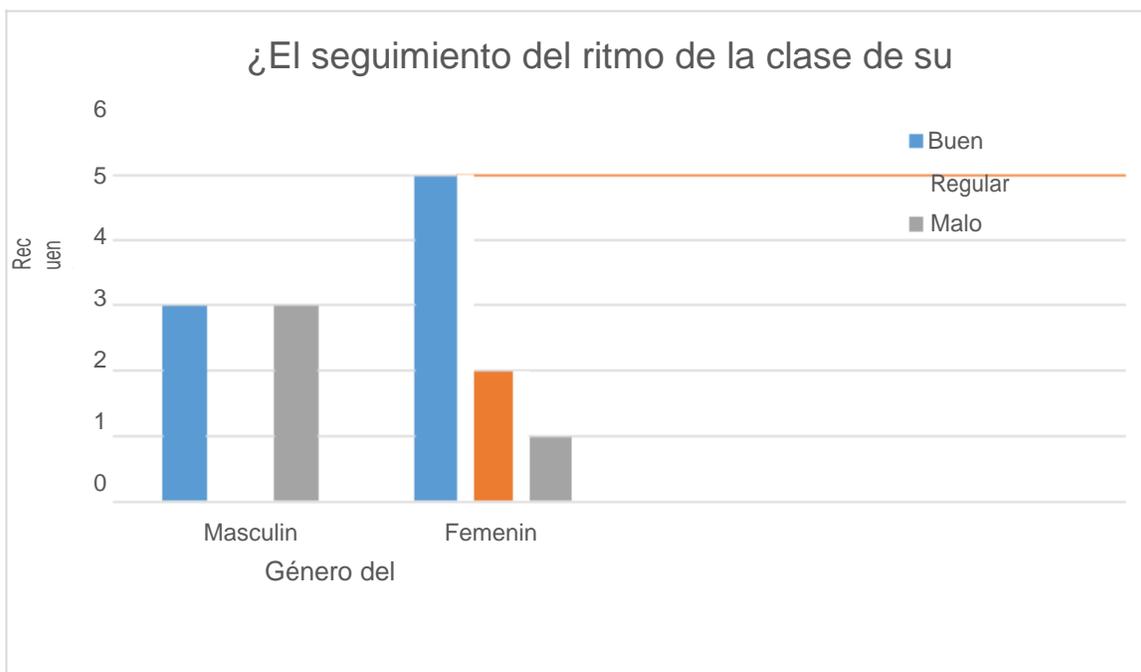
Tablas cruzadas No. 1

Género del Encuestado* ¿El seguimiento del ritmo de la clase de su compañera es?

Recuento

	¿El seguimiento del ritmo de la clase de su compañera es?			Total
	Bueno	Regular	Malo	
Género del encuestado Masculino	3	0	3	6
Femenino	5	2	1	8
Total	8	2	4	14

Gráfico de barras No. 3



En estos resultados se observa que, en su totalidad, hay cierta distinción entre ellos y su compañera. El 57.1%, ha opinado que su ritmo siguiendo la clase es bueno, pero requiere esfuerzo, mientras que el 28.6%, advierte que su seguimiento es malo, no consigue llevar el mismo ritmo que los demás y el 14.3% que es regular.

Estos resultados pueden deberse a que siendo una adulta con mayor edad que ellos puede tener diferencias en el dominio de habilidades y estrategias de aprendizaje, características fisiológicas del cerebro también distintas, y/o falta de hábito de estudios establecidos (Tokuhama, Mosquera y Sanguinetti, s. f).

Cuanto más intensamente procese el sujeto la información más aprenderá, y cuanto más ligeramente o superficialmente procese la información, menos aprenderá. Pero esto no basta, ya que si el estudiante procesa los datos de una

manera determinada producirá una clase determinada de resultado de aprendizaje; si el estudiante procesa la información de otra manera, este procesamiento desembocará en una clase diferente de resultado. (Beltrán, 2002).

Tabla de frecuencia No. 3 ¿Cuál es tu opinión con respecto a tu compañera?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	Excelente	3	21.4	21.4	21.4
	Trabajadora	2	14.3	14.3	35.7
	Respetuosa/ Seria	6	42.9	42.9	78.6
	Amigable	3	21.4	21.4	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Gráfico de barras No. 4

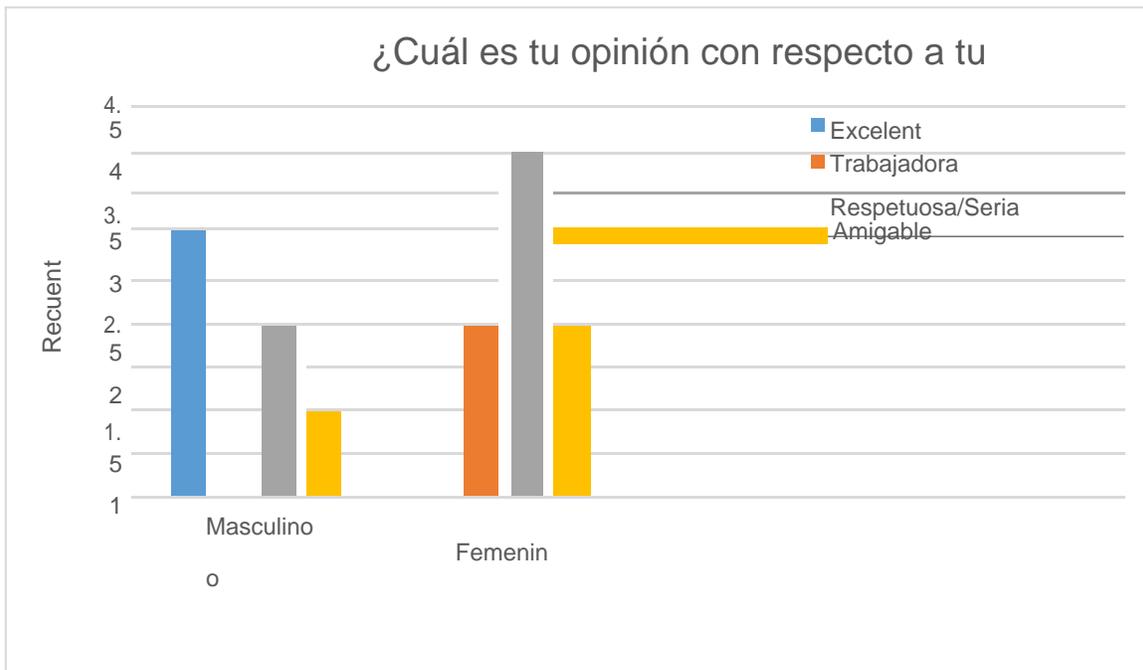


Tablas cruzadas No. 2

Recuento

		¿Cuál es tu opinión con respecto a tu compañera?				Total
		Excelente	Trabajadora	Respetuosa/ Seria	Amigable	
Género del encuestado	Masculino	3	0	2	1	6
	Femenino	0	2	4	2	8
	Total	3	2	6	3	14

Gráfico de barras No. 5



Los resultados de esta pregunta denotan un nivel de acuerdo en el aspecto de que la estudiante es dedicada, lo cual se infiere dadas las respuestas de los estudiantes:

El 21.4% piensa que es alguien amigable y linda, el 21.4% que es una excelente alumna, mientras que el 42.9% opinó que es una alumna respetuosa, seria, reservada y el 14.3% que es trabajadora, aunque es una persona ocupada y algo rara.

Las opiniones convergen en conceptos referentes a la personalidad por encima del empeño académico de la estudiante en cuestión.

Aquí se puede apreciar que la opinión de cada uno de los encuestados no difiere tan ampliamente.

Nada impide, en efecto, pensar que los estudiantes puedan prestarse ayuda mutuamente, que conecten con sus representaciones y significados personales en un momento dado, y que puedan al mismo tiempo cuestionarlos y hacerlos avanzar. Al contrario, determinadas características de la interacción entre estudiantes parecen resultar particularmente adecuadas al efecto.

En una primera aproximación, la investigación psicoeducativa ha permitido establecer dos conclusiones globales con respecto a esa posibilidad (Coll, 1984):

- La primera es que una organización social de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula apoyada en el trabajo cooperativo entre estudiantes posibilita niveles de rendimiento y productividad de los participantes superiores a los obtenidos mediante otras formas de organización social que no fomentan la interacción entre estudiantes.
- La segunda conclusión es que la superioridad de las situaciones cooperativas no es automática ni homogénea, sino que depende a su vez de un amplio conjunto de factores y variables. (p. 127).

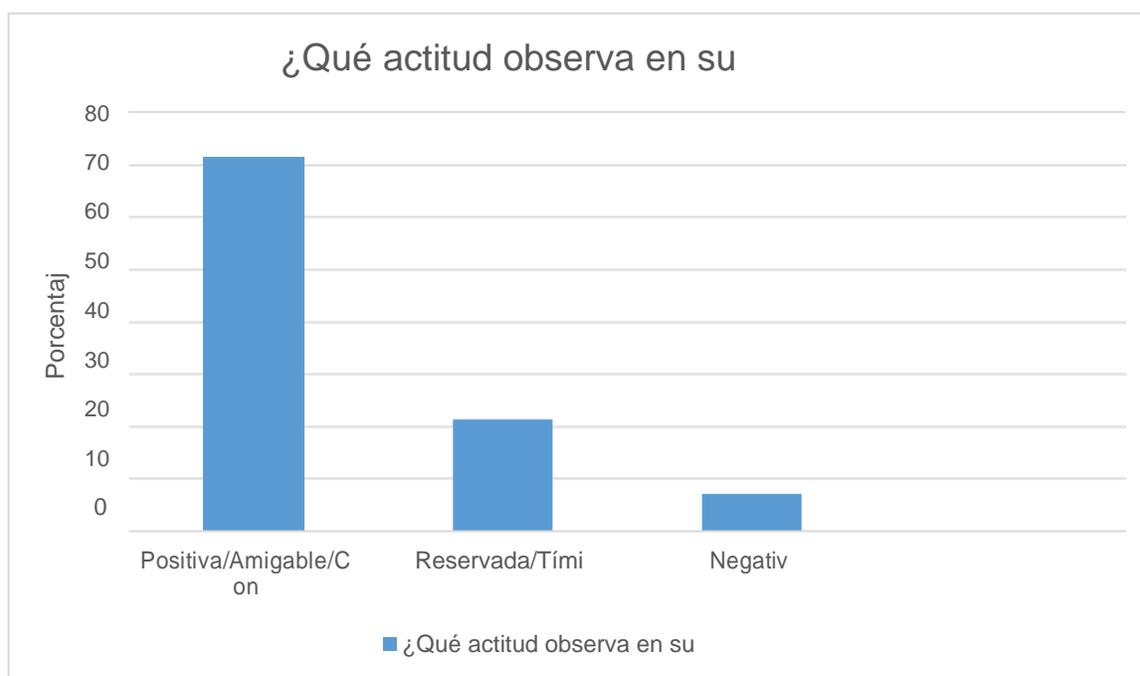
Dicho en otros términos, es posible afirmar que la interacción entre estudiantes puede, efectivamente, actuar como mediadora y promotora del proceso de construcción de significados que se produce en las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje, pero, al mismo tiempo, también es posible afirmar que esa potencialidad no se actualiza por el mero hecho de poner a los estudiantes a trabajar juntos, ni depende simplemente de la cantidad de

interacción entre ellos, sino que es tributario de ciertos mecanismos y rasgos cualitativos de esa interacción, que es necesario especificar.

Tabla de frecuencia No. 4 ¿Qué actitud observa en su compañera?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	Positiva/Amigable/Con ganas de aprender	10	71.4	71.4	71.4
	Reservada/Tímida	3	21.5	21.5	92.9
	Negativa	1	7.1	7.1	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Gráfico de barras No. 6

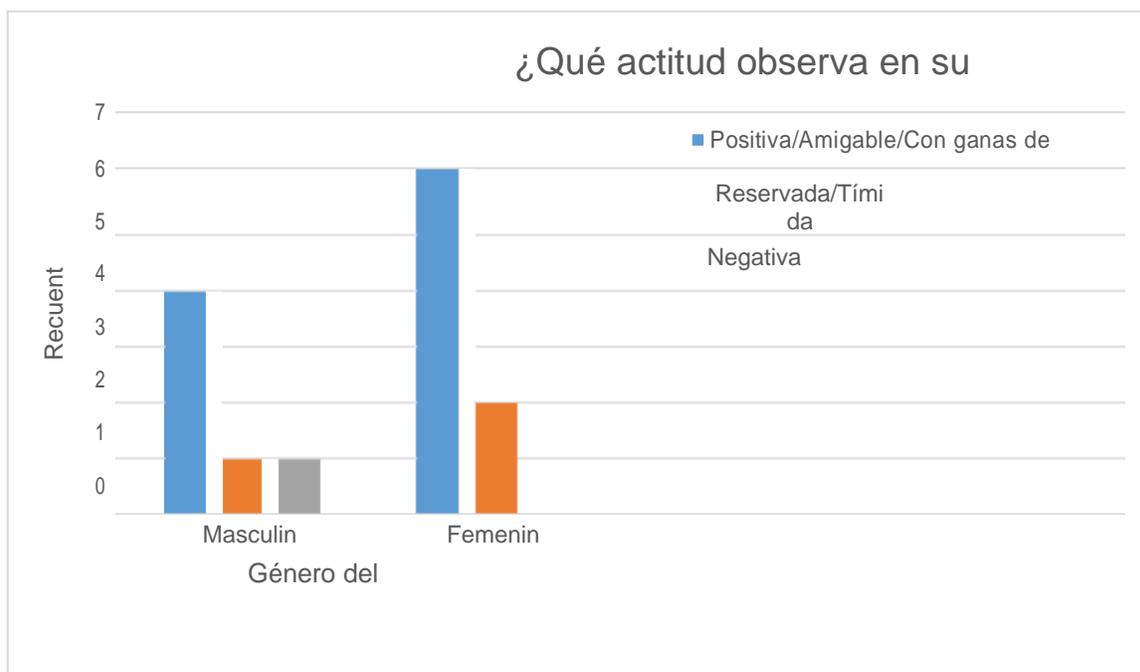


Tablas cruzadas No. 3

Recuento

	¿Qué actitud observa en su compañera?			Total
	Positiva/Amigable/Con ganas de aprender	Reservada/Tímida	Negativa	
Género del encuestado Masculino	4	1	1	6
Femenino	6	2	0	8
Total	10	3	1	14

Gráfico de barras No. 7



En los resultados encontramos que el 7.1% tiene una percepción negativa hacia su compañera, piensan que esta estudiante “no le echa ganas”, mientras que el 71.4% opina que es una estudiante con actitud positiva, amigable y que tiene ganas de aprender, y el 21.5% piensa que es reservada y tímida.

Podemos observar, que casi la tercera parte de los estudiantes piensan positivamente de su compañera, mientras que el 7.1% de las opiniones negativas develan la percepción que se tiene de las actitudes de la estudiante, que repercuten mayormente en el ámbito social y cree que en realidad la estudiante no imprime un esfuerzo suficiente a las clases, lo que implica una consecuencia académica para la estudiante.

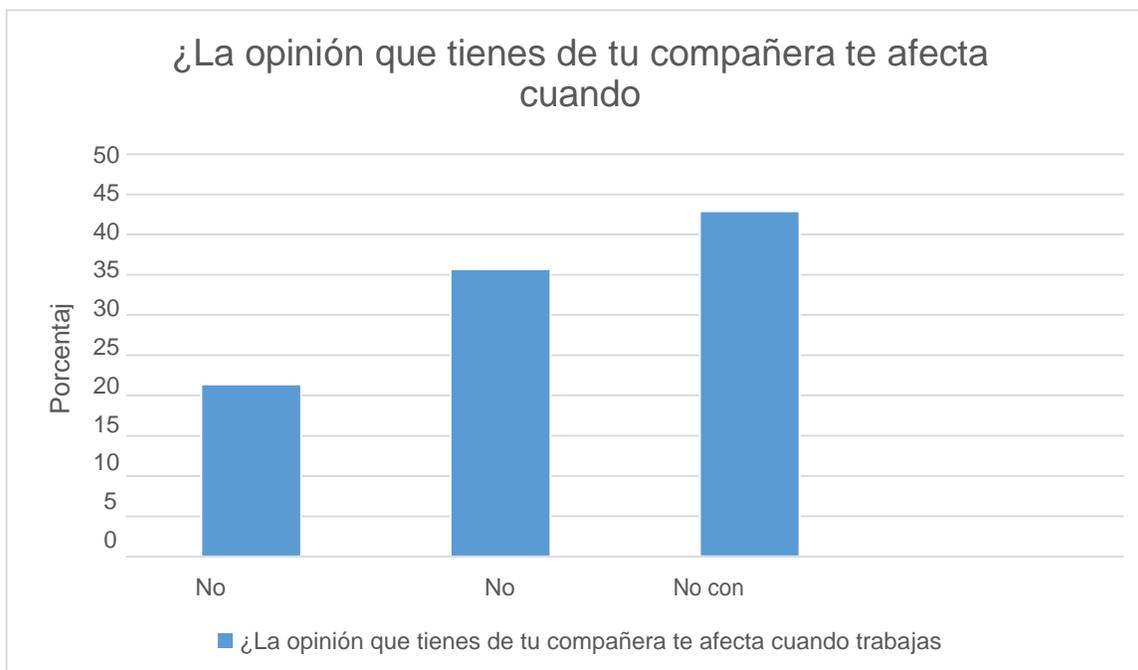
Los estudiantes adultos, en sus procesos de escolaridad superior, presentan características propias, representadas por sus vivencias personales, familiares,

sociales, culturales y educativas. Son protagonistas de historias de vida concretadas en experiencias; traen consigo creencias y valores ya constituidos cultural y socialmente y, por eso, sus motivaciones para permanecer en la universidad se asientan en expectativas propias y deseos concretos. De ahí que sus motivaciones/movilizaciones para superar dificultades se constituyen en un factor determinante para su éxito académico-escolar. (Prestes y Diniz, 2015).

Tabla de frecuencia No. 5 ¿La opinión que tienes de tu compañera te afecta cuando trabajas con ella?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido No Categórico	3	21.4	21.4	21.4
No	5	35.7	35.7	57.1
No con reservas	6	42.9	42.9	100.0
Total	14	100.0	100.0	

Gráfico de barras No. 8



Como se puede apreciar, el 42.9% de los estudiantes opinó que se reserva la manera de trabajar con su compañera, mientras que puedan hacer la actividad correctamente, el 35.7% dijo que no afecta trabajar con ella y el 21.4% respondió con un no categórico.

La mayoría de los estudiantes afirma que no les afecta trabajar con ella y que la tratan como una compañera más.

El aprendizaje del adulto es una búsqueda del conocimiento para su aplicación inmediata, lo cual le permitirá reeditar en el menor tiempo los

aprendizajes obtenidos, existiendo la clara conciencia de buscar ser más competitivo en la actividad que realiza y más eficiente en su propia construcción epistemológica. (Hekademus, 2009, p. 28).

Tabla de frecuencia No. 6 ¿Qué grado de atención le brinda la maestra a tu compañera?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	Igual	13	92.9	92.9	92.9
	Menor	1	7.1	7.1	100.0
	Total	14	100.0	100.0	

Gráfico de barras No. 9



En los resultados encontramos que la mayoría, es decir, el 92.9% opina que la maestra ofrece un trato igualitario con todos y solo el 7.1% piensa que no lo es y que le presta más atención a los que saben más.

Se observa que la mayoría (92.9%) percibe que la maestra no muestra una preferencia por ningún estudiante en particular, y presta atención a todos por igual. Solo el 7.1% del grupo cree que presta más atención a los estudiantes más aplicados o que dominan mejor los temas estudiados en clase, lo cual pudo distinguirse durante las clases observadas, aunque no era un caso recurrente ya

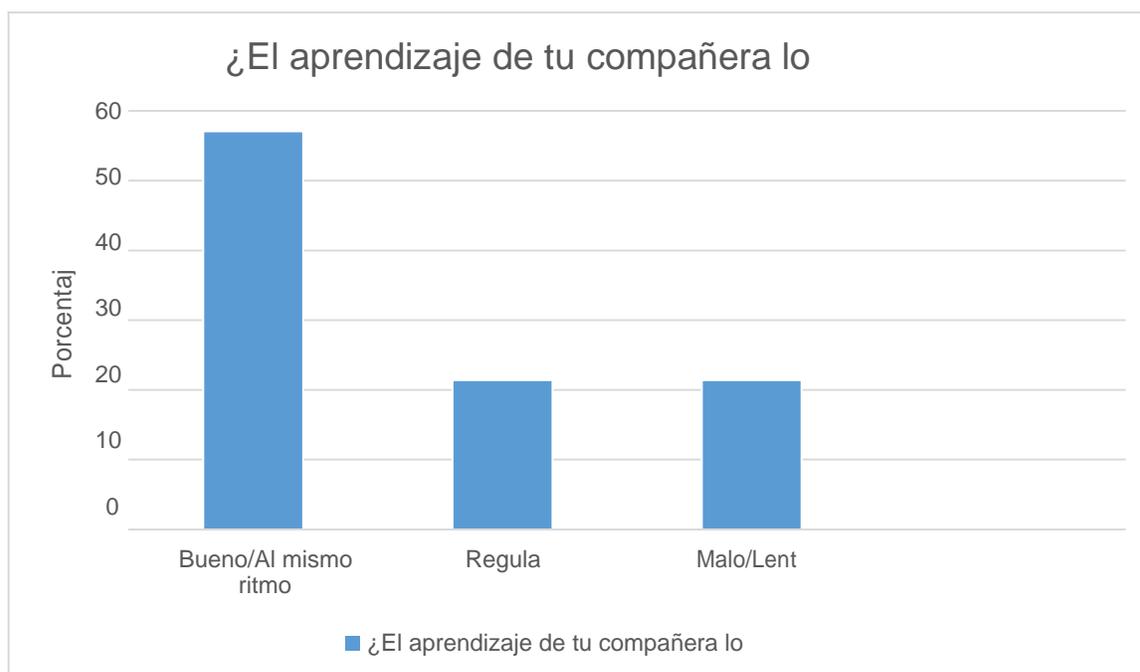
que la maestra trataba de centrarse en la mayor cantidad de estudiantes que fuera posible, hacia contacto visual para llamarles la atención y les hablaba de manera que todos pudieran escucharla.

La relación entre el profesor y el alumno no se establece sobre la base de simpatía mutua, afinidad de caracteres o de intereses comunes. Más bien, se funda en una cierta 'imposición': están ahí sin consulta o consentimiento previos, lo cual genera -sobre todo en los comienzos de cada periodo lectivo -expectativas mutuas que se confirman o no con arreglo al desempeño del profesor y del alumno como tales. (Cámere, 2009, párr. 2).

Tabla de frecuencia No. 7 ¿El aprendizaje de tu compañera lo consideras?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	Bueno/AI mismo ritmo de la clase	8	57.1	57.1
	Regular	3	21.4	78.6
	Malo/Lento	3	21.4	100.0
	Total	14	100.0	

Gráfico de barras No. 10



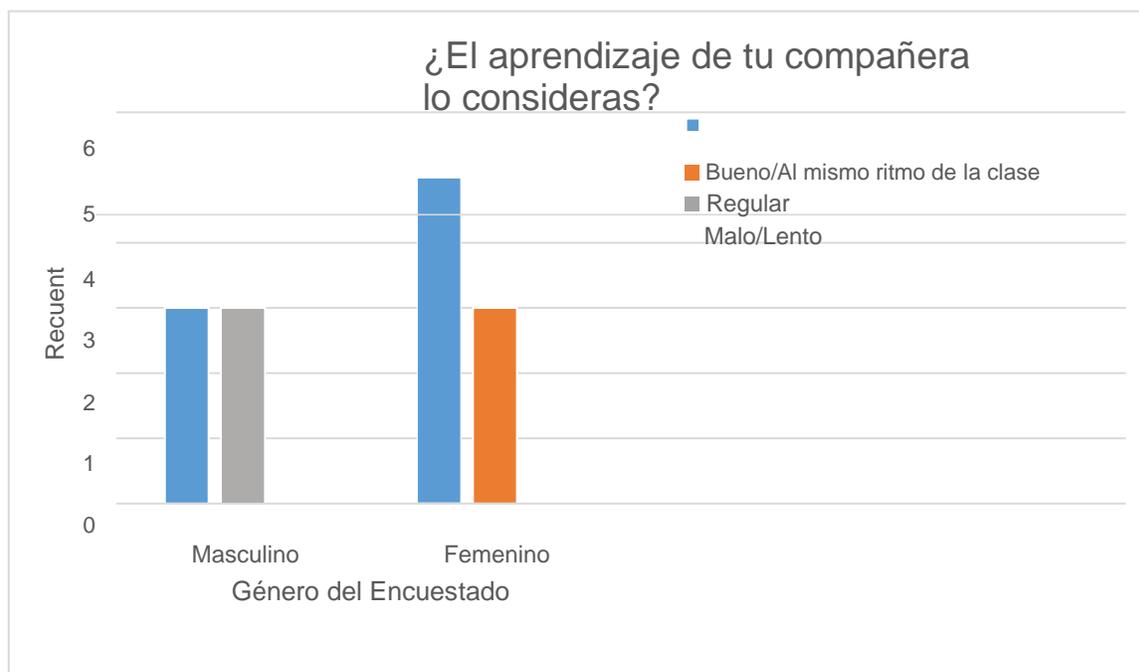
Tablas cruzadas No. 4

**Género del encuestado* ¿El aprendizaje de tu compañera lo consideras?
Tabulación cruzada**

Recuento

		¿El aprendizaje de tu compañera lo consideras?			Total
		Bueno/AI mismo ritmo de la clase	Regular	Malo/Lento	
Género del encuestado	Masculino	3	0	3	6
	Femenino	5	3	0	8
	Total	8	3	3	14

Gráfico de barras No. 11



En los resultados encontramos que el 21.4% piensa que va un poco lento y que debería practicar más su pronunciación, la lectura y es alguien que hace anotaciones de todo lo que escucha. El 57.1% que su aprendizaje es bueno y sigue el ritmo de la clase. En cuanto al 21.4% restante, opinan que su nivel es regular, debería ir en primer nivel y otro prefirió no contestar.

En las respuestas un poco más de la mitad tiene una percepción favorable de la estudiante en cuestión, y creen que su aprendizaje y desempeño en clase es equiparable al de todos los demás en el grupo. Los estudiantes concuerdan en que tiene ciertas dificultades, por lo que necesita practicar más.

Es notorio que los estudiantes no expresan abiertamente sus ideas sobre la estudiante en cuestión, en el aula de clase, durante las observaciones los estudiantes solo se interesan en hacer las actividades de cada lección, socializar

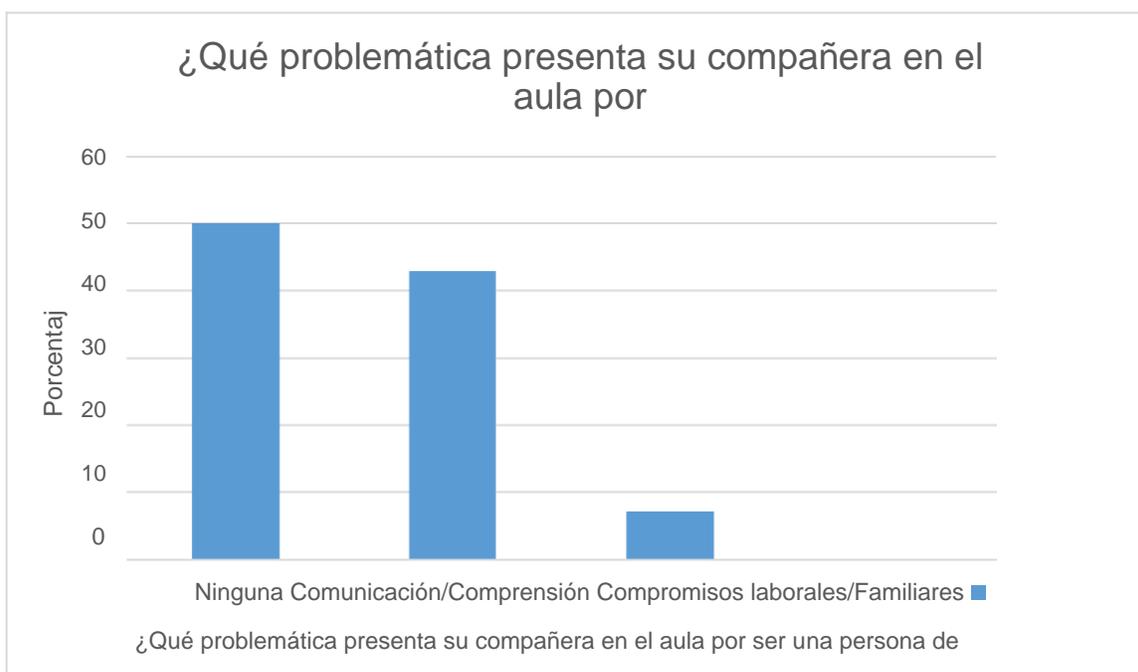
está en segundo plano, sin embargo, puede notarse que tienen ya construidas ideas sobre su compañera, aunque el hecho de que no todos estén de acuerdo en una misma idea podría develar distintos estándares en cada estudiante.

Debido a que es una estudiante de edad intermedia, algunas de las diferencias que pueden existir son que la disponibilidad para el estudio suele ser menor. Puesto que debe compaginarlo con obligaciones familiares y laborales, puede tener una falta de hábito de estudios establecidos o puede que realice la formación en condiciones difíciles: cansancio, con preocupaciones laborales y familiares. (Tokuhamu, Mosquera y Sanguinetti, s. f).

Tabla de frecuencia No. 8 ¿Qué problemática presenta su compañera en el aula por ser una persona de mayor edad?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido Ninguna	7	50.0	50.0	50.0
Comunicación/Comprensión	6	42.9	42.9	92.9
Compromisos laborales/Familiares	1	7.1	7.1	100.0
Total	14	100.0	100.0	

Gráfico de barras No. 12



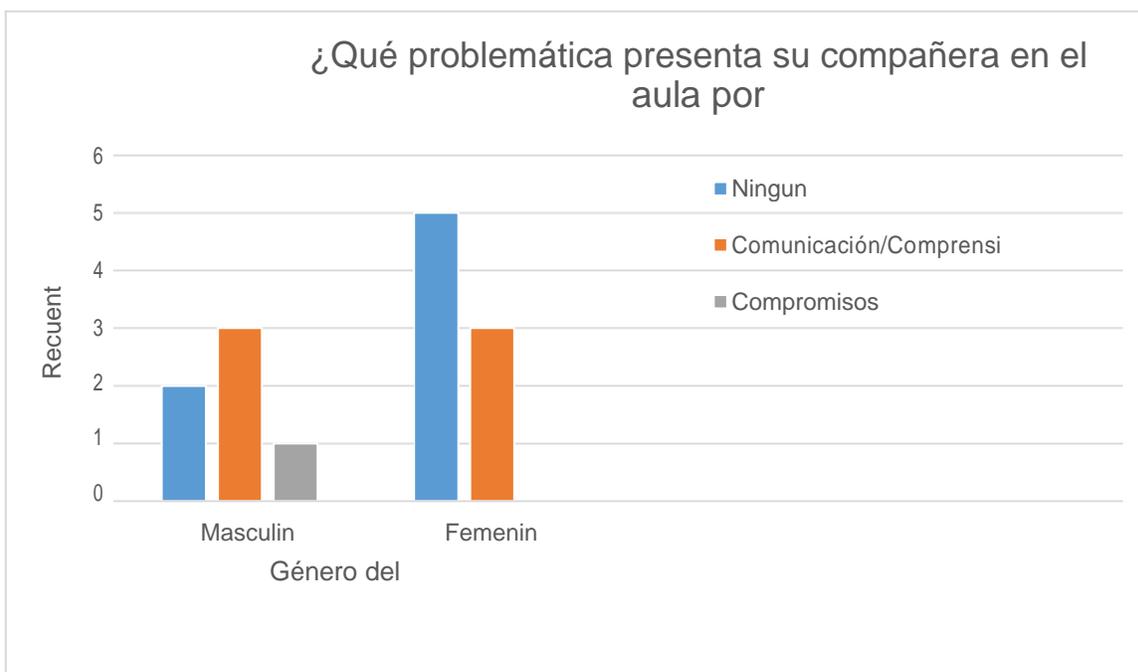
Tablas cruzadas 5

¿Qué problemática presenta su compañera en el aula por ser una persona mayor de edad? Tabulación cruzada

Recuento

		¿Qué problemática presenta su compañera en el aula por ser una persona mayor de edad?			Total
		Ninguna	Comunicación/Comprensión	Compromisos Laborales/Familiares	
Género del encuestado	Masculino	2	3	1	6
	Femenino	5	3	0	8
	Total	7	6	1	14

Gráfico de barras No. 13



En los resultados encontramos que el 50.0% considera que no presenta ninguna problemática, el 42.9% que si puede presentar problemas en la comprensión de los temas vistos en clase y al comunicarse y el 7.1% opina que tiene problemas familiares.

Teniendo en cuenta el entorno social y las responsabilidades que ser adulto conllevan, es necesario que el aprendizaje se vincule con problemáticas de su entorno, lo cual le dará herramientas para afrontar mejor los problemas de su vida cotidiana, familiar, social y laboral. El aprendizaje para un adulto es una actividad secundaria. Las personas adultas tienen diferentes responsabilidades, significa que, en primer lugar, son padres, empleados, empresarias, etc. y, secundariamente, son alumnos. El aprendizaje, por tanto, ocupa un segundo,

tercero o cuarto lugar en sus vidas; no cabe pensar que se dediquen al aprendizaje tiempo completo, como se dedicaría un escolar. (Fernández, 2000).

Tabla de frecuencia No. 9 ¿Tienes ventajas para aprender por ser más joven que tu compañera?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido				
Si	2	14.3	14.3	14.3
Quizás	1	7.1	7.1	21.4
No	11	78.6	78.6	100.0
Total	14	100.0	100.0	

Gráfico de barras No. 14



En los resultados obtenidos, el 78.6% opina que todos son iguales en capacidad de aprendizaje y la edad no influye. Caso contrario, un 14.3% opina que sí tienen ventaja y que la juventud es un factor importante y el 7.1% piensa que es probable tener ventajas debido a la edad.

La investigación sobre la edad como factor determinante también se realiza en contextos escolares lo cual dificulta la posibilidad de distinguir si es la edad o el

contexto académico el elemento que ralentiza los procesos de aprendizajes aún en la adultez. (Harley y Hart 1997, 2002).

Sin embargo, para otros investigadores, Mayberry, Lock y Kazmi (2002) en María, Di Gesú. (s.f.) el aprendizaje exitoso de L2 no dependería tanto de la edad de comienzo de exposición a la L2, sino más bien del período crítico de adquisición de la L1. El desarrollo de la capacidad de lenguaje sería un proceso epigenético en donde el intercambio con el medio ambiente durante los primeros años de vida impulsaría y organizaría el crecimiento del sistema neurocortical y comportamental complejo. La investigación sugiere que la experiencia de lenguaje en la ontogenia individual altera la capacidad de aprender lenguas durante toda la vida y estos efectos son supramodales con respecto tanto a la L1 como a la L2 (Mayberry, Lock, y Kazmi 2002, citado en Maria, Di Gesú, s.f.)

El estudiante tiene aquí un papel esencialmente activo, convirtiéndose en el verdadero protagonista del aprendizaje, hasta el punto de afirmar que dos estudiantes de igual capacidad intelectual y motivación, que reciben "inputs" informativos iguales y estandarizados y siguen los mismos procedimientos de enseñanza, no realizarán exactamente el mismo aprendizaje porque cada estudiante tiene una comprensión personal diferente de lo que se enseña. (Rivas, 1986).

El aprendizaje depende de lo que el estudiante haga, es decir, de los procesos que ponga en marcha al aprender y, por tanto, de las estrategias que desarrollan esos procesos. (Pérez, 1990).

3.12 Conclusión

El presente proyecto tiene como objetivo presentar la problemática que un adulto intermedio puede enfrentar al estar en un grupo donde la mayoría de sus compañeros son más jóvenes.

Para obtener resultados se hizo uso de tres instrumentos: escala de estimación, cuestionario y guion de preguntas, con los cuales fue posible observar el ambiente que se vive dentro de dicho grupo, además de la convivencia de todos los alumnos y el adulto de edad intermedia. Ellos qué piensan o sienten al tener una compañera con mayor edad, afecta o no, así como el trato que tienen con ella y si el hecho de ser adulta dificulta su aprendizaje. De igual manera, cómo se siente esta estudiante al estar en contacto con jóvenes en este ambiente y lo que la motivó a continuar sus estudios en esta etapa de vida.

Los resultados obtenidos de los instrumentos demostraron que a pesar de la edad la estudiante solo presenta una dificultad real en sus estudios del idioma inglés, se trata de la falta de tiempo en su rutina diaria para dedicar al estudio independiente que se requiere de todos los estudiantes. Lo anterior provoca que su tiempo de repaso para retener la información sea insuficiente, por lo tanto, su progreso en clase se ve afectado, es más lenta que sus compañeros que sí dedican ese tiempo a repasar sus apuntes y actividades.

A pesar de lo anterior, se puede inferir que éste no es un problema que pueda afectar a un estudiante de 57 años de edad, sino que puede representar la

misma dificultad a cualquier alumno de cualquier edad que no dedique el tiempo pertinente a su estudio independiente, cualquiera que fuere su motivo para no hacerlo.

La convivencia entre personas adultas y jóvenes es importante, ambos aprenden los unos de los otros, los adultos ponen en práctica el uso de nuevas tecnologías y aportan experiencias de aprendizaje para los jóvenes. El beneficio que pueden tener los jóvenes es el de mejorar sus habilidades sociales, la empatía, la tolerancia hacia los adultos intermedios y de esa manera romper los esquemas de pensar que mucha edad no tiene importancia al aprender.

Se trata que todos los estudiantes, independientemente de sus características personales y grupales intercambien ideas y puntos de vista a través del conocimiento propio y ajeno.

La coexistencia e interacción entre diversas generaciones (adultos y jóvenes) fomenta los lazos de interdependencia y de apoyo social, cuestión de trascendental importancia para la satisfacción de unas necesidades de contacto, interacción e intercambio que conforman una identidad, un concepto de sí mismo y unos mecanismos de afrontamiento de eventos estresantes, así como una satisfacción vital, como beneficios suficientemente constatados por la literatura sobre el tema. (López-Pastor, 2014, p. 7)

Los beneficios para los mayores pueden ser evitar el aislamiento, aumentar la vitalidad, mejorar la capacidad para hacer frente a las enfermedades, para aprender, desarrollar vínculos de amistad, incrementar su autoestima y motivación y reconocerse como personas en situación de aprendizaje permanente, es decir, aprender durante toda la vida.

Así mismo, contribuye a estimular la creatividad personal y a compensar declives funcionales.

En el Departamento de Lenguas se forman a los alumnos con capacidad profesional para que puedan desarrollarse en distintos ámbitos profesionales y de comunicación mediante una lengua extranjera, como parte de la UNACH institución comprometida con el mejoramiento del entorno social y su diversidad. Hace frente a todas las características que se pueden encontrar en el aula, planteándose adaptaciones o modificaciones en los distintos niveles de la comunidad educativa. "Como lo plantea Naciones Unidas (2002, p. 3) todas las generaciones son entre sí interdependientes, se necesitan mutuamente, están obligadas a intercambiar apoyo y otro tipo de recursos para mantener y mejorar su bienestar y desarrollo".

La edad es solo un aspecto más de la persona, no tiene influencia al momento de continuar con estudios, en los tiempos establecidos o después, porque lo único importante es la disposición a comenzar un nuevo proceso de vida, si se siente motivado con ganas de aprender y adquirir nuevos conocimientos.

No parece muy difícil de entender, el denominativo lo dice todo: aprender a lo largo de la vida, aprendizaje desde el nacimiento hasta la muerte. Es un concepto que ha sido mencionado por filósofos, educadores, escritores, etc., cuando hacen referencia a que la vida misma es un continuo proceso de aprendizaje, en el que no sólo se aprende para enfrentar lo que la vida depara, sino que se aprende de la vida y para la vida. Se trata de un proceso continuo de desarrollo y perfeccionamiento de la propia persona, orientado hacia la plena satisfacción personal, el ejercicio social activo y un protagonismo en la transformación de su entorno. (Ferrández, 2002, p. 88).

La relación entre “aprendizaje a lo largo de la vida” y educación de adultos se manifiesta de manera clara en el año 2009, en la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI), organizada por la UNESCO, realizada en 2009 en Belém do Pará, Brasil. Se plantea que la formación de adultos es:

El conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos, y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan, a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. (p. 91).

La perspectiva cambia, el aprendizaje no se da de manera exclusiva en los centros de formación como únicos propietarios del saber, sino, por el contrario, el aprendizaje no tiene un lugar en específico; donde hay personas, hay aprendizaje: en la familia, la escuela, la comunidad, los lugares de ocio, de trabajo, etc.,

durante toda la vida de la persona. Esto implica el reconocimiento de todos los niveles y modalidades educativas al aprendizaje formal pero también no formal e informal.

Se entiende por aprendizaje formal a aquél que se da en las instituciones de educación y formación, y conducen al logro de diplomas y calificaciones. Por otro lado, el aprendizaje no formal es aquél que se da de manera “adicional o alternativamente a la educación formal, generalmente en contextos comunitarios locales, lugar de trabajo y mediante actividades de las organizaciones de la sociedad civil”. Finalmente, el aprendizaje informal es aquel aprendizaje producto de la experiencia, también llamado aprendizaje incidental o aleatorio, que “ocurre en la vida diaria, la familia, en el trabajo, la comunidad, etc., y es mediado por los intereses o actividades de las personas”. (UNESCO, 2012, p. 92).

La valoración y el reconocimiento de los aprendizajes logrados por las personas en distintas etapas de su vida pueden mejorar sus niveles de autoestima y motivarlos a integrarse o continuar con otros procesos formativos, generando mayor acceso a las oportunidades de aprendizaje y mejorando e incrementando de esta forma sus oportunidades laborales, sociales o personales. (Dávila, 2013, p. 96).

El trabajo colaborativo, lo indica Maldonado (2007) en un contexto educativo, constituye:

un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas. Más que una técnica, el trabajo colaborativo es considerado una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo, que implica el manejo de aspectos, tales como el respeto a las contribuciones individuales de los miembros del grupo. (p. 117).

Para Chazarreta, Prados, Poch y Soler (2009), el trabajo colaborativo posee una serie de características que lo diferencian del trabajo en grupo y de otras modalidades de organización grupal. Algunas de ellas son las siguientes:

- Se encuentra basado en una fuerte relación de interdependencia entre los diferentes miembros del grupo, de manera que el alcance final de las metas concierna a todos sus miembros.

- Hay una clara responsabilidad individual de cada miembro del grupo para el alcance de la meta final.

- La formación de los grupos en el trabajo colaborativo es heterogénea en habilidades y características de los miembros.

- Todos los miembros tienen su parte de responsabilidad para la ejecución de las acciones en el grupo.

- La responsabilidad de cada miembro del grupo es compartida.

-Se persigue el logro de objetivos a través de la realización (individual y conjunta) de tareas.

-Existe una interdependencia positiva entre los sujetos.

-El trabajo colaborativo exige de los participantes habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas, así como un deseo de compartir la resolución de las tareas. (p. 118)

Sin embargo, no se trata de considerar a la estrategia como posibilidad de mejorar el aprendizaje, si no aplicarla para hacer posible el aprendizaje significativo en colaboración, como lo reconocen Revelo-Sánchez, Collazos-Ordoñez y Jiménez-Toledo (2018, p. 119) "para incorporar en el aula el trabajo colaborativo como una estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje, y, que redunde en un aprendizaje colaborativo, se hace necesaria la utilización de técnicas que lleven a la práctica la estrategia".

Calzadilla (2002, p. 33) afirma que:

A través de las estrategias de aprendizaje colaborativo es posible incluir de forma eficiente a la educación dentro del proyecto de vida y vincular el crecimiento personal con el desarrollo de un proyecto colectivo que favorezca la cohesión, promoviendo procesos dialógicos que lleven a la confrontación de diversas perspectivas y a la negociación características propias de la dinámica de todo aprendizaje que conduzca al desarrollo.

Algunos beneficios pedagógicos de esta forma de enseñanza-aprendizaje comentan algunos autores como Webb, 1982; Lovos, 2013; Panitz y Panitz 1998 son:

- Desarrollo de habilidades de pensamiento de alto nivel. Cuando los estudiantes trabajan en grupo colaborativamente, desarrollan habilidades de resolución de problemas a través de la formulación de sus ideas, discutiendo, retroalimentándose con las respuestas recibidas y respondiendo a las preguntas y comentarios que realizan sus pares. (Webb, 1982, en Panitz y Panitz 1998, p. 33).
- Incrementa la retención de los alumnos. Los alumnos que se sienten involucrados activamente en el proceso de aprendizaje, están más interesados en aprender y hacen un mayor esfuerzo por permanecer en el curso.
- Promueve una actitud positiva frente a los problemas de la materia. Si los alumnos están entusiasmados, tienen una mirada positiva frente a los problemas de la materia y logran compartir este entusiasmo con sus pares del grupo, promoviendo de esta forma no sólo la estima individual sino también la grupal.
- Desarrolla habilidades de interacción social: a diferencia de los modelos educativos que promueven la competencia. Lovos (2013, p. 34).
- Promueve la comprensión de la diversidad de criterios. Comprender la diversidad de estilos aprendizajes y habilidades que existen entre

estudiantes es uno de los mayores beneficios del aprendizaje colaborativo.
(Panitz y Panitz, 1998, p.34).

En el ámbito de las relaciones estudiante-estudiante, se ha determinado que la estudiante sí está integrada al grupo, aunque sujeta a requerimientos que deben ser satisfechos dentro del grupo en general. El grupo está compuesto por estudiantes que están dispuestos a trabajar con su compañera de edad intermedia siempre y cuando pueda ser capaz de aportar al equipo. Dentro de la investigación no se encontró que la estudiante en cuestión faltase a este requerimiento, la totalidad de sus compañeros proveyó esta información, lo cual, demuestra que lo importante no es la edad, sino su capacidad de compartir sus habilidades con el resto del grupo para llevar a cabo las tareas de la clase.

La interacción entre la estudiante de 57 años de edad y sus compañeros más jóvenes es percibida por la mayoría como cordial, los estudiantes más jóvenes la perciben como alguien a quien se debe respeto debido a su edad. También se encontraron niveles considerables de simpatía hacia esta estudiante, lo cual se vio reflejado en las opiniones de sus compañeros acerca de su desempeño, ya que la mayoría afirmaba que es una estudiante que "le echa ganas", por lo cual su falta de tiempo y práctica en clase no son tomados en cuenta pues el empeño que imprime en sus estudios es considerado digno de reconocimiento.

También se encontró en la investigación un aspecto de los participantes y del sujeto de estudio que resultó interesante para la investigación, fue que una minoría del grupo demostró ser consciente acerca de la dificultad que enfrenta su

compañera dentro del aula de clases sin embargo, esta conclusión se ve compensada por la actitud de la estudiante, ellos concuerdan que si bien, hay ciertas problemáticas, ninguna se le atribuye específicamente a su edad, sino a detalles de desempeño que bien podrían ser observados en cualquier otro estudiante, los estudiantes son conscientes de que su compañera es diferente, pero su edad no es lo que les hace llegar a la conclusión de que su capacidad para aprender sea menor.

En cuanto a la estudiante objeto de estudio de esta investigación, no parecía estar preocupada por su edad ni representaba un obstáculo para ella, pero si estaba consciente de que debido a las responsabilidades que tiene que cumplir en su día a día el tiempo que tenía disponible para dedicar a sus estudios le resultaba muy poco contrario al de varios de sus compañeros más jóvenes, además de que reconoce que su aprendizaje es un tanto lento en comparación con algunos de sus compañeros que tienen un nivel más elevado. La estudiante está consciente de que la problemática de la falta de tiempo se presenta principalmente debido a las responsabilidades personales que vienen con la adultez.

3.13 Referencia Documental

Acuña, L. y Mérida, Y. (s.f.). *La calidad educativa desde el BID, OCDE y UNESCO.*

The educational quality from the IDB, OECD and UNESCO perspective.

México: UNACH.

Adam, F. (1991). *Estrategias Metodológicas del Aprendizaje.* Caracas Venezuela: Ed.

ANAEA EFIEA.

Adam, F. (1994). *La Teoría Sinérgica en y el Aprendizaje del Adulto.* Revista de

Andragogía. Año 1 N° 1 INSTIA. Caracas: UNESR.

Alonso Tapia, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a*

pensar,

Madrid: Santillana.

Arias, G. (2006). *El Proyecto de Investigación, introducción a la metodología científica.*

Caracas – Venezuela: Ed. Episteme, C.A. 5ª edición.

Bassedas, E. Coll., C. Huguet, T., Marrodán, M., Miras, M., Oliván, M., Planas, M.,

Rossell, M., Seguer, M. y Solé, I. (1984). *Evaluación y seguimiento en*

parvulario y ciclo inicial. Pautas de observación. Madrid: Visor.

Beltrán, J. (2002). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.* Madrid: Ed.

Síntesis.

Benguria, S; Alarcón, B; Valdés, M; Pastellides, P. y Gómez, L. (2010). *Observación:*

Métodos de investigación en educación especial. Recuperado de

https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Observacion_trabajo.pdf

Blanco, S. y Sandoval V. (2014). *Teorías constructivistas del aprendizaje*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile: Facultad de Pedagogía, Escuela de Pedagogías para la infancia y educación especial.

Bunge, M. (2000). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.

Cabrol, M. y Székely, M. (2012). *Educación para la Transformación*. Recuperado de Publicaciones BID: <http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/392/Educación%20para%20la%20transformación.pdf?sequence=1>

Calzadilla, M. (2002). *Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación*. OEI-Revista Iberoamericana de Educación.

Cámere, E. (2009). *La relación profesor-alumno en el aula. Entre Educadores: educación, familia y valores*. Recuperado de <http://entreeducadores.com/2009/08/01/la-relacion-profesor-alumno-en-el-aula/>

Carbajal, L. (2012). *Técnicas de recolección de datos e instrumentos de medición*. Departamento de Estadística, Demografía, Humanidades y Ciencias Sociales. Perú: Facultad de Ciencias y Filosofía – UPCH

Carretero, M. (1994). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.

- Coll, C. (1984). *Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. Infancia y aprendizaje*. Depto. de Psicología Evolutiva y Diferencial. España: Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.
- Coll, C. (2007). *El constructivismo en el aula*. España: Editorial Graó.
- Coloma, C. y Tafur, R. (1999). *El constructivismo y sus implicancias en educación*. Vol. VIII. No 16. Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación*. Italia: McGraw-Hill.
- Cuenca, E. (2011). *Motivación hacia el aprendizaje en las personas mayores más allá de los resultados y el rendimiento académico*. Revista de Psicología y Educación Nº. 6.
- Dávila, D. (2013). *Aprendizaje a lo largo de la vida. Antecedentes y desafíos para la universidad de hoy*. Universidad Católica Boliviana San Pablo. Revista ciencia y cultura N. 30. ISSN: 2077-3323. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rcc/v17n30/a05.pdf>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research: pp. 1-13.

Di Gesú. (2012) *¿Pueden los adultos adquirir una lengua extranjera? Representaciones de docentes y alumnos ante el aprendizaje de inglés en la vida adulta*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de <http://studylib.es/doc/135071/%C2%BFpueden-los-adultos-adquirir-una-lengua-extranjera>

EAGLE Consortium (2008). *Intergenerational Learning in Europe. Policies, Programmes & Practical Guidance*. Final Report. European Commission. Recuperado de: <http://www.menon.org/wp-content/uploads/2012/11/final-report.pdf>

Echazarreta, C., Prados, F., Poch, J. Y Soler, J. (2009). *La competencia: El trabajo colaborativo: Una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG)*, Rev. sobre la Soc. del Conoc., no. 8, pp. 1–11, 2009. Colombia.

Eisenhardt, K. M. (1989). *Building Theories from Case Study Research*, *Academy of Management Review*, 14 (4), pp. 532-550.

Enciso Cobarros, B. (2012). *Por el fomento de las relaciones intergeneracionales*. Madrid. Recuperado de: <https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/49309/ibollicq.pdf?sequence=1>

Evaluación de Diseño Programa Nacional de inglés. (2016). Instancia Evaluadora: El Colegio de México, A.C. P.2. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/131975/S270_MOCyR_InformeFinal.pdf

Facultad de Lenguas. (2017). *Plan de estudios de la LEI*. Recuperado de <http://elt.unach.mx/index.php/departamento-de-lenguas>

Facultad de Lenguas. (2018). *Plan de estudios de la LEI*. Recuperado de <http://elt.unach.mx/index.php/licenciaturas/plan-de-estudio-de-la-lei>

Feldman, R.S. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. (Sexta Edición) México: McGraw Hill.

Feldman, R.S. (2007). *Desarrollo Psicológico a través de la Vida*. México: Pearson, Prentice Hall. Cuarta edición.

Fernández Ballesteros, R. (1992). *Introducción a la evaluación psicológica, vol. I*. Madrid: Pirámide.

Fernández, R. (2007). *Características y condiciones del Aprendizaje de los adultos*. Insp. de Institutos y Liceos C.E.S., Montevideo, 1º XII IPES. Charla a docentes asistentes al Curso para Educadores de adultos - Plan Libre Asistido. Material de apoyo. Santiago de Cuba.

Ferrández, A. (2002). *Ideas para seguir reflexionando sobre educación*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Gabarda, V. (2015). *Recursos para la enseñanza y la educación inclusiva*. Universidad Internacional de Valencia. Recuperado de <http://www.viu.es/blog/psicologia-del-aprendizaje-aprender-a-estudiar-en-la-etapa-adulta/>

- García, A. (2009). *Mayores y jóvenes, los beneficios de su relación*. Eroski Consumer. Recuperado de <http://www.consumer.es/web/es/solidaridad/proyectosycampanas/2009/10/23/188765.php>
- García Ferrando M. (1993). *La encuesta*. En: García M, Ibáñez J, Alvira F. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación. Madrid: Alianza Universidad Textos
- Garza, M. (2002). *Estrategias didácticas para apoyar el proceso de autoaprendizaje del inglés en el módulo VIII de cuarto semestre en la preparatoria No. 2 de la UANL*. Nuevo León: Facultad de Filosofía y Letras, División de estudios de posgrado.
- Gómez, M. (2008). *El aprendizaje en la tercera edad. Una aproximación en la clase de ELE: Los aprendientes mayores japoneses en el Instituto Cervantes de Tokio*. Tokio: Departamento de Lenguas Aplicadas. Universidad Antonio de Nebrija
- González, D. y Mejía, E. (2010). *Propuesta de estrategias para mejorar el aprendizaje del inglés en alumnos adolescentes*. México: UNAM.
- Harley, B. y Hart, D. (1997). *Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. Studies in Second Language Acquisition*, 19, 379-400.
- Homans, G. (1950). *El grupo humano*. Ed. Buenos Aires: Eudeba.

- Inhelder, B y Piaget, J. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. 6ª. Edición. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Johnson, K. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. United Kingdom: Cambridge language education.
- Klein, J. (1961). *Estudio de los grupos*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Knowles, M., Holton, F. & Swanson, R. (2001). *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*. México: Mexicana.
- Lennerberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lewin, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill.
- López-Pastor, C. (2014). *El proceso de envejecimiento: una revisión bibliográfica sobre la influencia de la participación social sobre la salud y la calidad de vida de las personas mayores*. Trabajo Social y Salud, 79, 83-89. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4909547>
- Lovos, E. (2013). *El Uso de Estrategias Colaborativas Mediadas por Tecnología. La Enseñanza de Programación en el Primer Año de la Licenciatura En Sistemas de la UNRN*. Facultad de Informática. Universidad Nacional de la Plata.
- Maldonado, M. (2007). *El trabajo colaborativo en el aula universitaria*. Laurus, vol. 13, no. 23, pp. 263–278.
- Martínez, C. (s.f.). *¿Por qué es bueno fomentar las relaciones intergeneracionales?* Blog: gestionando hijos, saber más para educar mejor. Madrid. Recuperado

de <https://gestionandohijos.com/por-que-es-bueno-fomentar-las-relaciones-intergeneracionales/>

Martínez, L. (2007). *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación*. Colombia. Revista Perfiles Libertadores. P.73 - 80 v.4

Maslow, H. (1991). *Motivación y personalidad*, 30a. ed., España, Díaz de Santos, S.

A.

Moya, A. (marzo de 2004). *Glosas Didácticas - Revista Electrónica Internacional. El proceso de interlengua en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas*. Recuperado de: https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/14788/PROYECTO%20DE%20TESIS_PAOLA_ROJAS_MTE.pdf?sequence=1

https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/14788/PROYECTO%20DE%20TESIS_PAOLA_ROJAS_MTE.pdf?sequence=1

Murillo, J. (s. f.). *La entrevista: Metodología de Investigación Avanzada. Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación*. Recuperado de

de

[https://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_\(trabajo\).pdf](https://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_(trabajo).pdf)

Naciones Unidas (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. A/CONF.197/9. Nueva York: Naciones Unidas.

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle.

Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2009). *Marco de Acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial de aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. Sexta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA VI). Hamburgo, Alemania. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf>

Orozco, M., Méndez, A. y Gómez, Z. (2009). *La perspectiva andragógica: la educación superior en adultos*. Hekademus: Revista Científica de la Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa. P. 28. Vol. 2 No. 5.

Panitz, T.y Panitz, P. (1998). *Encouraging the use of collaborative learning in Higher Education*. NY: Garland Publishing.

Pérez, G. (2008). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. 5ª edit. Madrid: La Muralla.

Pérez, L. F. (1990). *Proyecto Docente*. Madrid: Universidad Complutense.

Piña, J. y Rodríguez, B. (2016). Construcción del aprendizaje del adulto. ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 10 N° 18. pp. 09-17.

Purdue University. (2015). *Utilizando Los Principios de la Educación de Adultos*. Recuperado de <http://gemini.lib.purdue.edu/staffdev/handouts.cfm>

Reeve, J. (2003). *Motivación y Emoción*. 3ª. Edición. Lima, Perú: McGrawHill.

Reglamento para la prestación del Servicio Social de los estudiantes de las IES en la República mexicana. D.O.F. 1981. Capítulo II, Artículo 9.

Revelo-Sánchez, O. Collazos-Ordoñez, C. y Jiménez-Toledo, J. (2018). *El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura*. TecnoLógicas, vol. 21, no. 41, pp. 115-134. Colombia

Reyes Hidalgo, H. (2013). *Manual de Técnicas, Objetos e Instrumentos de Evaluación*. Enlace Académico. Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense. Recuperado de http://www.uthh.edu.mx/file_manager/doc_168.pdf

Rivas, F. (1986). *La situación educativa*. Madrid: Alhambra.

Robledo, J. (2017). *Nunca se es demasiado viejo para aprender inglés*. Revista SEMANA S.A. Y PROYECTOS SEMANA S.A. Bogotá, Colombia.

Rodríguez, L. y Flores L. (2008). *Una experiencia en la enseñanza del idioma inglés para adultos*. Universidad Nacional Autónoma de México. Revista Digital Universitaria. Vol. 9.

Rojas, P. (2013). *Reforzando el aprendizaje del idioma inglés en el aula con el apoyo y uso de las TIC*. Universidad Autónoma del estado de Hidalgo: Sistema de Universidad Virtual. Recuperado de: http://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/14788/PROYECTO%20DE%20TESIS_PAOLA_ROJAS_MTE.pdf?sequence=1

- Romo, A., Romero, A. y Guzmán. L. (2015). *Visión de la ANUIES frente a las actuales necesidades de formación de profesionales*. México D.F: ANUIES
- Ronald E.D y Robert L. (1994). *Japan: A Country Study*. Washington: GPO for the Library of Congress. Washington D.C.: Worden editors.
- Ryan, R. M.; Cornell, J. P. & Deci, E. L. (1985): *A motivational analysis of self-determination and regulation in education*. In Ames, L. y Ames, R., *Research on motivation in education*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Serra, L. (2003). *Estrategia: método de estudio de caso*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Ciudad de Buenos Aires. Colección educar. Cd 6
- Sierra Bravo R. (1994). *Técnicas de Investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Sierra, F. (1998). *Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social* en Galindo, J. Coordinador. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Edit. Pearson.
- Tapia, A. (1995). *Students and teachers motivational profiles affecting students learning: a cross-cultural study*, Fifth European Conference of Research on Learning and instruction. Nimega, Holanda.
- Taylor, J. y Bodgan, H. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

- Tokuhamas, E.; Mosquera, J. y Sanguinetti, V. (2005). *¿Cómo aprenden los adultos?* Talleres para profesores Policiales. Ecuador: Universidad San Francisco de Quito.
- Tokuhamas-Espinosa, T. (2005). *Misterios de la Mente-USFQ: Cambios diarios en el cerebro*. Ecuador: Universidad San Francisco de Quito.
- Tokuhamas, T. (2006). *El adolescente original*. Conferencia presentada en la Universidad San Francisco, febrero, Quito.
- Tolman, E. C. (1925). *Purpose and cognition: The determinants of animal learning*. *Psychological Review*, 32, 285-297. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/h0072784>
- UNESCO. (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. Alemania: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.
- Urrutia, A. y Villarraga García. (2010). *Una vejez emocionalmente inteligente: retos y desafíos*, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de: www.eumed.net/rev/cccss/07/uavg.htm
- Vazquez-Reina M. (2011). *Aprender haciendo*. Eroski Consumer. Recuperado de <http://www.consumer.es/web/es/educacion/otrasformaciones/2011/02/13/198891.php>

Villanueva Roa, JD. (2001). *Área docente: el aprendizaje de los adultos*. Medicina de Familia (And) Vol. 2, N° 2.

Vygotsky, L. S (1931). *Psicología del adolescente. Obras escogidas IV*. Madrid: Aprendizaje. Visor.

Vygotsky, L.S (1934). *Pensamiento y Lenguaje*, en Vygotsky, L.S. *Obras escogidas II*. Madrid: Aprendizaje. Visor.

Villar, F. (2004). *Educación y personas mayores: algunas claves para la definición de una psicología de la educación en la vejez*. Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano, 1, 61-76.

Williams, M. y R. Burden (1999). *Psicología para Profesores de Idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zabala, A. (2008). *La Práctica Educativa. Cómo Enseñar*. México D.F.: Editorial Grao/Colofón.

3.14 Anexos

Anexo 1. Escala de estimación

Universidad Autónoma de Chiapas

Facultad de Humanidades

Maestría en Psicopedagogía

Esta rúbrica contiene indicadores claves para la observación de la clase. Al realizar la observación, el investigador se apoyará en esta rúbrica para mantenerse enfocado en los aspectos de interés para la investigación. Los datos recopilados se emplearán exclusivamente para los fines de la investigación y sus participantes tienen derecho al anonimato.

Criterios	Si	No	Observaciones
Relación entre el alumno intermedio y alumnos jóvenes			
Actitud de los alumnos jóvenes ante la participación del adulto intermedio			
Interacción del alumno intermedio con otro(s) alumno(s) en actividades de equipo			
Interacción del alumno intermedio con el maestro			
Interacción del maestro con el alumno intermedio			
Reacción de los alumnos jóvenes ante una equivocación del alumno intermedio			
Reacción del alumno intermedio ante una equivocación de los alumnos jóvenes			
Cómo se comporta el alumno intermedio en clase			
Problemáticas observadas en el alumno intermedio			

Anexo 2. Cuestionario: Percepción de los alumnos jóvenes de un adulto intermedio

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

Cuestionario para estudiantes jóvenes, compañeros de clase del sujeto de estudio

Departamento de Lenguas Campus Tuxtla

___Semestre Inglés

Fecha _____

El presente cuestionario será aplicado a estudiantes del _____ semestre de Inglés del Departamento de Lenguas, compañeros de clase del adulto mayor, sujeto de estudio del proyecto de tesis "Aprendizaje del idioma inglés de un Adulto Intermedio con Estudiantes Jóvenes en el Departamento de Lenguas Tuxtla, UNACH". Con la finalidad de recabar información acerca de la percepción que tienen de su compañera, datos que se utilizarán en el desarrollo de la investigación.

Sexo: H ___ M ___

Edad: _____

1. ¿Cree que su compañera adulta intermedia se integra bien en la clase?
2. ¿Cree que su compañera adulta intermedia sigue la clase al mismo ritmo que usted y el resto de sus compañeros?

3. ¿Cuál es la opinión que tiene de su compañera adulta intermedia?
4. ¿Cuál es la actitud que usted observa de su compañera adulta intermedia en clase?
5. Las impresiones de su compañera adulta intermedia, ¿afectan la manera en que trabajan?
6. ¿Es la atención que el maestro le presta a su compañera adulta intermedia, igual a la que le presta al resto de sus compañeros?
7. Si es diferente ¿a qué cree que se deba?
8. En cuanto al aprendizaje ¿cuáles son las diferencias que observa entre su compañera adulta intermedia y el resto de la clase?
9. ¿Qué tipo de problemáticas cree que su compañera adulta intermedia, siendo una persona mayor, presente a diferencia de usted dentro del aula de clase?
10. ¿Cree usted que por ser más joven tiene más ventajas al aprender inglés en comparación de su compañera adulta intermedia?

Anexo 3. Guion de preguntas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

Departamento de Lenguas Campus Tuxtla

_____Semestre Inglés

Fecha _____

El presente guion de preguntas será aplicado al estudiante adulto mayor con la finalidad de recabar información para el proyecto de tesis "Aprendizaje del idioma inglés de un Adulto Intermedio con Estudiantes Jóvenes en el Departamento de Lenguas Tuxtla, UNACH". La información aquí obtenida será manejada con discreción y el participante tendrá derecho a mantener el anonimato.

1. ¿Qué edad tiene?
2. ¿A qué se dedica?
3. ¿Qué la motivó a estudiar inglés?
4. ¿Se ha encontrado con algún problema dentro del aula que dificulte su aprendizaje?
5. ¿Qué tipo de estudiante se considera?
6. ¿Cómo es la interacción entre usted y sus demás compañeros?

7. ¿Es fácil para usted integrarse con sus compañeros al trabajar en pareja o en equipo?
8. ¿Se siente integrada al grupo?
9. ¿Cuál cree que sea el concepto que sus compañeros tienen de usted?
10. ¿Cree usted que aprende al mismo ritmo que sus compañeros?
11. ¿Cree que el ritmo de la clase sería diferente si sus compañeros tuvieran un rango de edad más cercano al suyo? ¿Por qué?
12. Fuera del aula, ¿qué tipo de obstáculos encuentra en su vida diaria que potencialmente afecte su aprendizaje de la lengua inglesa?
13. ¿Emplea algún tipo de estrategia para combatir estos obstáculos?
14. ¿Cree que la percepción que tiene de usted y su autoestima afecte su aprendizaje?
15. ¿Encuentra usted muchas diferencias en cuanto al aprendizaje de sus compañeros con respecto al suyo?
16. ¿Piensa que sería más conveniente que los grupos de inglés se formaran basados en las necesidades de los estudiantes de acuerdo a su edad? ¿Por qué?