

Andragogía: Métodos de la educación de las lenguas extranjeras para los adultos

Andragogy. Methods of teaching foreign languages to adults

Karolina JANOWSKA¹

Ateneum-Akademia Nauk Stosowanych w Gdańsku (Polska)

Resumen

Enseñar idiomas extranjeros es un desafío para los profesores, pero para los adultos es aún más desafiante, ya que los adultos suelen tomar una decisión independiente e informada sobre el idioma extranjero específico que quieren aprender y tienen un alto nivel de motivación para lograrlo. Esto se debe a varios aspectos, pero la mayoría se debe a la necesidad o a las consecuencias de la vida laboral. Si bien el aprendizaje de lenguas extranjeras es obligatorio para los niños en edad escolar, los adultos lo hacen de forma voluntaria, lo que impone más exigencias a su enseñanza y métodos de enseñanza que a los jóvenes. Cada estudiante desarrolla su propio estilo de aprendizaje, a partir de las experiencias educativas previas adquiridas en niveles educativos anteriores, el contexto social y cultural de la familia en la que vivió, los modelos que ha adoptado de sus pares y su aplicación en las instituciones. El objetivo de este artículo es mostrar qué es la andragogía, cuáles son los aspectos técnicos del aprendizaje de adultos, así como la motivación para el aprendizaje de adultos y el método de enseñanza de una lengua extranjera a adultos.

Palabras claves: motivación, andragogía, educación, estilos de aprendizaje, estudiantes, inteligencia

Abstract

Teaching foreign languages is challenging for teachers, but for adults it is even more challenging, as adults often make an independent and informed decision about the specific foreign language they want to learn and have a high level of motivation to achieve it. This is due to several aspects, but most of it is due to the necessity or the consequences of working life. While learning foreign languages is compulsory for school-age children, adults do so on a voluntary basis, which places more demands on their teaching and teaching methods than on young people. Each student develops their own learning style, based on previous educational experiences acquired at previous educational levels, the social and cultural context of the family in which they lived, the models they have adopted from their peers and their application in institutions. The objective of this article is to show what andragogy is, what are the technical aspects of adult learning, as well as the motivation for adult learning and the method of teaching a foreign language to adults.

Keywords: motivation, andragogy, education, learning styles, students, intelligence

¹  Ateneum-Akademia Nauk Stosowanych w Gdańsku, Wydział Neofilologiczny

 <https://orcid.org/0000-0002-5539-2318>

 k.janowska@ateneum.edu.pl

1. La andragogía - definición y supuestos de significado

La andragogía es una teoría que se ocupa de la educación y enseñanza de jóvenes y adultos. Es la ciencia de la enseñanza, la autodidáctica y la educación de adultos, que basa sus generalizaciones teóricas y sus indicaciones normativas en dos fuentes de conocimiento: las humanidades y las ciencias sociales y en sus propias investigaciones sobre el comportamiento de los adultos en situaciones educativas (Turos, 1993, p. 5). El tema de sus intereses y objetivos es extenso. Contiene consideraciones sobre la metodología de la investigación y la documentación científica en el campo de la educación de adultos, el sistema de educación de los mismos, cuestiones de objetivos educativos, alcance y calidad del contenido, el tema del trabajo educativo, cuestiones de formas, principios, métodos, medios de enseñanza, historia de la educación de adultos y problemas de personalidad del profesor (Siemieński, 1964, p. 5).

En otras palabras, esta ciencia incluye, entre otras cosas, la metodología de la investigación andragógica, la teoría del sistema educativo, los objetivos (teleología) y tareas, la organización y los organizadores de esta educación, las formas, los métodos y medios de educación y enseñanza, las funciones de la educación de adultos, la legislación educativa, el sistema de dispositivos e instituciones al servicio de esta actividad y la posición e importancia de este complejo educativo en relación con el sistema educativo de niños y jóvenes.

El término „andragogía” proviene del idioma griego (aner, andros = valiente, adulto y ago = conduzco). Por primera vez, el término „andragogía” se utilizó para describir la teoría de la crianza masculina por el filósofo alemán Alexander Kapp en la década de 1830. Sin embargo, la falta de un apoyo claro para el concepto de Kapp significó que el término no se popularizó de inmediato. No se extendió hasta el siglo XX (Kapp, 1833, cit. por: Aleksander, 2013, p. 33).

Sin embargo, la falta de un apoyo claro para el concepto de Kapp significó que el término no se popularizara de inmediato. No se extendió hasta el siglo XX apareciendo en las obras de Eugen Rosenstock – profesor de la Universidad de Berlín y Heinrich Hanselmann – profesor de la Universidad de Zúrich. En Polonia, Helena Radlińska (1995, pp. 6-7) utilizó este término en el período de entreguerras en su teoría de la educación de adultos.

Cabe mencionar que, además de este término, en Polonia también se utilizan términos como „educación de adultos”, „teoría de la educación de adultos”, „teoría y cultura de la educación de adultos”, „teoría de la educación de adultos”. Hoy en día, el término „andragogía” se está extendiendo muy

rápido. Esto provoca una explosión de diversas formas de educación de adultos y una creciente reflexión sobre ellas.

Como menciona Aleksander (2013, p. 35):

Inicialmente, la andragogía se consideraba una rama de la pedagogía. Sin embargo, en el período de entreguerras, nació la idea de dos ciencias autónomas que se ocupan de la crianza: la pedagogía, que se ocupa de la educación y crianza de niños y adolescentes, y la educación y enseñanza de adultos. Sin embargo, el desarrollo dinámico de esta disciplina como ciencia independiente tuvo lugar solo después de la Segunda Guerra Mundial. Así, y más precisamente en la segunda mitad del siglo XX, como ciencia autónoma, se dividió en una serie de disciplinas específicas.

Este desarrollo se refleja en numerosos estudios científicos basados en sus resultados, extensos trabajos científicos, multitud de revistas, la formación de asociaciones educativas nacionales e internacionales, un gran número de investigadores de esta educación, etc. Ha evolucionado hacia una ciencia separada con un tema propio, relativamente establecido y percibido, métodos de investigación específicos y un aparato conceptual típico y específico. Cuando se estableció, reunió a científicos, teóricos y profesionales de diversas tradiciones científicas y escuelas de pensamiento, representantes de puntos de vista a veces diferentes sobre la ciencia. Esta multiplicidad de fuentes de donde provienen sus autores es la causa de la multiplicidad y diversidad de los conceptos de educación de adultos que se dan así como de las múltiples corrientes metodológicas y teóricas de la andragogía contemporánea en muchos países.

Los inicios de la pedagogía se remontan al siglo XVII, cuando en las catedrales y las escuelas de los monasterios se organizaron y celebraron escuelas que preparaban a los jóvenes para el sacerdocio. La misión principal de la educación era adoctrinar a los estudiantes en las creencias, la fe y los rituales de la iglesia, así como desarrollar las habilidades literarias necesarias para realizar las tareas monásticas (Jiménez Frías, et al., 2010). De acuerdo con el objetivo de comunicar contenido bíblico, un dogma que no debe ser cuestionado, los educadores religiosos han desarrollado una serie de principios para estrategias de aprendizaje y enseñanza (Knowles, 1980). Fue un modelo centrado en el libro y una lección dirigida a las jóvenes. personas, a diferencia de otros modelos como las relaciones o la caballerosidad, modelos orientados a la acción dirigidos a las personas mayores (Jiménez Frías, et al., 2010).

Las bases institucionales de la educación de adultos se establecieron a principios de los siglos XVIII y XIX. Gran Bretaña vio el surgimiento de institutos de mecánica, escuelas de trabajadores, expansiones universitarias y centros dedicados enteramente a la educación de adultos. En otros países, las universidades populares, la educación por correspondencia y las asociaciones de trabajadores de la educación surgieron en el siglo XIX (Savićević, 1999). Todas estas instituciones intentaron satisfacer las necesidades de formación de los adultos, que no ofrecían las escuelas infantiles. Dušan M. Savićević extrae de estos inicios de la educación de adultos una conclusión clave para comprender las raíces epistemológicas de la andragogía, es decir,

La educación de adultos actuó como un movimiento educacional y cultural bastante autónomo e independiente que sirvió como base sólida para la emergencia de una disciplina científica dedicada al estudio de la práctica dinámica y diversa de la educación y el aprendizaje adulto. (...) Los fundamentos institucionales y organizacionales de la educación y el aprendizaje adulto no estuvieron unidos a la teoría pedagógica. (Savićević, 1999, p. 210)

En el siglo XX, la presencia de adultos en el aprendizaje ya era importante en los países desarrollados, pero los profesores de adultos aún no tenían otro modelo de enseñanza. Esto ha llevado a que los adultos aprendan como si fueran niños (Jiménez Frías, et al., 2010). Sin embargo, esta afirmación no se puede generalizar a todos los países, sino solo a aquellos donde el concepto de educación de adultos es y sigue siendo paliativo, como lo es en España, y sin la profesionalización diferenciada del equipo docente dedicado al sector.

La andragogía como disciplina joven experimenta hoy varios problemas propios de cada nueva ciencia. Estos son: imprecisión de la terminología, definición imprecisa del tema de investigación, especificidad metodológica vaga en comparación con otras ciencias sociales, personal con una posición todavía débil en muchos centros de investigación, etc. Por lo tanto, tanto en Polonia, como en Europa y en el mundo, no hay consenso hoy en día sobre esta forma de ocuparse de la andragogía. Algunos, aceptando la primacía de la cognición sobre la práctica, creen que debe ser una ciencia teórica, ocupándose principalmente de la creación de teorías científicas construidas según criterios metodológicos formales. Otros creen que debe ser una ciencia ateórica y ocuparse de la esfera práctica, normativa dominada por el utilitarismo, formulando prioritariamente los principios para optimizar las actividades prácticas (educativas) con valores de aplicación. Estas dos corrientes extremas con diferentes prioridades, derivan de diferentes tradiciones y fundamentos filosóficos: el cientificismo europeo y el pragmatismo americano; el plano

teórico y el utilitarista de la andragogía moderna, compiten entre sí, a menudo en marcado contraste. Entre estos extremos hay muchas posiciones intermedias y corrientes que intentan „conciliar” las dos posiciones anteriores.

Además, hoy no existe un consenso sobre cómo tratar la andragogía en relación con otras ciencias, incluidas las llamadas ciencias auxiliares que sustentan las teorías de la educación de adultos con sus resultados. Algunos todavía la consideran una subdisciplina pedagógica, con todas sus implicaciones para la membresía. Otros la tratan como una disciplina autónoma perteneciente a las ciencias pedagógicas. Los demás decidieron incluirla en la teoría de la política social, donde, gracias al amplio alcance del sujeto científico, puede integrar eficazmente investigaciones dispersas realizadas en diversos entornos y sobre diversos elementos de la actividad educativa humana, generalizar los resultados de estas investigaciones y las reflexiones que surgen durante estos estudios (Pótturzycki, 1998, p. 182).

A pesar de su corta tradición científica, la andragogía ahora tiene el estatus de ciencia académica. Ha emergido como una disciplina separada con una posición institucional establecida. Se halla en muchas facultades de las universidades, así como en institutos de investigación independientes, muchas editoriales de libros, bibliotecas comerciales, revistas científicas impresas y sociedades andragógicas. Su posición establecida también es confirmada por numerosas y diversas teorías sobre la educación de adultos. Dan testimonio del buen progreso teórico de esta disciplina. La andragogía ha desarrollado muchas teorías y conceptos en la educación y enseñanza de adultos. Los ejemplos incluyen la teoría de la enseñanza y el aprendizaje a través del trabajo, el aprendizaje permanente, la autoeducación, el principio de utilizar la experiencia de un estudiante adulto en el proceso educativo, el principio del atractivo en la enseñanza y la educación, el principio de contrarrestar la fatiga, el proceso de educación y la educación de adultos (Malewski, 1998, p. 181).

La andragogía indica la especificidad y distinción del adulto como estudiante, consistente en tener experiencias vitales, sociales y profesionales significativas, mayor autonomía en el manejo de la propia conducta, el desempeño del trabajo profesional, la actividad social, y una tendencia a la reflexión profunda y crítica sobre sí mismo y las propias experiencias. Como cualquier otra ciencia, realiza funciones cognitivas y utilitarias. Las primeras consisten en multiplicar el conocimiento y la teoría de la educación de adultos. Las segundas se realizan aplicando sus resultados en la práctica, es decir, formulando y difundiendo métodos para apoyar el desarrollo humano por

medios educativos. Hoy se trata como una disciplina científica independiente, caracterizada por la autonomía cognitiva, reuniendo conocimientos según criterios de validez metodológica generalmente reconocidos y criterios propios de validez cognitiva.

2. Estilos de aprendizaje de los adultos

Un análisis de la literatura sobre el proceso de aprendizaje muestra que los alumnos que participan activamente en dicho proceso pueden lograr sus objetivos de manera más rápida y efectiva (Hartman, 1995, p. 18).

Como dice Juszczyk (2003, p. 120):

La clave para conseguir y mantener a los alumnos activos en el proceso de aprendizaje es comprender sus preferencias con respecto a su estilo de aprendizaje; sin embargo esto puede tener un impacto tanto positivo como negativo en los resultados del aprendizaje de un alumno.

Los investigadores demostraron que el estilo de aprendizaje “típico” del alumno medio está cambiando hoy en día y que se debe considerar una gama más amplia de preferencias con respecto a lo que era necesario con el aprendizaje sincronizado tradicional. Por lo tanto, vale la pena considerar qué estilos prefieren los estudiantes y cómo pueden inspirarse con la estructura y el uso apropiados de los materiales didácticos.

El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en el comportamiento del alumno que resulta de lo que experimenta la persona. El aprendizaje implica la memoria y el ordenamiento inteligente, que se basa en recibir información y, por lo tanto, en procesarla. Hay ciertas reglas profundamente escondidas en la mente de las personas que controlan la forma en que aprendemos y nos hacen diferentes en nuestro enfoque. Estos principios crean estilos de aprendizaje. Las diferencias de aprendizaje surgen de diferencias ambientales tales, como los niveles preferidos de ruido, luz, temperatura y luz, así como las diferencias biológicas, emocionales y personales. Un estilo de aprendizaje es tanto un término para el estudio y la comprensión de estas diferencias individuales en el aprendizaje y de cómo funciona la mente desde diferentes perspectivas, como un término para el método de aprendizaje preferido del alumno y para cómo desarrollar una estrategia de aprendizaje (Piłatowska, 2008, p. 21).

Según esta autora, existen cuatro enfoques de los estilos de aprendizaje:

- el estilo de aprendizaje cognitivo: se refiere a los principios del procesamiento de la información que representan una forma modelo de pensar, percibir, resolver problemas, recordar y relacionarse con los demás, por ejemplo, el modelo gregoriano, el modelo de Kolb o el modelo de Gardner,
- el estilo de aprendizaje afectivo: incluye aspectos de la personalidad como interés, sentimientos, argumentación, estímulos, curiosidad, aburrimiento, indiferencia o desilusión,
- el estilo de aprendizaje físico: representa el comportamiento específico del cuerpo durante el proceso de aprendizaje; estas son formas biológicas de reacción del cuerpo que resultan de la diferencia de sexo, dieta, salud, reacciones ambientales, por ejemplo, estilo visual, auditivo o cinestésico,
- el estilo de aprendizaje psicológico: está relacionado con la forma en que nuestra fuerza interior y nuestra personalidad influyen en la forma en que aprendemos; por ejemplo, estilos de aprendizaje resultantes de la adopción de la teoría de los tipos de personalidad de Jung.

Hoy en día, de forma simplificada, se suele hablar de destacar los tres siguientes grandes grupos de estilos de aprendizaje que promueven los científicos (Piłatowska, 2008, p. 22):

- Aprendizaje mirando, característico de los aprendices visuales. Dichos estudiantes necesitan ver al maestro, percibir su lenguaje corporal y expresiones faciales que enfatizan los mensajes más importantes de la lección para comprenderlos mejor. Las personas que prefieren este estilo intentan sentarse en los pupitres delanteros del aula para que las cabezas de los que están sentados delante no estorben. Su pensamiento es pictórico y aprenden mejor de los materiales que se les presentan visualmente, incluyendo: diagramas, ilustraciones, textos (libros) con gráficos, videos con texto y gráficos, presentados en la pantalla con un proyector, películas, rotafolios, noticias de los medios, etc.
- Aprendizaje auditivo, propio de los estudiantes - oyentes. Estos estudiantes aprenden mejor a través de la comunicación verbal, escuchando discusiones sobre problemas, procesos y fenómenos, y lo que otros tienen que decir. Los estudiantes que escuchan interpretan los hechos distinguiendo entre el tono de voz,

la velocidad del habla y otros matices que caracterizan la expresión. La información escrita les importa menos hasta que la escuchan. Los estudiantes leen el texto en voz alta de esta manera y, a menudo, usan la voz del maestro grabada en un dictáfono.

- Aprendizaje a través del tacto, acción, movimiento, características de los estudiantes cinestésicos. Estos estudiantes aprenden mejor usando sus manos al explorar activamente el mundo físico que los rodea. No pueden estar sentados y quietos por mucho tiempo, necesitan actividad individual e investigación.

En la literatura americana, David A. Kolb es uno de los investigadores más famosos en este campo, incluso se le considera un experto. Según la teoría de Kolb, el aprendizaje es un proceso mediante el cual se crea conocimiento mediante la transformación de ideas empíricas. Kolb se caracteriza por cuatro pasos fundamentales en el proceso de aprendizaje: experiencia definida, observación meditativa, formulación de hipótesis especulativas y realización activa de experimentos. Cada fase implica cuatro actividades, sentir, observar, razonar y estar activo, respectivamente (Piłatowska, 2008, p. 23).

Utilizando los estilos de aprendizaje propuestos por Kolb, se pueden dar ejemplos de cómo una persona puede enseñar a otras a aprender activamente:

- para un experimentador específico: se puede proponer investigar en un laboratorio, estudiar en un campo específico, dirigir una observación o ver películas con acción rápida,
- para el observador cuidadoso: utilizando diarios de observación, diarios o métodos de lluvia de ideas,
- para un conceptualizador abstracto: leer y analizar lecturas, artículos u otras buenas obras en términos del concepto que contienen,
- para el experimentador activo: proponiendo simulaciones, estudios de casos o trabajo desde casa.

Aunque Kolb consideraba que estos estilos de aprendizaje eran procesos continuos, es decir, cambiantes en el tiempo, el estudiante siempre prefiere el estilo establecido a otros estilos potenciales. Por lo tanto, el maestro debe conocer los estilos más importantes preferidos por los estudiantes mientras prepara materiales didácticos para ellos.

3. La motivación: métodos que activan y apoyan la educación de adultos

La necesidad de adquirir conocimientos y la capacidad de utilizarlos en la vida, que conduzcan efectivamente a cambios en la personalidad humana, es una de las necesidades humanas básicas descritas por los psicólogos, así como el objetivo del proceso educativo que acompaña al hombre a lo largo de la mayor parte de su vida. Esta necesidad, entendida en la literatura profesional como necesidad de autorrealización o de estética y conocimiento, se entiende como un estado en el que un individuo siente un deseo de satisfacer la carencia, que suele ir acompañado de un instinto interno, de fuerza, de motivación a la fuerza. que tome cualquier acción para satisfacer esta necesidad (Okoń, 2004, p. 321).

Según Borkowska (1985, p. 48):

La motivación es el estado interno de una persona que tiene una dimensión atributo, característica de todo ser humano. La motivación es la fuerza motriz del comportamiento y las acciones humanas. Es indispensable y uno de los factores más importantes para aumentar la eficiencia del trabajo.

La educación de adultos debe activarse y motivarse adecuadamente. La motivación es un proceso regulador que controla las acciones para que conduzcan al logro de un resultado específico, que puede ser un cambio en el estado externo, un cambio en uno mismo o un cambio en la propia posición.

Las motivaciones juegan un papel muy importante en el aprendizaje e influyen en los resultados del aprendizaje. Todas las causas posibles tienen el mismo significado, dependiendo de las circunstancias y de la influencia de una u otra resulta más favorable. El papel de una motivación específica en el aprendizaje depende de las demás características del individuo, de las tareas que tiene que afrontar y de las condiciones generalmente entendidas en las que tiene lugar la acción.

Houle, citado por Knowles, centró su investigación en una muestra de adultos identificados como aprendices de por vida para descubrir por qué los adultos participan en el aprendizaje de por vida fuera de la educación „oficial” pero también encuentra algo de luz sobre la cuestión de cómo aprenden. Tras analizar las entrevistas con las personas de la muestra, clasificó las características descubiertas en tres categorías que definieron tres subgrupos

de personas según su motivación para seguir aprendiendo (Rapacka-Wojtala, 2015, p. 193):

- Estudiantes orientados a objetivos: utilizan la educación para lograr objetivos bastante bien definidos. El aprendizaje permanente no comienza hasta los veinte años o incluso mucho más tarde. La educación orientada a objetivos tiene lugar en episodios, cada uno de los cuales comienza con la comprensión de una necesidad o la identificación de intereses. No se limitan a ninguna institución o método, sino que se puede satisfacer una necesidad o interés tomando un curso, uniéndose a un grupo, leyendo un libro o haciendo un viaje.
- Estudiantes orientados a la actividad: estos estudiantes han aprendido porque en el entorno de aprendizaje reconocen un significado que no está necesariamente relacionado, y a menudo no está relacionado con un contenido o propósito específico de la actividad. Comienzan su participación en la educación de adultos cuando sus problemas o necesidades se vuelven lo suficientemente urgentes. Todas las personas pertenecientes a este grupo habían asistido a algún curso y pertenecían a algún grupo. Pueden permanecer en una institución o pueden diferir de un lugar a otro, pero este era el contacto social que estaban buscando y su elección de cualquier actividad se basaba esencialmente en la cantidad y el tipo de relaciones interpersonales que creaban.
- Estudiantes orientados al aprendizaje (aprendizaje): buscan el conocimiento por sí mismos. A diferencia de otros tipos, la mayoría de los adultos, los estudiantes orientados al aprendizaje aprenden durante el tiempo que pueden recordar. Lo que hacen tiene una continuidad, fluidez y diversidad que determina la naturaleza fundamental de su participación en el aprendizaje permanente. La mayoría de ellos son lectores ávidos, cuando son niños, se unen a grupos, clases y organizaciones por razones educativas, eligen programas series de televisión y radio, y mientras viajan, se aseguran de estar debidamente preparados para apreciar lo que ven y tomar otras decisiones de vida sobre lo que ven; ellos ven el potencial de desarrollo que les ofrece.

Los adultos están motivados para aprender tanto por factores externos como internos. Según numerosos estudios, los adultos generalmente tienen una motivación más profunda para aprender que los niños. El problema, sin embargo, es que no siempre están motivados para aprender lo que otros quieren

que aprenda. Por eso es tan importante despertar la necesidad de la educación continua.

Los procesos pedagógicos generales emprendidos en la educación de adultos se pueden resumir de la siguiente manera (Karawajczyk, 2009, p. 95):

- Crear el ambiente adecuado. Un requisito previo para el aprendizaje exitoso de adultos es crear una atmósfera de apoyo. Hay dos aspectos en este tema: el entorno físico y el entorno educativo o formativo.
- Crear condiciones para la participación en la planificación educativa. Aquí se siente una ley fundamental de la naturaleza humana: el hombre apoya ciertas decisiones o acciones en la medida en que participa en su elaboración o planificación. La regularidad inversa se manifiesta con más fuerza: cuanto más se niega una persona a comprometerse, más siente que se le han impuesto decisiones o acciones y que no puede influir en ellas.
- Identificar las necesidades educativas de los participantes en diversas formas de educación. Existe una amplia literatura sobre técnicas que ayudan a diagnosticar este tipo de necesidades. Las necesidades educativas pueden formar la base para formular metas educativas dentro de programas individuales. Vale la pena recordar que en una situación específica, la necesidad educativa puede no surgir, a menos que el estudiante lo perciba de esa manera. El truco está en crear condiciones y brindar herramientas que permitan a los estudiantes tomar conciencia de sus carencias y traducirlas en intenciones educativas.
- Convertir las necesidades educativas en objetivos de acción. Los adultos, habiendo tomado conciencia de sus necesidades educativas, se enfrentan a la necesidad de traducirlas en los objetivos de la educación, y así definir las direcciones de su desarrollo. Para algunos tipos de desarrollo de habilidades, las metas pueden expresarse fácilmente en términos de comportamiento (que describen cambios en el comportamiento) y la medida en que se han logrado puede observarse y medirse fácilmente. Por el contrario, otros tipos de formación son tan complejos que los objetivos se formulan mejor en forma de instrucciones generales para mejorar.

Diseño y aplicación del modelo de adquisición de experiencias de aprendizaje. Después de formular los objetivos de aprendizaje, se pide a los profesores y estudiantes que desarrollen un plan para lograrlos. Este plan debe coincidir con las medidas adecuadas para cada meta y proponer

las estrategias más efectivas para el uso de los recursos. Un buen plan también tiene en cuenta los problemas asociados con el uso de la experiencia colectiva de todo el grupo y las experiencias de los individuos en el proceso de aprendizaje. El criterio principal para evaluar la idoneidad de dicho plan es determinar en qué medida los estudiantes participan en el diseño e implementación del modelo de experiencia de aprendizaje.

Para los docentes, este estado de cosas se traduce en dos aspectos:

- la necesidad de proporcionar a los estudiantes clases atractivas,
- la necesidad de enseñar material que sea realmente útil en la vida profesional del alumno para mantener esta motivación.

Vale la pena señalar que, aunque la motivación de los adultos para aprender es generalmente alta, rara vez dedican una cantidad adecuada de esfuerzo al aprendizaje, que en la mayoría de los casos se debe a la falta de tiempo. Debe recordarse que los estudiantes adultos suelen ser personas profesionalmente activas, cargadas de deberes familiares, y sociales, por lo tanto, no siempre es posible contar con el aprendizaje individual de adultos entre clases de idiomas, y también es difícil esperar tareas regulares. Desde el punto de vista del profesor, este estado de cosas significa que aunque él o ella debe ordenar la tarea sistemáticamente, no puede asumir que se hará correctamente y se convertirá en la base para ejercicios posteriores (Komorowska, 2009, p. 47).

Otra dificultad en la enseñanza de adultos es la regularidad de la asistencia a clases. Puede ser causado por factores como la necesidad de estar disponible en el lugar de trabajo o los problemas familiares y organizativos de los estudiantes. Desde el punto de vista del docente, los aspectos anteriores, junto con el deterioro de la memoria en los adultos, se traducen en los siguientes aspectos (Komorowska, 2009, p. 47):

- la necesidad de planificar las clases de tal manera que constituyan unidades temáticas individuales, y así el estudiante no pierda las clases a las que asiste por no entenderlas, porque no pudo estar presente en lecciones anteriores, o porque no fue capaz de recordar su contenido,
- la necesidad de comenzar las clases con la revisión del material de las clases anteriores y consolidarlas,
- la necesidad de preparar escaneos o copias del material que se procesó en la clase anterior teniendo en cuenta a las personas ausentes y a aquellas que tienen problemas para recordar el contenido.

El mayor problema (pero también una cierta ventaja) en la enseñanza de adultos es el hecho de que la mayoría de las veces están mentalmente desarrollados, con hábitos constantes que son difíciles de cambiar, así como expectativas específicas, aunque no siempre lógicas, con respecto a técnicas y métodos de enseñanza. Esto implica problemas en la adaptación al método de trabajo elegido por el profesor, así como en la forma de trabajar de los demás participantes del curso. Hay momentos en que los alumnos insisten en utilizar el método de enseñanza elegido, como la lectura y la traducción, porque estaban acostumbrados a ello en su juventud. También pueden surgir conflictos cuando no se pueden establecer métodos de trabajo específicos dentro del grupo, lo que coloca al docente en una posición difícil. Desde el punto de vista del docente, tales situaciones implican los siguientes aspectos (Komorowska, 2009, p. 48):

- la necesidad de informar a los estudiantes durante la primera clase sobre los objetivos del curso y, por lo tanto, sobre las habilidades que serán el objetivo de su trabajo,
- la necesidad de presentar técnicas y métodos de trabajo,
- la necesidad de conocer las preferencias y creencias de los estudiantes sobre los métodos de enseñanza, y relacionarse con ellos,
- la necesidad de definir la modalidad semestral de trabajo,
- la necesidad de adaptarse con flexibilidad a las necesidades de las unidades individuales, especialmente en situaciones en las que encuentran dificultades en el curso de su trabajo.

También hay que tener en cuenta que los adultos que ocupan altos cargos en la vida laboral pueden encontrar problemas al tener que pasar al papel de un alumno que será corregido y reprendido por el profesor. Estas personas generalmente tienen miedo de ser ridiculizadas y criticadas por otros participantes del curso. Desde el punto de vista del profesor, esto significa los siguientes aspectos (Komorowska, 2009, p. 49):

- la necesidad de delicadeza en la corrección de los errores de los estudiantes,
- la necesidad de utilizar los modos llamados corrección tardía de errores, es decir, después del final del discurso, y no durante él, para no estresar al estudiante.

Lo más importante en la enseñanza de adultos es su convicción de que nunca es demasiado tarde para aprender y que no es cierto que solo los niños pueden asimilar efectivamente un determinado material, y que su éxito en el campo de la educación estará determinado por la experiencia relacionada a la capacidad de organizar el trabajo.

4. Técnicas didácticas en el proceso de aprendizaje de adultos

En este apartado pretendemos desvelar cuáles pueden considerarse los hitos más importantes en la emergencia y desarrollo del modelo técnico, en el ámbito de la educación de los adultos, a través de investigadores como Flanagan y McClelland.

a) La técnica de los incidentes críticos de Flanagan

En 1954, John C. Flanagan presentó en un artículo para el *Psychological Bulletin* titulado „The Critical Incident Technique”, el resultado de una investigación de diez años. La técnica „consiste en una serie de procedimientos para recolectar observaciones directas de la conducta humana de tal manera que se facilite su uso potencial para resolver problemas prácticos y desarrollar principios psicológicos generales” (Flanagan, 1954, p. 327). Flanagan entiende el incidente como cualquier actividad humana que sea en sí lo suficientemente completa como para permitir conclusiones y predicciones sobre el comportamiento de la persona que realiza la actividad.

El procedimiento consta de los pasos siguientes:

El primer paso es definir sus objetivos generales para la actividad. El objetivo general de la acción debe ser una declaración concisa obtenida de las autoridades en un campo determinado, expresando en términos simples aquellos objetivos con los que la mayoría de la gente estará de acuerdo.

El segundo paso es establecer el plan y las especificaciones. Es imperativo proporcionar a los observadores las especificaciones más precisas posibles sobre los estándares que deben aplicar al evaluar y clasificar el comportamiento, así como definir el grupo de estudio. Estas especificaciones pueden incluir:

- las situaciones deben estar bien definidas,
- el comportamiento debe ser relevante para el propósito general,
- la medida en que el comportamiento está relacionado con el propósito general debe definirse, en un sentido positivo o negativo;
- los observadores deben seleccionarse sobre la base de sus conocimientos operativos.

El tercer paso es recopilar los datos de observación, evaluarlos y clasificarlos mientras los hechos aún están frescos en la mente de los observadores. Los observadores pueden recopilar información a través de entrevistas individuales o grupales, cuestionarios o informes escritos, en cualquier caso el anonimato de la persona observada es importante, especialmente en caso de comportamiento inadecuado.

La cuarta tarea es el análisis de datos. El propósito de esta etapa es resumir y describir los datos de una manera eficiente para que puedan usarse de manera efectiva para muchos propósitos prácticos.

El último paso es la interpretación de los datos. Por lo general, en esta etapa se cometen errores. Cada uno de los pasos anteriores tiene que investigarse para ver qué sesgo puede haberse introducido.

En resumen, Flanagan no se refería a „competencias” sino a comportamientos clave para un buen o mal desempeño en un trabajo determinado. Sin embargo, su técnica sirvió a McClelland unos años más tarde como base para desarrollar un método para identificar habilidades relacionadas con el trabajo.

b) McClelland: de la inteligencia a la competencia

En 1973, David C. McClelland publicó el artículo „Pruebas de competencia en lugar de „Inteligencia” en el *American Psychological Journal*. En el artículo, McClelland ataca las pruebas de inteligencia estandarizadas que se usan para etiquetar a los estudiantes en escuelas y universidades para seleccionar a los estudiantes con las puntuaciones más altas. Para McClelland (1973) está absolutamente claro que el „movimiento de prueba” conlleva un grave riesgo de perpetuar una meritocracia mitológica en la que ninguna medida de mérito pasa pruebas de validez con ninguna medida más allá del „círculo mágico”, es decir, que la inteligencia es lo que miden las pruebas de inteligencia, tal como dicen sus colegas psicólogos. A McClelland no le divierte esta „broma” siempre que las pruebas priven a los que no se desempeñan bien de las mejores oportunidades educativas y el acceso a los mejores trabajos.

Asimismo, cuestiona la validez de estas pruebas para predecir los resultados profesionales y el éxito vital en general que se derivan más del estatus social y, por tanto, del éxito profesional y social, denunciando los prejuicios culturales, raciales y de género con los que se construyen.

Como alternativa, propone reemplazar „inteligencia” por términos como „potencial” en comparación con lo que la persona es capaz de hacer

en el momento, y „Competencia”, basada en un comportamiento relevante y observable. Como alternativa a las pruebas estándar, este artículo propone una serie de criterios o principios para los métodos de evaluación de edificios que evalúan la „Competencia”.

Segun McClland (1993) la mejor prueba es el criterio de selección de la muestra: „si quieres demostrar quién será un buen policía, ve y averigua qué hace un policía, síguelo a todas partes, haz una lista de sus actividades y prueba esta lista a la hora de seleccionar candidatos” (p. 7), teniendo en cuenta que la parte de muestreo del trabajo deberá basarse en conocimientos teóricos y prácticos.

La prueba debe reflejar cambios en lo que la persona ha aprendido. Deben seleccionarse pruebas en las que los resultados cambien con el aumento de la experiencia, la sabiduría y la capacidad para realizar con éxito las diversas tareas que presenta la vida, es decir, pueden reflejar el crecimiento de la característica evaluada.

El método para mejorar el rasgo probado debe ser abierto y transparente. Las pruebas tradicionales, según McClelland (1973), ocultan la relación entre el comportamiento evaluado y el comportamiento del criterio. La relación, si la hay, es intermedia entre lo que evalúan y lo que pretenden evaluar. Sin embargo, al indicar claramente el comportamiento del criterio, el psicólogo, el profesor y el alumno pueden colaborar abiertamente para tratar de mejorar la puntuación del examen de aptitud física del alumno.

La prueba debe evaluar competencias agrupadas según situaciones de la vida. En el nuevo enfoque propuesto por McClelland, se distinguen dos tipos de competencias: competencias específicas de una determinada profesión y otras, más generales y deseables en situaciones sociales, como liderazgo, habilidades interpersonales y habilidades comunicativas, paciencia, establecer metas moderadas, ego. desarrollo o desarrollo moral.

La prueba debe cubrir tanto el comportamiento operativo como el reactivo. En la vida real, rara vez encontramos alternativas listas para elegir, como en las pruebas estandarizadas, lo que puede explicar por qué no predicen el comportamiento en situaciones reales y no estructuradas.

Las pruebas deben mostrar patrones de pensamiento operante para generalizar a diferentes situaciones de acción. Según McClelland (1973), el paso hacia la definición de objetivos de comportamiento en las pruebas en el lugar de trabajo podría llevar a una enorme lista de listas de comportamiento de baja habilidad con poco poder predictivo general. Sin embargo, si se formula en términos de códigos de pensamiento con una abstracción conductual más amplia, se logra un rango más amplio de aplicabilidad a diferentes opciones de acción.

5. Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras a adultos

a) Comprensión lectora y expresión escrita

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, la enseñanza de idiomas vio un cambio en el enfoque de las habilidades receptivas, pero también un retorno a algunas de ellas. El legado del método natural, también conocido como método directo, es la creencia en la eficacia de la enseñanza de una lengua extranjera en condiciones similares a aquellas en las que se desarrolla la lengua materna. Por lo tanto, el énfasis en el papel de la comprensión lectora proviene de reconocer la primacía del lenguaje hablado y aceptar las consecuencias naturales de las habilidades lingüísticas. En cuanto a la lectura, ante la prohibición de referirse a la lengua materna, se prefirió la capacidad de comprender un texto adivinando sus significados por el contexto (Janicka, 2016, p. 30).

Las diferencias en el entendimiento común de “buena lectura” reflejan la naturaleza multidimensional del proceso de lectura. En la investigación psicolingüística, la lectura se presenta como un proceso cognitivo en el que intervienen muchas capacidades mentales. Según Krasowicz-Kupis (1999, p. 19):

(...) la lectura, como recepción del texto escrito, es un proceso psicolingüístico complejo, basado en la decodificación del texto y la interpretación de su contenido. Esto requiere del lector habilidades lingüísticas a nivel fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y habilidades cognitivas, principalmente en el campo de la percepción visual y auditiva, procesos de memoria y para realizar operaciones mentales a nivel de pensamiento conceptual.

El desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de los adultos debe seguir el mismo patrón que el desarrollo de las habilidades auditivas:

- antes de leer el texto, el docente puede dirigir la atención de los estudiantes a un tema fijo introduciendo una conversación introductoria en la lengua materna, explicando el texto que los estudiantes leerán, mostrando imágenes relacionadas con el texto, introduciendo palabras y frases clave para comprender la intención de el texto, o recordar el material lingüístico que aparecerá en un texto ya conocido por los estudiantes,
- en lectura, las técnicas más importantes en esta etapa de la enseñanza de lenguas extranjeras son aquellas que apoyan la comprensión global (general) y selectiva. La técnica de comprensión global es resumir

el significado del texto en 1-2 oraciones. Por comprensión selectiva entendemos la capacidad de extraer información específica de un texto. No necesitas entender cada palabra para esto. Los estudiantes entienden más de lo que pueden decir. La tarea de comprensión selectiva de un texto puede consistir, por tanto, en leer un texto en una lengua extranjera, modificarlo y proporcionar información específica en la lengua materna. A través de estos ejercicios se desarrollará una estrategia de hipótesis lingüística y una comprensión basada en el contexto situacional,

- recopilación de hojas de trabajo, respuestas escritas u orales a preguntas relacionadas con el contenido del texto, la resolución del problema de verdadero/falso pueden ser técnicas aplicadas incluso después de leer el texto.

La comprensión lectora es útil en muchas situaciones diferentes, por lo tanto, la elección de los textos utilizados por el profesor debe corresponder a los objetivos de la enseñanza y las situaciones en las que el alumno podrá utilizar la lengua escrita de forma eficaz en el futuro. Los textos deben ser interesantes y seleccionados de tal manera que el desconocimiento de algunas estructuras lingüísticas presentes en ellos no impidan que el estudiante los comprenda de manera holística. Si este es el caso, recopila tu vocabulario y gramática antes de leer. La comprensión de lectura tiene como objetivo obtener una comprensión integral del contenido de un texto determinado o es de naturaleza selectiva. Por lo tanto, la lectura del texto debe estar enfocada a captar el significado general o información específica. Dado que la comprensión lectora tiene un objetivo específico, la mayoría de las veces en el caso de textos informativos, los estudiantes deben recibir tareas específicas que requieran una comprensión profunda del texto (Komorowska, 2009, p. 54).

b) Compresión auditiva

La gran mayoría de los métodos de enseñanza, según H. Komorowska, incluso aquellos que dan importancia al tema de hablar, ponen énfasis en escuchar y escuchar. Es la base para construir declaraciones independientes y es una competencia lingüística separada en sí misma.

En el caso de los adultos, en muchas situaciones, la comprensión auditiva constituye una competencia lingüística aparte, porque muy a menudo es un componente de todo el "conjunto" de competencias, lo que se pone de manifiesto en el caso de una conversación con una persona extranjera, en una conversación privada, en una entrevista, en negociaciones comerciales, etc.

Un principio importante en el desarrollo de habilidades de comprensión auditiva para estudiantes adultos de lenguas extranjeras es el desarrollo de habilidades auditivas globales, cuyo objetivo es comprender declaraciones utilizando conjeturas lingüísticas y la capacidad de escuchar selectivamente: centrando la atención en lo que es realmente interesante o necesario. El objetivo de desarrollar habilidades auditivas globales no debe ser comprender cada palabra.

Para ayudar a los estudiantes adultos a comprender la escucha, el maestro debe hacer lo siguiente (Janicka, 2016, p. 31):

- antes de escuchar el texto, el docente debe dirigir la atención de los estudiantes a un tema fijo introduciendo una conversación introductoria en la lengua materna, introduciendo el texto a escuchar, mostrando imágenes relacionadas con el texto, y presentando palabras y frases clave para comprender el intención del texto,
- mientras escucha, el docente puede mostrar imágenes que ilustran el contenido del texto que se escucha con gestos, expresiones faciales o realizar acciones específicas, y pedir a los estudiantes que realicen acciones o gestos que demuestren que comprenden el texto. Los estudiantes que no dominan la lectura y la escritura en un idioma extranjero también pueden escuchar y elegir una imagen apropiada para el contenido del texto que escuchan, ordenar las imágenes en una secuencia adecuada, dibujar o esbozar el contenido mientras las escuchan. Como los estudiantes suelen entender más de lo que pueden decir, la tarea puede ser escuchar un texto en un idioma extranjero y responder preguntas en su lengua materna. Gracias a estos ejercicios se desarrollará una estrategia de hipótesis lingüísticas y una comprensión del contexto situacional.

Aprender a comprender escuchando debe estar lo más cerca posible de las condiciones naturales de la comunicación cotidiana. Un adulto escucha cuando tiene un motivo concreto para ello, por ejemplo un texto emitido por unos altavoces en una estación de tren, porque le interesa el mensaje por el que sale un tren concreto del andén. También escucha cuando tiene una tarea específica por delante, como una orden a realizar en una conversación telefónica. Las actividades de escucha están diseñadas para estimular la motivación, crear significado y propósito en la escucha y mantener al oyente enfocado (Janicka, 2016, p. 32):

La selección de textos sobre los que se practica la comprensión auditiva debe incluir situaciones en las que el alumno tendrá la oportunidad

de comunicarse. Los textos deben ser interesantes y seleccionados de tal forma que la falta de familiaridad del alumno con las estructuras gramaticales o el vocabulario no impida su comprensión. La comprensión auditiva tiene un objetivo específico, que generalmente es motivar al estudiante que escucha a concentrarse en el texto. Antes de la audiencia, a los estudiantes se les debe dar una tarea específica que no se puede hacer sin comprender la información específica contenida en el texto.

c) comprensión del habla

La capacidad de hablar es extremadamente importante en los métodos y enfoques en los que la comunicación eficaz es el objetivo de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. No se debe esperar que los estudiantes puedan expresarse libre y correctamente de un modo inmediato. Por lo tanto, las técnicas para desarrollar la habilidad de hablar serán principalmente mímicas. Es muy importante crear una atmósfera de aceptación y seguridad en la que los estudiantes puedan intentar usar el idioma sin temor a que otros estudiantes se burlen de ellos o que sus declaraciones sean verificadas por el maestro de manera continua. Como el aprendizaje de idiomas no se limita a la imitación, es un proceso de construcción de hipótesis y significados que acepta el uso creativo del lenguaje y la aplicación de estrategias compensatorias en la lección (Janicka, 2016, p. 34).

En la primera etapa del aprendizaje del idioma, el estudiante debe ser capaz de usar expresiones rutinarias y conversacionales, hacer preguntas simples y desarrollar declaraciones relacionadas con la vida cotidiana: saludar, presentar y despedirse, hablar brevemente sobre los objetos y actividades que él o ella puede realizar. El alumno puede participar en la conversación siempre que el interlocutor hable muy despacio y con claridad y utilice frases conocidas. Tampoco se le debe exigir que responda con una oración completa. Debe ser elogiado por hacer declaraciones de una sola palabra que son apropiadas para la situación y la pregunta que se le hace.

Las formas comunes de combinar las competencias de expresión oral con otras habilidades son considerar declaraciones orales obtenidas por el estudiante utilizando todas las técnicas discutidas anteriormente como una preparación para las habilidades de escritura. Esta preparación tiene lugar durante la lección, cuando el estudiante escribe las declaraciones ensayadas oralmente al final.

El desarrollo de la habilidad oral de los adultos debe ir precedido de ejercicios precomunicativos, cuyo objetivo es dominar bien el idioma y, por

lo tanto, las estructuras y palabras a partir de las cuales el alumno construirá su declaración. Los ejercicios de expresión oral deben llevarse a cabo desde expresiones de una oración hasta expresiones de varias oraciones. La disposición del estudiante para construir declaraciones y la falta de miedo a hablar son aquí de gran importancia. El objetivo de los ejercicios de oratoria debe ser educar al alumno para que hable con fluidez y eficacia. Los ejercicios de fluidez deben separarse de los ejercicios de corrección, mientras que en los ejercicios de fluidez se presta atención al hecho mismo de hablar, independientemente de la falta de corrección, mientras que en los ejercicios de corrección es importante el tema de la ausencia de errores.

d) comprensión gramatical

La enseñanza de la gramática guía a los adultos a aprender la producción lingüística a través de actividades lingüísticas que permiten a los estudiantes aplicar la estructura gramatical aprendida en una variedad de situaciones y contextos. Los ejercicios de gramática deben tener su propio título y tema, que es la función de la estructura. Además, las actividades deben tener un propósito y una situación claramente definidos, así como instrucciones claras para los estudiantes. Deben permitir la repetición múltiple de un determinado material y fórmula de tarea, y debe tener lugar en situaciones naturales, de modo que el significado de la actividad sea claro para el alumno. Las actividades deben ser variadas, rápidas y cortas, ya que de lo contrario se volverán aburridas para los estudiantes. Los estudiantes necesitan saber si la corrección del idioma, las habilidades de comunicación o la pronunciación se tienen en cuenta en una actividad lingüística específica. Los estudiantes necesitan diferenciar entre competencias para ser conscientes de lo que se espera de ellos. El aprendizaje de la gramática es efectivo cuando el alumno es consciente de qué habilidades está adquiriendo, en qué circunstancias puede utilizarlas y qué contenidos importantes puede expresar con ellas (Komorowska, 2009, p. 35).

e) comprensión léxica

La lexis juega un papel extremadamente importante en el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera. El nivel de su dominio, que se expresa no solo por el número de unidades léxicas aprendidas, sino también por la calidad del vocabulario adquirido, incluido el conocimiento del significado de una palabra y otros componentes necesarios para su uso adecuado, afecta

el léxico. habilidades del estudiante. El conocimiento del léxico tiene un gran impacto en el desarrollo de habilidades receptivas y productivas. Se suele pensar que un proceso de desarrollo de las competencias léxicas debidamente dirigido debe permitir a los alumnos, en primer lugar, dominar las 2.000 palabras más utilizadas, y sólo entonces la enseñanza del léxico puede llevarse a cabo de dos formas: vocabulario temático y especializado, etc. (Targońska, 2011, p. 55).

El trabajo sobre el vocabulario en una lección de lengua extranjera para los adultos incluye todas las actividades realizadas por el profesor, incluido el alumno, incluida la selección de palabras discutidas y practicadas en la lección, así como el proceso de su elección en la comunicación del idioma. Me refiero a los siguientes pasos didácticos del maestro (ibíd.):

- selección de palabras, por ejemplo, de los textos leídos durante la lección, agregando palabras adicionales de un área temática específica; ampliar el vocabulario con sinónimos u opuestos a las palabras de los textos; introducir oraciones con estas palabras; expansión de vocabulario por palabras compuestas, frases y otras fraseologías,
- presentación de palabras - escrita u oral, incluyendo una entrada de pizarra,
- semantización, es decir, transmisión verbal o no verbal de significados, monolingüe o bilingüe; explicar, dar significado en un contexto dado; sensibilizar a los estudiantes sobre el alcance semántico de una determinada unidad léxica; señalar las similitudes y diferencias en similitudes entre palabras de significado análogo en idiomas relacionados; una indicación de la coloración estilística de la palabra,
- ejercicios de automatización, incluidos ejercicios centrados en la forma o el significado de nuevas unidades léxicas,
- sistematizar ejercicios que consoliden, amplíen vocabulario, practiquen la incorporación de palabras a nuevas redes cognitivas de conexiones mentales,
- ejercicios que utilizan vocabulario hablado y escrito recién adquirido, que van desde ejercicios altamente controlados hasta tareas abiertas.

Los pasos didácticos enumerados aquí son compatibles con las fases del trabajo de vocabulario, es decir, introducción de nuevo vocabulario, transmisión de significados, ejercicios de palabras, uso de nuevas palabras en la producción lingüística. Definitivamente se debe mencionar un paso didáctico más, que es la evaluación del conocimiento del vocabulario, ya que esto ciertamente afectará el proceso de aprendizaje autónomo y la repetición léxica y, por lo tanto, el nivel de competencia léxica de los estudiantes.

6. Conclusiones

La enseñanza de las lenguas extranjeras no es tarea fácil. Es difícil porque no todos los estudiantes tienen habilidades lingüísticas, pero al emprender el aprendizaje de un idioma, él o ella asume o sabe que tiene que dominarlo para un propósito específico. Los profesores deben ser creativos y variar a la hora de seleccionar metodologías, recursos y técnicas de enseñanza para que las actividades sean interesantes y accesibles para el alumno. Enseñar a adultos es un reto muy difícil, principalmente debido a que en la madurez la memoria no es tan fuerte como en la adolescencia, por lo que los adultos pueden tener dificultades para adquirir el material. Los adultos aprenden más lento, con menos ganas y con más renuencia. Todo esto significa que los métodos de enseñanza de adultos deben seleccionarse adecuadamente y adaptarse a las necesidades de los alumnos.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksander, T. (2013). *Andragogika*. Warszawa. Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
- Borkowska, S. (1985). *System motywowania w przedsiębiorstwie*. Warszawa. PWN.
- Drabik, L. & Sobol E. (2007). *Szkolny słownik języka polskiego*. Warszawa. PWN.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Hartman, V. F. (1995). Teaching and learning style preferences: Transitions through technology. *VCCA Journal*, 9/2, Summer, 18-20.
- Janicka, M. (2016). *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych I etapu edukacyjnego*. Warszawa. ORE. <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/661/pakiet+metodyczny+1.pdf>
- Jiménez Frías, R., Lancho Prudenciano, J., Sanz Bachiller, J. C. & Sanz Fernández, F. (2010). *Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: UNED.
- Juszczak, S. (2003). Style uczenia się dorosłych z wykorzystaniem komputera i Internetu. *Chowanna*, 2, 119-134. <http://hdl.handle.net/20.500.12128/17003>
- Kapp, A. (1833). *Platons Erziehungslehre als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik*. Minden, Leipzig: Ferdinand Essmann.
- Karawajczyk, W. (2009). Kształcenie dorosłych w ujęciu andragogicznym. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych*, 1(2009), 95-108. <https://colloquium.amw.gdynia.pl/index.php/colloquium/article/view/9>
- Komorowska, H. (2009). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krasowicz-Kupis G. (1999). *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk. Wydawnictwo Harmonia.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>

- Malewski, M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Piłatowska, M. (2008). Świadomość stylów uczenia się, korzyści dla nauczyciela i studenta. *Acta universitatis lodzensis, Folia oeconomica*, 217, 121-132. http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.hdl_11089_16121
- Pólturzycki, J. (1998). *Edukacja dorosłych za granicą*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Radlińska, H. (1995). *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Rapacka-Wojtala, S. (2015). Metody aktywizujące w nauczaniu dorosłych, czyli jak sprawić, aby studentom chciało się chcieć. In: J. Płuciennik & K. Klimczak (red.), *Twórczość, pasja, Uniwersytet. Kategoria zaangażowania w dydaktyce akademickiej* (s. 187-208). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/handle/11089/16695>
- Savićević, D.M. (1999). *Adult education: From practice to theory building*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Siemieński, M. (1964). *Z badań nad kształceniem Dorosłych*. Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Strelau, J. (2004). *Psychologia. Podręcznik akademicki, t. 2: Psychologia ogólna*. Gdańsk: GWP.
- Targońska J. (2011). Słabo rozwinięta kompetencja leksykalna dorosłych – przyczyny, skutki i możliwe rozwiązania, *Neofilolog*, 37, 55-71. <https://doi.org/10.14746/n.2011.37.5>
- Tomaszewski, T. (1975). *Psychologia*. Warszawa: PWN.
- Turos, L. (1993). *Andragogika ogólna*. Siedlce: Wydawnictwo Uczelniane WSKP w Siedlcach.