

Université de Montréal

**La enseñanza del español a adultos mayores en Quebec.
Experiencia de talleres prácticos**

Par :

Liliana Zúñiga

Études hispaniques

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences en vue de l'obtention
du grade de M.A. (Maîtrise ès Arts) en Études hispaniques

© Liliana Zúñiga, 2011

Ce mémoire intitulé :

La enseñanza del español a adultos mayores en Quebec.
Experiencia de talleres prácticos

Présenté par :
Liliana Zúñiga

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Juan C. Godenzi
président-rapporteur
Enrique Pato
directeur de recherche
Estela Bartol Martín
membre du jury

Résumé

La hausse démographique de la population des aînés dans le dernier tiers du XX^e siècle et leur désir d'une retraite productive où ils puissent réinventer une nouvelle étape de leur vie, ont produit un changement dans les salles de classes des institutions formelles et informelles au Québec. Les aînés d'aujourd'hui retournent aux salles de classes mais pas pour la même raison que lorsqu'ils étaient adolescents ou étudiants à l'université, là où l'éducation était connectée aux objectifs professionnels et à la promotion sociale, mais plutôt avec le désir d'intégration continue et de la croissance personnelle. Ce désir est traduit par un apprentissage tout au long de la vie. En effet, l'éducation du Troisième âge devient importante, ainsi que la gérontagogie (branche de la gérontologie) qui étudie le processus d'apprentissage des aînés. Le rôle des Universités du troisième âge (UTA) demeure important mais aussi celui des institutions diverses comme par exemple les « Elder Hostels » et les Centres Communautaires. Dans ce contexte-ci, et basé sur notre expérience d'animateur d'ateliers d'espagnol d'une Université (de la province) du Québec, nous présentons quelques méthodologies et stratégies appliquées aux cours d'espagnol langue étrangère (ELE). Ces méthodologies et stratégies sont résumées dans un journal du professeur qui nous aidera à observer le niveau d'efficacité de celles-ci dans les ateliers de conversation. Ainsi, nous avons la possibilité de créer notre propre approche méthodologique qui pourra venir en aide à d'autres professeurs d'espagnol.

Mots clés : Aînés, acquisition de langues secondes, Espagnol langue étrangère, ateliers de conversation, Université de troisième âge.

Abstract

The demographic growth of the senior population in the last third of the XX century, and their desire to choose a productive retirement which allows them to reinvent themselves in this new stage of their life, have resulted in changes in the environment in the classroom of formal and informal educational institutions in Quebec. Today's seniors return to school with very different objectives from the time they were teenagers or university students, when education was connected to career goals and social advancement. They want to return for personal growth through life-long learning. Actually, as our population ages, Third Age Education has become increasingly important along with the area of Gerontagogy (branch of Gerontology) which addresses the learning needs of seniors. In addition, the role of the Universities of Third Age and other institutions such the Elder Hostels and Community Centers dedicated to seniors becomes more important. In this context, and based on our own experience as an instructor of Spanish workshops at a university in the province of Quebec, we introduce some of the methodologies and strategies applied in our courses of Spanish foreign language (ELE). These methodologies and strategies are summarized in our teacher diary. The teacher diary will help us to observe the level of effectiveness of these strategies in conversation workshops, which in turn, will allow for the creation of our own methodological approach. Hopefully this will help other Spanish teachers of seniors.

Key Words: Seniors, Second Language Acquisition, Spanish Foreign Language, Conversation Workshops, University of Third Age.

Resumen

El aumento demográfico de la población de adultos mayores en el último tercio del siglo XX y el deseo de los mismos en optar por una jubilación productiva que los lleve a reinventarse en una nueva etapa de su vida, han producido un cambio en las aulas de las instituciones formales e informales en Quebec. Los adultos mayores de hoy vuelven a las aulas, pero no de manera formal como cuando eran adolescentes o universitarios, donde la educación estaba conectada con los objetivos profesionales y la promoción social, sino con un deseo de continua integración y de crecimiento personal. Este deseo se traduce en un aprendizaje a lo largo de la vida. En efecto, la educación de la tercera edad cobra importancia al surgir la gerontagogía (rama de la gerontología) que sigue los procesos de aprendizaje en edades avanzadas. Además, por un lado se acrecienta el rol que adoptan las Universidades de la Tercera Edad en todo este cambio, y por otro se refuerzan las demás instituciones relacionadas con el adulto mayor, como los *Elder Hostels* y los centros comunitarios para mayores. En este contexto y basándonos en nuestra experiencia de instructor de talleres de conversación de español en una universidad de Quebec, exponemos algunas de las metodologías y estrategias que han sido aplicadas en las clases de ELE con alumnos mayores, y que son luego resumidas en un diario del profesor. De esta manera, el diario nos ayuda a observar el grado de efectividad de estas estrategias en los talleres de conversación, estableciendo nuestro propio enfoque metodológico, que esperamos pueda servir a otros profesores de español dedicados a enseñar a este grupo generacional.

Palabras claves: Adulto mayor, adquisición de segundas lenguas, español lengua extranjera (ELE), talleres de conversación, Universidad de la Tercera Edad.

Índice

Résumé	iii
Abstract	iv
Resumen	v
Lista de siglas y abreviaturas	viii
Agradecimientos	ix
Introducción	1
1. Sobre el proceso de adquisición de una L2 en el adulto mayor	4
1. El A.M. de retorno a las aulas	4
2. La gerontología	5
3. ¿Cómo adquieren los niños una L2 a diferencia de los adultos?	6
4. ¿Cómo adquiere el A.M. una L2 en relación a las generaciones más jóvenes?	16
4.1. La motivación en el aprendizaje del A.M.	21
4.2. La integración en el aprendizaje del A.M.	25
4.3. La autonomía en el aprendizaje del A.M.	26
5. Origen de las estructuras educativas para los A.M.	27
5.1. Estructuras de educación para la Tercera Edad	28
5.2. Los modelos estructurados en Canadá	31
6. Consideraciones finales	32
2. Sobre el aprendizaje y la enseñanza de ELE en el A.M.	35
1. La enseñanza de ELE en el A.M.	35
2. El perfil de un profesor de ELE para A.M.	36
3. La elección de materiales	41
4. El <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i> , las tareas y el A.M.	45
5. El <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i>	51
6. Las estrategias de los A.M. en clase de ELE	53
6.1 Estrategias para la memoria	60
7. Otros factores de influencia	63
8. Las metodologías de enseñanza de LE para A.M. en algunos países europeos	65
9. Consideraciones finales	67
3. Sobre el A.M. francófono y su educación en Quebec	70
1. La educación del A.M. en Quebec	70

1.1. El enfoque pedagógico de la UTA	75
1.2. Los programas de la UTA	76
1.3. Las instituciones relacionadas	77
1.4. Las universidades regulares y los A.M.	78
2. Las instituciones y centros que ofrecen cursos de español para A.M. en Quebec	80
3. Algunos factores que favorecen el interés por el aprendizaje del español en Quebec	86
4. Consideraciones finales	88
4. Estudio exploratorio de los talleres de conversación de ELE	90
1. Metodología de nuestra investigación	90
2. Descripción del contexto	91
3. Nuestro rol como profesor	92
4. Metodologías aplicadas	93
4.1. El enfoque por tareas	93
4.2. El contexto de la propia biografía	94
4.3. Los principios de explicación, repetición, claridad y lentitud	95
5. Estrategias	96
5.1. Las estrategias metacognitivas, cognitivas y de mediación social	97
6. Materiales	103
6.1. El manual de texto	103
6.2. Las TIC	103
6.3. El audio	104
6.4. La presentación del material	104
7. Los talleres de conversación	104
7.1. Los talleres de nivel principiante	105
7.2. Los talleres de nivel intermedio	106
7.3. Los talleres de nivel avanzado	107
8. El diario del profesor	107
8.1. Resultados de las observaciones	108
Conclusiones	117
Referencias bibliográficas	124
Anexos	133

Lista de siglas y abreviaturas

A.M.	Adulto mayor
ELE	Español lengua extranjera
LE	Lengua extranjera
L1	Lengua primera
L2	Lengua segunda
LM	Lengua materna
<i>Marco</i>	<i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i>
<i>Plan</i>	<i>Plan curricular del Instituto de Cervantes</i>
<i>SLL</i>	<i>Senior Language Learners</i>
UTA	Université de troisième âge (Universidad de la Tercera Edad)

Agradecimientos

El trabajo realizado no se hubiera podido llevar a cabo sin la ayuda de varias personas que me apoyaron en todo momento, no solo con su consejo académico sino con su consejo de amigo. Doy gracias a Dios, por esta meta cumplida; a mi esposo Terry y a mi hija Emily-Anne, por su paciencia y comprensión en dejar de lado los momentos familiares para completar esta investigación; a mis padres Isaías y Edelmira y a toda mi familia en Lima-Perú, por creer siempre en mí; a Louise Jamet coordinadora de la Universidad Bishop's en Knowlton Campus, por convencerme en volver a la universidad a los 40. A todos ellos mi agradecimiento por su apoyo incondicional y constante en realizar este proyecto. También debo agradecer a mis estudiantes de español, por todo lo que me han enseñado y me enseñarán en el *contexto de su propia biografía*. Finalmente, no menos importante, la ayuda de mi director, Enrique Pato, quien con sus palabras y buena disposición en todo momento encontré no solo el apoyo académico, sino el aliento para continuar y terminar esta Memoria. A todos, gracias.

“Rien n’est si insupportable à l’homme [sic], dira-t-il, que d’être dans un plein repos sans passion, sans affaire, sans divertissement, sans application. Il se sent son néant, son abandon, son insuffisance, sa dépendance, son impuissance, son vide. L’homme est ainsi en genèse, il se crée à chaque instant...”

Pascal

Introducción

En la búsqueda por ofrecer talleres de conversación en español que respondan a los deseos y necesidades de aprendizaje de los adultos mayores (A.M.), o las personas de la tercera edad, optamos por conocer y comprender, en un primer momento, su modo de adquisición y aprendizaje de una LE. Esto nos lleva a la construcción de metodologías y estrategias que facilitarán, en cierta forma, la labor del docente que se dedique a enseñar a este grupo generacional. En dicha búsqueda, encontramos una carencia casi total de estudios orientados a la enseñanza del A.M., en general, y más aún sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en particular, donde las investigaciones realizadas hasta la fecha son mínimas.

El presente trabajo consta de cuatro capítulos. En el primer capítulo presentamos los aspectos que más han sido investigados en la adquisición de lenguas segundas en relación al factor edad. Las teorías de Larsen-Freeman y Long (1994), Cummings (1981) y Krashen, Long y Scarcella (1979) nos servirán de base para entender y comparar el fenómeno de adquisición de una L2 en los niños, adolescentes y adultos. Retomamos, por otro lado, las teorías de Requejo (2008), de Bot y Makoni (2005), Singleton (2004), García Rodríguez (2003) y Kolb (1984) sobre la adquisición de una L2 en el A.M. Además, las teorías de Dörnyei (2001), los trabajos de Yuni y Urbano (2005) sobre la motivación, así como las diversas teorías sobre la integración del A.M. (Pinguart 2002, Swindel 1999, Chené y Fleury 1990, entre otros) nos aclararán el contexto de aprendizaje que esta generación busca en las aulas. En este afán por conocer el aprendizaje del A.M. conoceremos la rama de la gerontología, la gerontagogía, que nos lleva a explorar métodos y técnicas orientadas al aprendizaje del A.M. (Lemieux 1986, Fernández Portero 1999), las cuales tendremos en consideración en nuestros talleres. Igualmente, conoceremos el rol que realizan los Elder Hotels y las universidades de la Tercera Edad (UTA) en este afán por desarrollar un aprendizaje a lo largo de la vida.

En el segundo capítulo reconocemos algunas de las metodologías y estrategias al analizar el aprendizaje y la enseñanza del A.M. Para ello, abordamos las estrategias

proporcionadas por el *Senior Language Learners (SLL 2006)* y el programa de la Comisión Europea Sócrates-Grundtvig, al utilizar la experiencia de vida de los A.M. con la aplicación de su biografía educativa; además de la utilización de los principios de explicación, repetición, claridad y lentitud, que se relacionan directamente con los cambios que sufre el funcionamiento de la memoria en el A.M. Por otro lado, los trabajos de Siliceo (2010), Carvajal (2008), Requejo (2008) y Morchio (2004), junto con el *SLL (2006)*, nos ayudarán a definir nuestras propias estrategias y a modelar el perfil del profesor, la elección de los materiales, el lugar de aprendizaje, la duración del curso y el número de participantes para nuestros talleres de ELE. Del mismo modo, el *Marco (2002)* nos guiará en la aplicación del enfoque de las tareas en nuestras metodologías, y el *Plan (2007)* en la aplicación de las tareas de forma reflexiva y consciente con este grupo de aprendientes en particular, tomando en cuenta los aspectos cognitivos, afectivos y sociales en su aprendizaje (Lemieux 2001, entre otros).

En el tercer capítulo ahondamos en la educación del A.M. francófono en Quebec. Dicha investigación nos ayudará a conocer las opciones que ofrece el sistema educativo actual al A.M. en Quebec. Revisamos las instituciones relacionadas con la enseñanza del A.M., como las UTA, las universidades regulares y otras instituciones que toman el rol de las UTA. Todo ello nos llevará a identificar instituciones y centros comunitarios que dan servicios exclusivos a A.M., en donde se ofrecen cursos de español. Al mismo tiempo, consideramos incluir algunos factores sociales que favorecen el aprendizaje del español en los francófonos de Quebec.

Finalmente, en el cuarto y último capítulo presentamos nuestra investigación, llevada a cabo en los talleres de conversación en tres niveles (principiante, intermedio y avanzado) durante las sesiones de invierno y primavera de 2011 en la Universidad Bishop's de la provincia de Quebec. Dichos talleres se realizaron con aprendientes cuya edad fluctúa entre los 50 y 80 años de edad, en su mayoría de lengua materna francesa, autónomos y con educación superior. La metodología que utilizamos en el estudio de estos talleres consiste en la observación cualitativa, que facilita la aplicación de metodologías y técnicas no intrusivas en el contexto de

enseñanza y aprendizaje del grupo de A.M. (Ramírez 2004), anotando todos aquellos elementos cognitivos, afectivos y sociales que observamos en clase y que se relacionan con el aprendizaje y enseñanza de este grupo generacional. Las observaciones, pues, que se realizan en clase se documentan en un diario del profesor, presentado en los tres anexos finales: Taller de principiantes, de intermedios y de avanzados (invierno y primavera). Dicho diario se convierte en una herramienta valiosa para obtener resultados concretos que nos lleven a establecer algunas conclusiones, no solo en cuanto a las estrategias y metodologías acertadas con los A.M., sino también sobre el perfil del profesor, sobre el material más acertado y el ambiente propicio en una clase de ELE para A.M. Esperamos que este estudio pueda servir de ayuda a otros profesores de ELE de A.M.

1. Sobre el proceso de adquisición de una L2 en el adulto mayor

1. El adulto mayor de retorno a las aulas

A raíz del aumento constante de la población de más de 65 años en los países ‘industrializados y desarrollados’, la Comisión Europea presentó en 2006 un informe sobre *La educación y la formación de adultos*. Dicho informe da importancia a la formación continua en una sociedad que envejece con gran rapidez, analizando los obstáculos que encuentran las personas mayores para acceder al sector educativo y buscando posibles soluciones en las políticas de los gobiernos para lograr que la participación a una educación continua sea más justa. Todas las estadísticas y las cifras publicadas lo indican de manera clara, los adultos mayores (A.M. en adelante) será el grupo poblacional más numeroso en un futuro no muy lejano, y por lo tanto también lo podrá ser en las aulas. Los datos concretos sobre Canadá (cf. Robichaud 1991) revelaron que los adultos mayores de 55 años eran cada vez más exigentes en materia de enseñanza superior. De acuerdo al trabajo de Outrakis (2009), con datos recogidos sobre el análisis del presente y futuro sistema de salud canadiense, se puede afirmar que el porcentaje de habitantes de más de 65 años se ha incrementado en un 60% desde 1981, y lo que es más importante, este aumento continuará en los próximos 50 años. De este modo, el porcentaje de individuos de 65 años llegará al 21% en 2027 y al 25% en 2041 (cf. *Certified General Accountants Association of Canada* 2005). En este sentido, no cabe duda de que el rol de la educación en la tercera edad no solamente va a ser crucial para un mejor envejecimiento del A.M. (gracias a la gerontología¹), sino también para que se mejore la comprensión generacional y se reduzcan los conflictos sociales entre generaciones. No obstante, algunas necesidades y motivaciones no son siempre escuchadas por los profesores, ya que no se toma en cuenta las competencias pedagógicas, metodológicas y sociales del aprendiente mayor. Un A.M. que vuelve a las aulas experimenta un hecho positivo en su vida, pues teniendo una experiencia formada

¹ Ciencia que se ocupa del estudio de la vejez y el envejecimiento del ser humano (de *geronto* ‘anciano’ y *logos* ‘estudio’). En el área de la salud, en concreto, desarrolla aspectos de promoción sanitaria. Además, incluye el estudio de los aspectos psicológicos, sociales, económicos, demográficos y otros relacionados con el adulto mayor.

de muchos años no se muestra en desventaja con los alumnos más jóvenes. Al contrario, aprende igual o mejor que los demás, a pesar de experimentar cambios biológicos y psicológicos en esta etapa. Es necesario que los profesores que trabajan con este grupo de estudiantes redescubran nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, adaptadas a este grupo generacional en particular, manteniendo sus expectativas como aprendices en un contexto propio. En esta búsqueda aparece la *gerontagogía*, rama de la gerontología que nos ayudará en nuestro estudio.

2. La gerontagogía

Desde 1978, y gracias a los trabajos de Lessa en Portugal y Bolton en Estados Unidos, se viene utilizando el término de *gerontagogía* (del griego *gerontagogeio* ‘conducir a un viejo’), para hacer referencia a la educación ofrecida a las personas de edad avanzada. La base teórica de esta disciplina no es otra que la gerontología educativa² y la etiología. Su interés se dirige directamente, tal y como sostiene Lemieux (2001), a la práctica educativa que conlleva a la enseñanza y el aprendizaje en individuos distintos, pero relacionados en un mismo contexto, con una vida personal y social que tratan de desarrollar, y que presentan gran voluntad y felicidad. Por tanto se intentan desarrollar métodos y técnicas orientadas únicamente al discente mayor. De este modo, el estudio del A.M. en situación pedagógica nos ayuda a comprender y diferenciar la gerontagogía de otras disciplinas según un criterio de edad, como la pedagogía (educación infantil y juvenil) y la andragogía (educación de adultos). Como especialidad educativa, la gerontagogía propone y recomienda ciertas fórmulas que tenemos que tener en cuenta a la hora de planificar y desarrollar un curso de lengua extranjera, así como la elección de materiales didácticos adecuados. La gerontagogía considera la inteligencia, los factores cognitivos y los afectivos como elementos clave, ya que juegan un rol sumamente importante en el proceso de aprendizaje de un A.M. La definición de *inteligencia* en el contexto de la tercera edad es muy diferente a aquella que ofrecen otros autores en otras

² La gerontología educativa nace en los años 70 como práctica que trasciende a la alfabetización adoptando una perspectiva generacional (Gledening 1990, Martín García 1995, en Fernández Portero 1999: 192). Se debe distinguir entre la *gerontología educacional* y la *gerontagogía*. La primera tiene por objeto el estudio de los procedimientos, necesidades y contextos de la enseñanza de los adultos en edad media o avanzada mientras que la segunda tiene por objeto de estudio el conjunto de métodos y técnicas relacionadas y reagrupadas en un corpus de conocimientos orientado en función del desarrollo del A.M. (cf. Lemieux 1986, en Fernández Portero 1999: 194-195).

disciplinas. Lemieux (2001) pretende una concepción más “sofisticada” de la inteligencia de la que actualmente se tiene al aplicar tipos de aprendizaje que se adecúen a esta edad. De esta manera se destruyen los mitos que afirman que la inteligencia disminuye en la tercera edad. Los factores cognitivos están conformados por la memoria, la interferencia o repetición de eventos anteriores, que pueden afectar la adquisición de nuevos conocimientos; y los factores afectivos incluyen la motivación, la pérdida de velocidad, la salud o el grado de educación, entre otros (Lemieux 1992).

Fernández (1999) resume las principales orientaciones gerontagógicas que se deben tomar en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Orientaciones para la visión y la audición. Se refieren al acceso a todos los medios y aparatos para que disminuyan los problemas de vista y de oído de los participantes en una clase de lengua (letras grandes y nítidas, lentes, audífonos, auriculares, micrófonos).
- Fácil acceso a las habilidades psicomotoras. Se refiere a la facilidad de utilizar en clase bastones, muletas, mesas amplias, etc.
- La diversidad de formas de aprendizaje por dificultades en pérdida de memoria. Es decir, enseñar lo esencial, introduciendo claves de contenidos y procedimientos.
- Dar un dinamismo a la clase, adaptando lo que se enseña con las experiencias vividas del grupo.
- Reforzar la autoestima y el concepto del alumno por su esfuerzo positivo, dándole la oportunidad de auto-observarse para que él mismo pueda aprender de sus errores.

Si bien la gerontagogía nos sirve de guía en nuestro acercamiento para establecer estrategias en nuestra clase de lengua, podemos rescatar también ciertos aspectos del proceso de aprendizaje de una lengua segunda (L2) en los más jóvenes para poder aplicarlo a los adultos mayores.

3. ¿Cómo adquieren los niños una L2 a diferencia de los adultos?

Autores como Larsen-Freeman y Long (1994), siguiendo los trabajos de Cummings (1981b), creen que los adultos utilizan las técnicas académicas adquiridas en su lengua materna para adquirir el conocimiento de la L2. Este proceso se considera más rápido que en los niños en las primeras etapas de aprendizaje, ya que los adultos son conscientes de la lengua, aunque no tengan una claridad total de las reglas. El fenómeno se produce

gracias a que el adulto ha pasado por un proceso de escolarización e interiorización en su vida, de ahí que puedan relacionar los conocimientos de su lengua materna con los conocimientos de la L2. Del mismo modo, los autores mencionan ciertas variantes internas, relativas a la clase o el lugar de instrucción, que se deben tomar en cuenta en la enseñanza de una L2 a adultos. Estas variantes son:

La edad y la aptitud (variables cognoscitivas)

La edad. La conclusión a la que llegaron Krashen, Long y Scarcella (1979), con relación a la edad y la adquisición de la lengua a corto y largo plazo, fue que los adultos avanzan más rápido en las primeras etapas; sin embargo, está probado que el progreso que hacen los más jóvenes es superior en algunos aspectos de la lengua (como en la fonética). En los estudios realizados a largo plazo, la edad ayuda en la consecución final de una L2, pues los más jóvenes (los niños) consiguen alcanzar la L2 como hablantes nativos, es decir sin ‘acento’ especial o extranjero. Por el contrario, los estudios a corto plazo han demostrado que existe una ventaja en los aprendices mayores en su grado de adquisición, más fácil en la morfología y la sintaxis durante las primeras etapas. Como mencionábamos, Cummings (1981b) sostuvo que los mayores utilizan sus propias técnicas, adquiridas durante la adquisición de la lengua materna (L1), y que se transfieren a la L2, por lo que el proceso de adquisición es más rápido. En conclusión, y siguiendo a Larsen-Freeman y Long (1994), aunque es un hecho probado –en algunos experimentos realizados– que los niños principiantes tienen más éxito cuantitativa y cualitativamente en la adquisición de una L2 y que llegan a lograr capacidades iguales a la de los nativos, con relación a los adultos esa adquisición es distinta. El problema en aceptar esta idea es la falta de estudios que muestren el funcionamiento de dichos procesos (que sean realmente distintos). Las comparaciones longitudinales de la *interlengua* niño/adulto podrían, con seguridad, darnos la clave al respecto. Desafortunadamente los estudios realizados son todavía pocos.

La aptitud. La habilidad para aprender una L2 no es innata, sino que depende de experiencias anteriores al aprendizaje (Neufeld 1978); por tanto, si la enseñanza está lo suficientemente cualificada podrá satisfacer la mayor parte de las necesidades de los

alumnos. Si no lo está, entonces se deberá compensar esa falta, y es ahí cuando las diferencias de aptitud pueden ser más evidentes (con estimulación de actitudes positivas hay progresos mayores). En el estudio de Wesche (1981), con empleados de la Comisión de Servicios Públicos de Canadá, se ofreció a los estudiantes de francés tres propuestas metodológicas (método audiovisual, analítico y funcional). Los propios estudiantes elegían el método que mejor se ajustaba a su perfil de aptitud, estimulando actitudes positivas que les ayudaban a progresar en su aprendizaje. De este modo se comprobó que la aptitud puede influir en la práctica educativa. En resumen, si el perfil del estudiante se adapta a la metodología del docente, entonces se evitarán los efectos negativos que conlleva trabajar con grupos de estudiantes con perfiles de aptitud heterogéneos.

La motivación y la actitud (factores psicológicos)

Dentro de la motivación, como factor psicológico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, se distinguen dos tipos: la motivación instrumental y la motivación integradora (Mowrer 1950, Gardner y Lambert 1959). Mientras que la primera juega con la necesidad de aprender una lengua por motivos de trabajo, u otras razones urgentes, la segunda refleja la idea de identificarse con un grupo etnolingüístico dado. Tal y como resumen Larsen-Freeman y Long (1994), los dos tipos de motivaciones juegan un papel muy importante en la adquisición de la L2 en los adultos jóvenes. De este modo, Alpetkin (1981) recomendaba a los profesores que prestaran atención al tipo de motivación que tuvieran sus estudiantes para aprender la L2, aconsejando el método IFE (inglés para fines específicos) para enseñar la lengua de acuerdo a la especialidad general del estudiante. De esta forma el docente tendría en cuenta las razones por las que el estudiante aprende la lengua extranjera.

La actitud. Entre todos los factores que tienen relación directa con el aprendizaje de una L2, el que más atención ha recibido ha sido el de la actitud de los aprendices hacia los hablantes de la lengua meta (LM). En la mayor parte de los estudios realizados en Canadá³ se ha visto una actitud positiva hacia la lengua meta (LM), actitud que iba

³ Los estudios de Lambert y Tucker (1972) en el contexto canadiense comprobaron que los niños que tomaron parte en la inmersión habían desarrollado actitudes positivas tanto hacia los canadienses francófonos como hacia los anglófonos. El trabajo de Waldman (1975), centrado en el programa de inmersión y el programa monolingüe en escuelas de los Estados Unidos, es coincidente, ya que los

asociada con el éxito del aprendizaje de la L2. Este factor se puede relacionar también con la actitud del entorno del estudiante: los padres, los compañeros, el contexto de aprendizaje, los profesores e incluso la etnicidad. A continuación veremos cada uno de estos elementos:

- Los padres. Estudios canadienses con alumnos anglófonos de francés L2 mostraron actitudes negativas hacia los francófonos, como reflejo de sus padres (Feenstra 1969). Dichas actitudes negativas demoraban el aprendizaje de la L2.
- Los compañeros. La actitud que tienen los compañeros afecta el aprendizaje de la L2. El estudio de Shuy, Wolfram y Riley (1967) comprobó que los modelos dialectales en Detroit se agrupaban por edad, sexo y estatus socioeconómico, influenciados por los compañeros.
- El contexto de aprendizaje. Schumann y Schumann (1977) observaron que si la situación de aprendizaje no era la esperada por el aprendiz, presentaba una mala predisposición y dicha actitud podía influir en el abandono del curso.
- Los profesores. En algunos casos, el docente presenta actitudes hacia los alumnos que afectan la calidad y cantidad del aprendizaje que se adquiere en clase. Esto se debe a que los profesores tienen expectativas diferentes de los estudiantes (Brophy y Good 1974).
- La etnicidad. Las actitudes y el comportamiento de un estudiante pueden afectar su dominio de una L2 cuando este pertenece a un grupo étnico determinado (Giles, Bourhis y Taylor 1977).

La personalidad, el estilo cognitivo, la especialización de los hemisferios y las estrategias de aprendizaje (características inherentes y particulares a cada aprendiz).

La personalidad. Las características de la personalidad, de acuerdo con autores como Hamayan, Genesee y Tucker (1977), así como el conformismo y el control, se relacionan positivamente con un aprendizaje adecuado de la L2 en un contexto de enseñanza de lingüística convencional. Otras características relacionadas con la personalidad del estudiante que pueden influir en el aprendizaje de una L2 son la autoestima, la extroversión, la ansiedad, el miedo o deseo de correr riesgos, la sensibilidad al rechazo, la empatía, la inhibición y la capacidad de tolerancia a la ambigüedad.

estudiantes del programa de inmersión desarrollaron menos ideas etnocéntricas que los que siguieron programas tradicionales sólo en inglés (Larsen-Freeman y Long 1994: 192-193).

El estilo cognitivo. Con el estudio de esta característica lo que se quiere determinar son las consecuencias de la interacción entre el estilo cognitivo y las prácticas educativas. El estilo cognitivo, como variable relacionada con la personalidad del alumno, es la habilidad de procesar la información que se tiene delante; por ejemplo, cómo el alumno va a abordar el ejercicio que el docente le presenta. Gracias a la teoría de Tumposky (1984) sobre el estilo cognitivo, se ha llegado a la conclusión de que es un factor significativo y que debe tenerse presente en la enseñanza:

Para que todo vaya bien, los materiales y metodologías deberían acomodarse a las distintas dimensiones de la personalidad y del estilo cognitivo... De ello se sigue que los materiales que carecen de tal flexibilidad pueden contribuir al empobrecimiento de la actuación y deben considerarse en cualquier valoración de conjunto de los programas de enseñanza (Tumposky 1984 en Larsen-Freeman y Long 1994: 196).

El término *materiales* debe entenderse en sentido más amplio e incluir la valoración de la habilidad lingüística. Se desprende de este estilo varios perfiles cognitivos, como la independencia/ dependencia del campo, la extensión categorial, la reflexividad/ espontaneidad, auditivo/ visual, analítico/ gestalt que tienen relación con la adquisición de una lengua extranjera. Analicemos cada estilo:

- La *independencia/ dependencia del campo*. Cuando un alumno es capaz de *abstraer un elemento de su contexto* (campo), puede distinguir lo esencial de lo superficial (Siliceo 2010). En la mayoría de los estudios realizados existe una relación entre la independencia del campo y el éxito en el aprendizaje de una LE,⁴ tal y como comprobaron Larsen-Freeman y Long (1994).

- La *extensión categorial*. La tendencia a incluir en la misma categoría muchos elementos inadecuados (categorizadores amplios), así como la tendencia a la exclusión de otros que sí son adecuados (categorizadores restringidos). Brown (1973) y Schumann (1978d) afirman que los categorizadores amplios cometerán más errores de *sobregeneralización*⁵, mientras que los categorizadores

⁴ Las investigaciones de Cohen (1969) han comprobado que los estilos analíticos se desarrollan en las sociedades más industrializadas, mientras que la dependencia del campo está relacionada con las sociedades rurales (Larsen-Freeman y Long 1994: 179).

⁵ Los errores de sobregeneralización del aprendizaje de una lengua materna o extranjera ocurren cuando el alumno utiliza una regla y la generaliza en los diferentes usos de esta. Por ejemplo, cuando los niños

restringidos formularán más reglas de las que necesitan para explicar fenómenos de la lengua meta. Naiman (1978) afirma que los que aprenderán mejor serán los categorizadores restringidos.

- *La reflexividad/ espontaneidad.* Los estilos más reflexivos vs. los más impulsivos que tienen los alumnos para aprender. Doron (1973) confirma que los estudiantes adultos de inglés como L2 con estilos reflexivos tienen más éxito que los alumnos con estilos más impulsivos.

- *Auditivo/ visual.* El modo de presentación del material que interesa a un aprendiente. No se ha probado si uno u otro modo es mejor para la adquisición de la lengua extranjera, sin embargo el uso de ambos tiene influencia sobre los logros de aprendizaje del alumno (Larsen-Freeman y Long 1994).

- *Analítico/ gestalt.* Peters (1977) afirma que algunos alumnos que aprenden una lengua, la aprenden analizándola por componentes, mientras que otros la aprenden como un todo (punto de vista estructuralista).

Observamos, pues, la heterogeneidad de perfiles que se relacionan con cada estudiante.

De este modo, en lugar de atender a todos y cada uno de los estilos cognitivos de cada uno, se le puede estimular para que desarrolle varios estilos de aprendizaje. Esta estimulación, pues, depende de la diversificación de la enseñanza que se ofrezca. Por otro lado, si el aprendiente desarrolla un estilo que le obliga a cambiar sus exigencias cognitivas, hará el esfuerzo por adaptarse a dichas exigencias y aprender la lengua, es decir que los estilos cognitivos no quedan *inmutables* (Schmeck 1981).

La especialización de los hemisferios. El concepto de *lateralización* hace referencia al proceso por el cual uno de los dos hemisferios del cerebro se va especializando. En informantes diestros, y en dos terceras partes de informantes zurdos, se comprobó que el hemisferio izquierdo se especializa en el pensamiento *lógico y analítico*, mientras que el hemisferio derecho se ocupa del pensamiento *apositional*, es decir un procesamiento *simultáneo o estructural sintético* (Harnett 1975). Sin embargo, todavía no hay un total

nativos de español de tres o cuatro años dicen “cabo” en lugar de “quepo” y “sabo” en lugar de “sé”. (cf. Holzman 1997).

acuerdo entre los investigadores sobre la hipótesis de que el hemisferio derecho esté relacionado directamente con la adquisición de una L2, ya que la mayoría de los estudios realizados han sido con referencia a la especialización de los hemisferios y el procesamiento del lenguaje, pero no con el aprendizaje lingüístico.

Estrategias de aprendizaje. Larsen-Freeman y Long (1994), siguiendo a O'Malley *et al.* (1985), ofrecen algunas estrategias para mostrar las técnicas que el aprendiente usa a la hora de adquirir los conocimientos. Algunas de estas estrategias nos serán útiles en nuestro estudio y podrán ser aplicadas en una clase para adultos mayores. Rubin (1981) afirma que un aprendiz es bueno cuando intenta cualquier cosa con tal de llegar a una situación comunicativa con el hablante de la LM, inducido por el deseo de comunicarse, se esforzará incluso si hace el ridículo en frente de sus compañeros. En el caso de los A.M. muchos de ellos toman este camino, se puede apreciar el esfuerzo por lograr una comunicación en el idioma que aprenden, sin importar la emisión de un enunciado lingüísticamente correcto. Muchos “se lanzan” a hablar dejando de lado la timidez y el miedo a hacer el ridículo. No obstante, esta característica no se presenta siempre, y hay otros alumnos que cuidan la calidad de los enunciados que emiten, buscando una comunicación cercana a la de un nativo. Por esta razón, el empleo de las estrategias de aprendizaje depende de las destrezas que se tenga en la LM, de la edad del aprendiz, del tipo de ejercicio, del estilo individual, del contexto y de las posibles diferencias culturales del grupo. En este sentido, se incluyen como estrategias de aprendizaje las estrategias *metacognitivas*, esto es las que sirven para dirigir la atención al ejercicio de aprendizaje o para evaluar los esfuerzos individuales; las estrategias *cognitivas*, que ayudan a establecer inferencias y conjeturas sobre el significado a partir del contexto; y la *mediación social*, que implica el trabajo cooperativo con otros estudiantes.

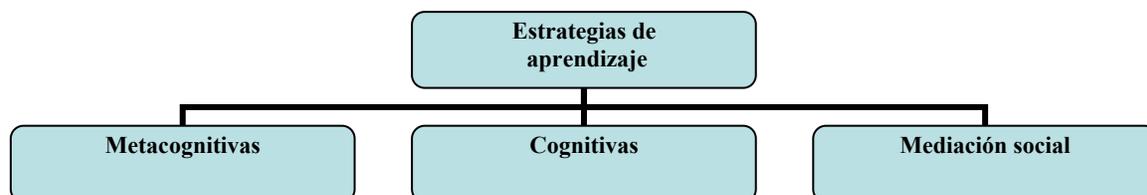


Fig. 1. Las tres estrategias de aprendizaje

Dentro de las metacognitivas destacamos las siguientes:

- La anticipación del principio organizador. Dar al alumno una visión comprensiva del concepto de la actividad de aprendizaje.
- La atención dirigida. La atención que se debe dar al ejercicio de aprendizaje, ignorando los elementos irrelevantes.
- La atención selectiva. La atención del *input* lingüístico y detalles situacionales que indicarán su retención.
- La capacidad de dirección propia. La comprensión de las condiciones que favorecen el aprendizaje y la organización de tales condiciones.
- El anticipar la preparación y la planificación de todos los componentes lingüísticos a la hora de realizar un ejercicio.
- El auto-control. La corrección del habla hasta conseguir una pronunciación, una gramática y un vocabulario adecuados, o una actuación apropiada al contexto y a los presentes.
- El retraso de la producción oral. Posponer la producción oral y comenzar el aprendizaje con audición y comprensión.
- La auto-evaluación. La comprobación de los resultados del aprendizaje lingüístico aplicando una medida interna de su conclusión y exactitud.
- La auto-compensación. La situación de ‘premiación’ del alumno cuando el aprendizaje es un éxito.

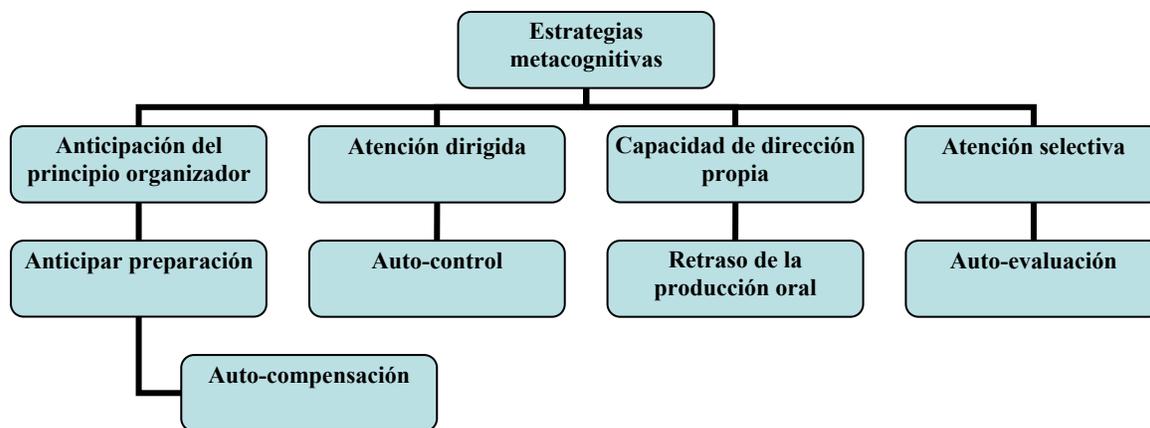


Fig. 2. Las estrategias metacognitivas

Entre las estrategias cognitivas figuran:

- La repetición. La imitación de un lenguaje modelo, incluyendo la práctica y la repetición de los modelos dados.
- Los recursos. El empleo de materiales de referencia de la lengua meta.
- La respuesta física dirigida. La relación de la nueva información con los actos físicos, con ejemplo de las instrucciones.
- La traducción. La utilización de la lengua materna como punto de partida para la comprensión y producción de la L2.
- El agrupamiento. La clasificación del material, basada en sus características comunes.
- El tomar apuntes o notas de las ideas principales presentadas por escrito o de forma oral.
- La deducción. La aplicación consciente de las reglas para producir o entender la gramática de la L2.
- La recombinación. La construcción de una oración significativa, o de una secuencia lingüística superior, combinando de otra forma los elementos conocidos.
- Las imágenes. La relación entre la nueva información y los conceptos visuales por medio de imágenes familiares, fácilmente recuperables, de frases o de localizaciones.
- La representación auditiva. La retención de un sonido en una palabra, frase o secuencia lingüística superior.
- La palabra clave. Método de ayudar al estudiante a recordar una palabra nueva de la L2, ya sea por identificación con otra conocida de la L1, ya sea a través de imágenes que recuerden la palabra.
- La contextualización. La situación de una palabra o una frase en una secuencia lingüística comunicativa.
- La elaboración. La relación de la nueva información con otros conceptos aprendidos.

- La transferencia. La utilización de conocimientos lingüísticos y/o conceptuales previamente adquiridos para facilitar un ejercicio de aprendizaje lingüístico nuevo.
- La inferencia. La utilización de la información para adivinar el significado de las unidades nuevas, predecir los resultados o completar la información que falta.
- Las peticiones de aclaración. Solicitar al profesor, o a otro hablante nativo, que repita, parafrasee, explique o ejemplifique un concepto dado.

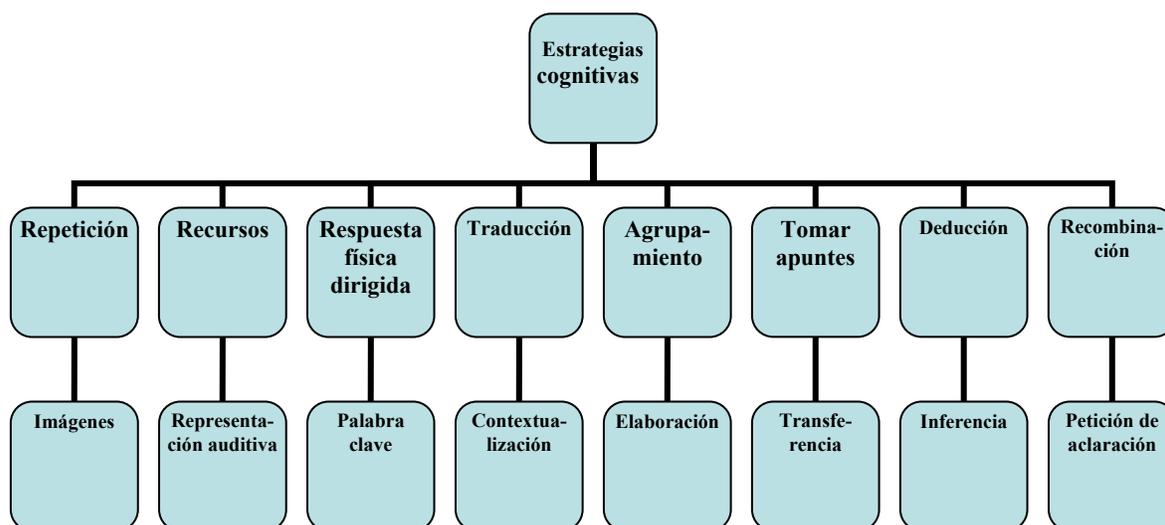


Fig. 3. Las estrategias cognitivas

Por último, la mediación social incluye la cooperación, que se refiere al trabajo con uno o más compañeros para conseguir la retroalimentación de la actividad o ejercicio, contrastar información y modelar una actividad lingüística determinada.

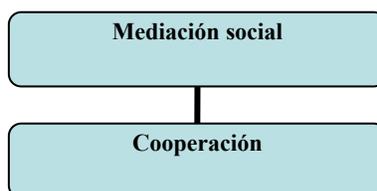


Fig.4. La mediación social

Otros factores que pueden afectar la adquisición de una L2 son la memoria, la conciencia, el deseo, la incapacidad lingüística, el interés, el sexo del aprendiente y la experiencia anterior. Repasemos, de manera breve, algunas de ellas.

- La memoria, la conciencia y el deseo. Autores como Cook (1979) confirman que la memoria es más limitada en la L2, comparada con la lengua materna. Gattegno (1976) considera que esta disminución no es tan importante, sino el desarrollo de la conciencia y de una voluntad determinada. Si el aprendiz es capaz de desarrollar estos elementos le servirán de soporte en la perseverancia, sobre todo en los momentos adversos del aprendizaje lingüístico.
- La incapacidad lingüística. Cuando los estudiantes padecen alteraciones, como dislexia o problemas de oído o visión, estas pueden afectar el aprendizaje aunque no en su totalidad.
- El interés. El éxito del aprendizaje de la L2 depende del interés que el alumno muestre.
- El sexo. Hay diferencias en la adquisición de la L2 entre hombres y mujeres. Gass y Varonis (1986) mostraron en su estudio que, en el nivel conversacional, los hombres son los que dominan la situación comunicativa, mientras que las mujeres crean más iniciativas.
- La experiencia anterior. Strevens (1978) afirma que el dominio que tiene un alumno en su lengua materna influye en la adquisición de la L2 (dominio culto de la lengua materna). Cummins (1978b) explica que del desarrollo formal de la L1 depende gran parte del desarrollo de la L2.

En este sentido, debemos tomar en consideración todas estas estrategias y teorías, centradas en diferentes edades y diferentes tipos de aprendientes, para entender mejor la diversidad de aprendizajes en las que el alumno puede estar sumiso en el momento de adquirir una lengua extranjera.

4. ¿Cómo adquiere el A.M. una L2, en relación a las generaciones más jóvenes?

La idea que se tiene del A.M., en relación a su aprendizaje, puede estar equivocada, sobre todo porque no se conoce realmente. Los valores que recogemos de la sociedad sobre los

A.M. son en su mayoría negativos, y estamos acostumbrados a pensar que aprenden más lento que las demás generaciones. Sin embargo, no hay que aventurarse a afirmar del todo dicha creencia. En este sentido resulta adecuado preguntarnos si un adulto mayor aprende de la misma manera que las generaciones jóvenes; y lo que resulta más interesante a efectos prácticos, qué estrategias podemos rescatar de otros modelos de aprendizaje de L2, dirigidos a otras edades en el aula de L2.

García y Rodríguez (2003), basándose en el marco teórico de Kolb (1984), realizaron un estudio sobre los estilos de aprendizaje en diferentes edades. En concreto, se trató de analizar y comparar las preferencias de aprendizaje en universitarios jóvenes y en personas mayores de 55 años. La hipótesis de Kolb predice que, en las primeras etapas de la vida, cada individuo utiliza un estilo de aprendizaje de manera preferente; sin embargo, al llegar a la vejez, este estilo de aprendizaje se hace menos acentuado y predominante. En consecuencia, los individuos combinan diferentes tipos de aprendizaje a lo largo de su vida. Por tanto, el A.M. también combina diferentes estilos de aprendizaje.

Kolb (1984) afirma que mientras los jóvenes aprenden de manera convergente, las personas mayores de 55 años prefieren un estilo divergente. Este estilo *divergente* se identifica con los individuos motivados en hacer descubrimientos, conocer la razón de las situaciones, de las cosas y de los fenómenos. En general son personas creativas, que poseen intereses culturales y que prefieren la información presentada de forma detallada, sistemática y con posibilidades de discusión. Dicho estilo favorece la imaginación y da importancia a las relaciones personales. Por el contrario, el estilo *convergente* se identifica con los individuos que buscan el significado de las experiencias de aprendizaje y que planean situaciones que dan lugar a experiencias. En general estas personas resuelven los problemas de modo intuitivo, por tentativa y error, más que por capacidad analítica.

García y Rodríguez (2003) llegaron a la conclusión de que los adultos mayores incluyen en sus procesos de aprendizaje actividades que posibiliten dar significado a las cosas, utilizan metodologías que promueven las inferencias, la lluvia de ideas, las lecturas, así como la conversación e interacción personal. Por todo ello, se les debe presentar la información de manera concisa y lógica, para permitir el análisis de los contenidos (como las lecturas, por ejemplo), el uso de interrogantes que se puedan hacer por medio de

simulaciones y las discusiones en grupo. En este sentido, se aconseja utilizar estrategias didácticas basadas en la observación, el cuestionamiento, la visualización y el uso de la imaginación con A.M. A este respecto, ya Lemieux y Sauvé (1999) señalaron que los A.M. tienden a usar la reflexión como su primer estilo de aprendizaje, aunque estilo que puede ser traicionero para su capacidad de aprendizaje. Por otro lado, en el proceso de aprendizaje de una persona mayor se debe incluir otros factores, tanto sociales como psicológicos, que afectan sus capacidades. En cambio los jóvenes necesitan trasladar los contenidos a la práctica y a situaciones de la vida real, y esto mediante actividades de laboratorio, resolución de problemas, simulaciones y aplicación práctica de destrezas.

El trabajo de de Bot y Makoni (2005) sobre la relación entre la edad y el aprendizaje de una lengua extranjera en contextos multilingües de poblaciones afroamericanas, chinas e hispanas en los Estados Unidos enfoca en otros puntos. Dichos autores examinan el lenguaje en los mayores, luego describen los procesos de envejecimiento y relacionan estos procesos con el lenguaje en un contexto en el que convergen varias lenguas. Además, analizan las condiciones físicas, la calidad de vida, los recursos cognitivos y las destrezas de la lengua en ambientes bilingües por parte de personas de la tercera edad, y observan que el grupo prefiere utilizar su lengua materna como medio de comunicación, aunque también quiere aprender y utilizar una lengua extranjera, si **esta** es la que se utiliza en el medio social. En otras investigaciones, sin embargo, las características de la edad intervinieron en el desarrollo de la competencia comunicativa:

An example of such a study is the one by Lintsen and de Bot (1989) who studied the relation between language proficiency and education in a group of still independently living, fairly highly educated individuals aged between 65 and 89 years. A large set of tests was used and the analysis show that for this particular group there were age-related effects of memory decline (as evidenced by data from verbal fluency and digit span tasks) and perceptual decline (as evidenced by data from phoneme discrimination and repetition tasks) (de Bot and Makoni 2005: 28).

Los resultados de estos estudios demostraron que los subsistemas de la memoria, la percepción y el lenguaje siempre están en contacto, llegando a la conclusión de que no existe el funcionamiento del lenguaje sin la memoria y que el rol de la educación en el adulto mayor se presenta como un factor importante en el envejecimiento del individuo,

es decir cuanta mayor educación tenga un individuo menor será el deterioro de su memoria. Por ello, el papel de la educación es primordial en el proceso de un “mejor envejecimiento”, de un envejecimiento que cultive las actitudes positivas, manteniendo la mente y el cuerpo en actividad continua.

El trabajo de Singleton y Ryan (2004) presenta varias encuestas con opiniones relacionadas con las etapas en la adquisición de la L1 y algunos argumentos que apoyan la teoría sobre la edad óptima para el aprendizaje de una lengua. Por otro lado, los autores relacionan el factor edad con la adquisición de lenguas y analizan la enseñanza de una L2 a los jóvenes comparándola con la enseñanza de L2 a adultos mayores. Según Singleton y Ryan, la noción de superioridad de los niños en el aprendizaje de una L2 viene de la hipótesis relacionada con el *período crítico*. Este periodo crítico es el límite temporal biológico en la vida, después del cual se dificulta más aprender una L2. (cf. Alvarado Cantero 2008: 93). Con relación a la adquisición de la L2 de los A.M, los autores llegan a la conclusión de que, en efecto, el estudiante mayor tendrá dificultades en aprender una lengua; sin embargo, si el docente ofrece estrategias acertadas el progreso del aprendizaje de un A.M., en buena salud, será exitoso. El docente debe ofrecer un *input* claro en el habla, oportunidades y estímulos para practicar dicho *input*, estrategias para lidiar con la pérdida de memoria, ayuda en las tareas complejas y ayuda con el estrés, condiciones que muchas veces alteran su trabajo. A este respecto, Carroll (1977) observó las características que tienen los aprendices exitosos de una L2 y las relacionó con el aprendizaje de los A.M:

- Habilidad de decodificación fonética.
- Sensibilidad gramatical.
- Habilidad para deducir reglas gramaticales de ejemplos.
- Gran motivación.
- Reconocimiento de la dificultad en la tarea de aprendizaje de la lengua.
- Tolerancia a la ambigüedad.
- Personalidad extrovertida.
- Concentración en detalles.
- Acercamiento a un conocimiento pasivo.

- Uso de un conocimiento lingüístico en situaciones comunicativas (incluyendo situaciones irreales).
- Tendencia a la búsqueda de oportunidades para practicar y usar la lengua.
- Voluntad para arriesgarse.

Naiman *et al.* (1995) después de haber investigado a 30 A.M., exitosos en el aprendizaje de una L2, señalan que los A.M. llegan a construir estrategias óptimas, tales como:

- Un acercamiento activo al aprendizaje y a la práctica.
- Lidiar con el sistema de la lengua.
- Uso de la lengua en situaciones comunicativas reales.
- Monitoreo del *output*.
- Adaptarse a las exigencias del aprendizaje de una lengua.

Después de analizar ambas características, Singleton y Ryan (2004) encuentran similitudes entre lo que propone Carroll (1977) y lo que presenta Naiman (1995). Por ejemplo, similitud entre la característica de *un acercamiento activo al aprendizaje y a la práctica* de Naiman (1995) con las características de Carroll (1977) sobre *la concentración en detalles, acercamiento a un conocimiento pasivo, tendencia a la búsqueda de oportunidades para practicar y usar la lengua*. En conclusión, se puede afirmar que hoy los estudios en relación al aprendizaje de una L2 por el A.M. son buenos. No obstante, no todo es positivo. Singleton y Ryan (2004) afirman que las malas noticias de la investigación se relacionan con la falta de habilidad que tienen los A.M. en decodificar la fonética de una L2 correctamente. Con el conocimiento de estas tendencias de aprendizaje de los A.M, podremos reconocer perfiles de aprendizaje que se relacionan más con el A.M. que con las generaciones más jóvenes y proponer, en consecuencia, metodologías para nuestros talleres de ELE. Por su parte, y tal y como hemos señalado anteriormente, Requejo (2008) mantiene que los aspectos cognitivos y no cognitivos deben ser tomados en consideración en el aprendizaje de los individuos de diferentes edades. Entre los factores cognitivos se destaca las funciones sensorperceptivas, la inteligencia y la memoria. En el caso concreto de los A.M. las funciones sensorperceptivas como la visión, la audición y la psicomotricidad disminuyen con el paso del tiempo, sin

embargo hoy en día existen recursos tecnológicos que ayudan a lidiar con estas deficiencias. En cuanto a la capacidad psicomotriz, esta también se ve mermada, pero se debe enfatizar la idea de realizar una tarea por el mero placer de ejecutarla, sin tener ningún apuro en finalizarla. Igualmente, la capacidad de memoria en el A.M., como ya se indicó, también disminuye. Por este motivo las actividades y los talleres de memoria deben formar parte del ejercicio diario, para mantenerla activa en el individuo. En cuanto a la inteligencia, se ha convenido que el tipo de inteligencia “cristalizada” es la que disminuye en el A.M. Esta inteligencia se refiere a la capacidad de recordar y emplear la información que se aprende, además está ligada a las experiencias pasadas; es decir, está relacionada con el tiempo vivido, pero también con las ventajas de las que el individuo ha podido beneficiarse, y con lo que el individuo ha aprendido intencionalmente en su cultura. Por todo ello se necesita emplear estrategias para ejercitar ese tipo de memoria en el A.M. Además de considerar los elementos biológicos, como determinantes en el desarrollo de una persona en situación de aprendizaje, es importante considerar también los elementos sociales y culturales. En efecto, un ambiente estimulante para el aprendizaje crea condiciones positivas para el desarrollo de un individuo y previene el deterioro cerebral relacionado con la edad. Entre los factores no cognitivos más comunes se presentan la motivación y la personalidad. Ambos factores forman parte del motor del A.M. en su descubrimiento por nuevos horizontes en esta etapa de su vida. A ellos hay que sumar otro elemento que el A.M. necesita para adoptar una postura positiva para entender la vejez como un potencial para su desarrollo como individuo: la integración. En nuestro estudio trataremos la motivación la integración y la autonomía como elementos que se conectan con el aprendizaje del A.M.

4.1 La motivación en el aprendizaje del A.M.

Se ha considerado la *motivación* como la esencia de todo aprendizaje de una lengua segunda y lengua extranjera. Con relación a su aprendizaje, el A.M. debe contar con intereses que le motiven a tomar cualquier tipo de curso, ya sea estructurado o no. Esta motivación inicial puede variar de grado y, de acuerdo a la situación y al contexto, cambiar en el individuo por lo que el docente debe trabajar de modo continuo para preservar este interés. Requejo (2008) menciona, entre los factores no cognitivos, la

motivación y la personalidad como elementos que se tienen que considerar en el aprendizaje de un A.M. Hay una diferencia entre los A.M. que viven esta etapa “por vivir” y aquellos que la esperan con ilusiones y proyectos nuevos. En la actualidad, la posición general que se adopta con respecto a la vejez es más optimista, ya que se entiende como una oportunidad para el desarrollo individual, la mejora, el aprendizaje y la estimulación. Tal y como ya hicimos referencia, existen dos tipos diferenciados de motivación que presentan los adultos mayores cuando aprenden una L2 (cf. Larsen-Freeman y Long 1994, Dörnyei 2001): La *motivación integrativa*, cuando el A.M. aprende una L2 para integrarse a un grupo y para identificarse con la comunidad que la habla; y la *motivación instrumental*, cuando el A.M. aprende una L2 porque tiene algún motivo ‘urgente’. Dörnyei (2001) llegó a la conclusión de que un A.M. aprende una L2 para poder integrarse y ser parte de una comunidad, esto es para no ser excluido ni discriminado⁶.

En el caso que nos ocupa, en el A.M. se relacionan ambas motivaciones. En primer lugar, la motivación es instrumental porque los A.M. tienen el deseo “urgente” de comunicarse en español en los lugares que van a visitar. Este interés está apoyado por un sentimiento de autonomía que desean obtener al entender y dejarse entender en la lengua meta. En segundo lugar, la motivación es integrativa porque los A.M. desean ser parte de una comunidad al residir o trabajar⁷ temporalmente en el lugar visitado. De acuerdo a Dörnyei (2001), la motivación integrativa parece tener más peso, pero no le resta importancia a la motivación instrumental, porque el sentido de integración no es el único objetivo que se persigue. A continuación explicaremos con mayor detalle ambas motivaciones. Para que la motivación integrativa opere en el proceso de aprendizaje de un A.M. es necesario que el alumno mayor entienda que el aprendizaje de la lengua es un paso obligatorio para llegar a lograr sus objetivos de integración en la comunidad global. Por ello, los profesores pueden utilizar y aprovechar la motivación integrativa, animando

⁶ Muchos A.M. aprenden inglés para comprender la lengua de las tecnologías (TIC) y poder realizar actividades que son habituales en las generaciones más jóvenes. En este sentido, los A.M. quieren integrarse en la sociedad y dejar de lado la discriminación de que son objeto por su edad (*Senior Language Learners* 2006: 24).

⁷ Una de las alumnas comentó en clase la labor social que hizo en la República Dominicana, trabajando en una guardería local. Aunque este tipo de organizaciones internacionales no obliga a los voluntarios a aprender español, la estudiante consideró muy importante aprenderlo y entenderlo para llegar a ‘conectarse’ con la gente dominicana, sobre todo a nivel humano.

a sus alumnos a reconocer lo que saben. De esta manera, ellos pueden ‘traducir’ o convertir todo este conocimiento en la L2. En consecuencia, este hecho traerá sentimientos de confianza y un ambiente sociable en el aula. Además, el estrés y la dificultad de entablar una comunicación disminuirá, ya que los estudiantes conocerán los temas de los que hablan, conocen su propia vida, sus sentimientos y sus experiencias (SLL 2006). Entre las estrategias que se aconsejan poner en práctica para mantener la motivación integrativa en la clase tenemos:

1. Para mantener la motivación integrativa, el docente debe conocer el trayecto de cada A.M. (experiencias, actividades pasadas), con el fin de explotar sus propios conocimientos y tomar ventaja de las interacciones.
2. En la medida de lo posible, tomar en cuenta ese trayecto personal cuando se explica algo.
3. Utilizar una autoevaluación positiva, para crear un ambiente relajado, evitar la competencia entre A.M. y animar al respeto y reconocimiento de todos.
4. Fomentar la unión del grupo para que la clase se convierta en un “ensayo” antes de pasar a la comunidad hablante real, en la que los A.M. tendrán que utilizar la L2 con el deseo de integración.

Por su parte, Dörnyei (2001) propone tres estrategias claves, importantes para ser aplicadas en la preparación de los temas y de la estructuración de los cursos:

1. Dar énfasis a la integración que puede resultar al aprender una L2.
2. Mantener la motivación con el uso de *check-lists* (listas de verificación) de autoevaluación, y un desarrollo de la autonomía del aprendiente.
3. Mantener siempre una actitud positiva en las realizaciones durante la evaluación.

Es decir, tratar el esfuerzo que supone aprender una L2, aplicar respuestas motivadoras y reforzar la satisfacción del aprendiente cuando termina una tarea. Por su lado, para mantener la motivación instrumental, los docentes deben enfocarse en los objetivos de aprendizaje de cada estudiante.

Because learners engage in order to meet specific goals, it is important for teachers to understand clearly what those goals are and to organize instruction so that they are met.

It's a good practice to set up individualized "packaging" of instruction targeted on learner's specific goals (*SLL* 2006: 25).

En uno de nuestros talleres, un ejemplo de motivación instrumental se relacionaría con la necesidad urgente de adquirir ciertas competencias lingüísticas básicas para comunicarse por teléfono con clientes hispanohablantes. En dicho taller en particular, los alumnos adquirieron un nivel básico para las competencias de expresión oral, escrita y comprensión oral para recibir órdenes de compra por teléfono. Los estudiantes practicaron varias situaciones semireales con el uso de diversos catálogos que trajeron a la clase. La actuación de roles, elogios por parte del profesor y la creatividad de los estudiantes fueron la clave para que los alumnos continuaran con la motivación de aprender y poner en práctica situaciones comunicativas en corto tiempo. En este sentido, el elogio y el compromiso del estudiante en tomar parte del aprendizaje constituye el motor para que la motivación instrumental permanezca (*SLL* 2006).

La Asociación Española de Programas Universitarios para Personas Mayores (AEPUM 2006-2007, en Requejo 2008) presentó las principales motivaciones que llevan a los A.M. a seguir cursos: 1) Ampliar sus conocimientos (porcentaje igualitario entre hombres y mujeres), 2) Realización personal, 3) Interés por los contenidos, y 4) Salir de casa y conocer otra gente. Detrás de dichas motivaciones hay un contexto social específico, y en la mayoría de los casos los A.M. no tuvieron la oportunidad de aprender los contenidos de esos cursos porque cuestiones familiares o laborales interferían en ello. Además, los A.M. del estudio pretendían ser ciudadanos activos y estaban comprometidos con su entorno. En el trabajo de Yuni y Urbano (2005), realizado en Argentina, se ofrecían prácticamente las mismas razones, pero se complementaron con otras nuevas, tales como: 1) La adquisición de conocimientos, 2) La adaptación emocional, 3) El entretenimiento y 4) La asignatura pendiente. Se puede apreciar, pues, varios puntos en común en los resultados de ambos estudios, como el deseo de adquirir conocimientos nuevos por parte del A.M. En cuanto a las motivaciones, se aprecia también el poder satisfacer ciertos problemas emocionales a los que el A.M. se debe enfrentar y superar en el proceso de "inactividad" que sufre en esta etapa de su vida. Por otro lado, el entretenimiento se observa como un elemento positivo, ya que se piensa en 'pasar' un tiempo aprovechado.

Esto va ligado a una mayor convivencia con los otros, a cultivar algunas facultades y a encontrar nuevas oportunidades para mantenerse bien física y mentalmente. En cuanto a la “asignatura pendiente”, la motivación es la misma en los dos estudios, ya que los A.M. hacen referencia a esa actividad que nunca pudo ser y a la necesidad de muchos jóvenes de insertarse al mercado laboral, con escasas oportunidades para seguir estudiando.

En este sentido el A.M., justo por esa falta de oportunidades en la adquisición de nuevos conocimientos, tiene hoy un interés por recuperarlos y ampliarlos. Al mismo tiempo, tiene la necesidad de encontrar un espacio no solo de formación, sino de encuentro y convivencia con otras personas que experimentan la misma situación.

4.2 La integración en el aprendizaje del A.M.

Ya se ha mencionado el factor *integración* como una de las estrategias que se deben tener en cuenta para que el A.M. se sienta motivado en la clase de L2. El trabajo de Swindell (1999: 246) mostró que la mayoría de los alumnos de las U3A (Universidades de la Tercera Edad) veían importante y beneficioso el hecho de formar relaciones sociales con compañeros de clase que tenían los mismos intereses y experiencias similares. Esta necesidad de pertenencia a un grupo se relaciona con el sentido de sí mismo (cf. Pinquart 2002: 104), y les hace sentirse útiles, respetados y comprendidos; sentimientos todo ellos que el A.M. necesita experimentar para mantener la salud mental. El trabajo de Blau (1986, citado en Hall-Elston y Mullins 1999: 505), también llegó a la conclusión de que las amistades que se hacen en clase son un aspecto positivo para aumentar la autoestima y la confianza en uno mismo. Ello se debe a que en esta etapa de la vida las amistades son escogidas, y no impuestas por obligaciones familiares o laborales (Hall-Elston y Mullins 1999: 506). En este sentido, el A.M. necesita desarrollar amistades para sentir el control de sí mismo. En efecto, tal y como han demostrado varios autores (Pearlin y Turner 1987, Antonucci y Jackson 1987, Sarason, Sarason y Pierce 1990, citados en Antonucci y Akiyama 1991: 5), las relaciones contribuyen a la percepción del control personal sobre la propia vida, y ello ofrece una gran ayuda para el desarrollo de una competencia social y contribuye asimismo a la acumulación de sentimientos positivos y beneficiosos para la vida. Estar con otros A.M. implica una atracción, ya sea por ideas comunes, personalidades parecidas, edades y gustos (similares o diferentes). Hay personas que

buscan sentirse bien en grupo, et “les bons groupes sont ceux où les personnes sont aussi intéressantes les unes que les autres, c’est pourquoi il importe d’analyser les participantes à la première rencontre afin de s’assurer de leurs qualités” (Chené y Fleury 1990: 48). Así, las principales motivaciones que los A.M. potencian al asistir a cursos es el querer salir de casa, tomar el curso con amigos y relacionarse con otras personas que tienen los mismos intereses, esto es *condicionantes externos* (Yuni y Urbano 2005) que contribuyen a que el A.M. crezca en su sociabilidad. Ahora, la finalidad no es la de obtener un diploma, sino aprovechar el ocio para aprender, crear momentos de interés y de felicidad (Carvajal 2008). En relación a nuestros talleres de español, muchos individuos permanecen con el grupo durante dos o tres sesiones consecutivas, ya que existe una buena conexión entre ellos y se sienten integrados; sin embargo, este hecho puede ser negativo cuando en los talleres los alumnos no tienen un nivel homogéneo. Esta particularidad puede afectar su progreso de aprendizaje de la L2, aunque algunos A.M. no le dan mucha importancia a este detalle, muy al contrario, dan prioridad al sentimiento de bienestar que les causa el grupo y la posibilidad de aprender de otros cuyo nivel es más avanzado.

4.3 La autonomía en el aprendizaje del A.M.

Hemos establecido que la motivación constituye una de las claves esenciales para que los A.M. mantengan el interés en el aprendizaje de una L2 y que una de esas motivaciones es el deseo de integración tanto en la propia comunidad como en la extranjera. Estas actitudes se pueden desarrollar por medio de estrategias, pero promover una autonomía en el aprendizaje del A.M. resulta más difícil. Para un aprendizaje progresivo, el alumno necesita desarrollar una actitud autónoma en relación al uso de contenidos y métodos que el profesor ofrece. Esto significa que el docente debe ubicarse “entre” los alumnos y no “encima” de ellos (SLL 2006). Muchas veces, al aprender una L2, el A.M. desea encontrarse en la misma posición de autoridad que se encuentra en su comunidad como nativo, por esta razón el docente debe reafirmar el “entre” y ofrecer escenarios orales en donde el alumno pueda representar un rol, escoger los temas de discusión y al mismo tiempo compartir sus experiencias con los otros alumnos. Además, se debe lograr que los A.M. sean los actores en la clase, al emplear la L2 en situaciones concretas. En otras

palabras, el proceso de aprendizaje no debe ser pasivo sino que el A.M. debe tomar las riendas de su propio aprendizaje. Por tanto, si el A.M. se vuelve autónomo en el aprendizaje de la L2, se sentirá *integrado* a la nueva *comunidad de locutores* y, como resultado, su motivación por el aprendizaje de la L2 permanecerá y aumentará (SLL 2006).

5. Origen de las estructuras educativas para los A.M.

En las sociedades “modernas” y “avanzadas” los ciudadanos son conscientes de sus derechos y privilegios, y desde hace unas décadas se viene desarrollando y potenciando un afán por comprender y aprender más y mejor, con unas actitudes y unos valores de conocimiento que tienen en cuenta la experiencia cotidiana. Dicha experiencia se refuerza con las influencias y los recursos educativos que están a disposición de los individuos. En este contexto de “necesidad por aprender” nace la educación permanente (Robichaud 1991). Con el desarrollo de la sociedad “industrializada” y de consumo la vida de los ciudadanos ha cambiado mucho en muy poco tiempo, expuestos ahora a una información “excesiva”, nacional e internacional, donde se incluye desde preocupaciones medioambientales y éticas a movimientos políticos, pasando por decisiones económicas, los cambios de reunificación en Europa y las Américas, así como el nuevo orden mundial, nos han hecho reflexionar y desarrollar una conciencia de protección de nuestro planeta. En el contexto canadiense, en concreto en Nuevo Brunswick, el florecimiento de círculos de estudio –en fechas tan tempranas como 1930– el A.M. aprendía sobre temas actuales (caja popular, cooperación de los consumidores, movimientos sociales, etc. Robichaud 1991). Toda esta realidad constituirá los cimientos para que aparezcan y se expandan a nivel mundial, y gracias al impulso de la UNESCO, las Universidades de la Tercera Edad, así como otras instituciones educativas que tienen que ver con este grupo generacional. En efecto, en la 19ª Conferencia general de la UNESCO (1976) realizada en Nairobi, sobre el desarrollo de la educación de adultos se presentó el concepto de ‘educación’ como un proyecto para toda la vida. En un subprograma se analizó la educación y la tercera edad en cuatro apartados: 1) preparación a la tercera edad, 2) preparación de actividades educativas, 3) valoración de su potencial, y 4) satisfacción de las necesidades educativas, sociales y culturales de los A.M. Años más tarde, en la 22ª

Conferencia de la UNESCO (1985), el subprograma *Educación y Tercera Edad* quedó aprobado, teniendo en cuenta los dos elementos importantes: la educación de los A.M. y su participación en las actividades de interés general. Como consecuencia, en algunos países se crearon las Universidades de la Tercera Edad, instituciones públicas, de educación permanente, investigación y formación gerontológica, que, con el deseo de mejorar las condiciones de vida de los A.M., se convierten en el remedio ante esa perspectiva sombría del envejecimiento que daba lugar a la dependencia y la marginalización por parte de las generaciones más jóvenes. Al existir estos centros de aprendizaje se han renovado las esperanzas de un envejecimiento tardío, ya que los A.M. continúan su entrenamiento mental dentro de la sociedad, permitiendo a muchas personas permanecer útiles y activas en su medio. La población envejece, y esa población busca otras alternativas de envejecimiento saludable, por lo que la Universidad tiene que abrirle sus aulas. Por razones sociales y económicas las universidades deberán adaptarse a esta nueva realidad.

5.1 Estructuras de educación para la Tercera Edad

Tres grandes modelos emergieron en el mundo occidental como universidades y programas dirigidos a los adultos y los A.M.: 1) el modelo francés de *l'Université du Troisième Age* (UTA), 2) los programas americanos de los *Elderhostels* y *The Institute of Learning in Retirement* (ILR), y 3) el modelo inglés de *The University of Third Age* (U3A). Conozcamos con cierto detalle cada uno de ellos.

El modelo francés: L'Université du Troisième Age (UTA)

Hoy en día estamos ante la tercera generación de Universidades de la Tercera Edad (UTA), pero la primera generación, creada en los años 60, ofrecía un modelo de servicios educativos concebidos para el ocio cultural y favoreciendo las relaciones sociales de los los A.M. En general, eran conferencias culturales, aunque también se contaba con el programa de *Eldershostel*, tal y como veremos más adelante. La segunda generación centraba sus actividades educativas en el concepto de participación y desarrollo; es decir, se preparaba al A.M. para intervenir en los problemas de la sociedad. En este período se expandió y desarrolló la red de universidades, poco tiempo después de que Pierre Vellas

fundara en 1973 la primera Universidad de La Tercera Edad en Toulouse. El programa desarrollado en la Facultad de Ciencias Sociales fue el de *Estudios internacionales y desarrollo* y tenía como objetivo discutir sobre problemas médicos, sociales y psicológicos de la vejez. Se trataba de llegar a una colaboración entre los estudiantes A.M. y los investigadores de la universidad, como un intercambio de conocimientos. Años más tarde se fundan en Francia las UTA de Niza y de París X-Nanterre. El modelo se extiende a otros países francófonos como Suiza y Bélgica (Lemieux 1992).

Desde los años 80, las UTA se comprometieron a elaborar una programación diferente para aquellos A.M. que se jubilaban antes, y aquellos A.M. que deseaban una educación mayor, más formal. Estos últimos exigían cursos con créditos, ya que no se quería pagar por una educación superior que no fuera reconocida. De este modo, las universidades crearon un lugar propicio para la estimulación intelectual y el desarrollo de las capacidades culturales del A.M. Entre los objetivos principales, Requejo (2008) destaca los siguientes:

1. El retraso del proceso de envejecimiento.
2. El acceso al patrimonio cultural.
3. El ejercicio de responsabilidades nuevas para contribuir al desarrollo.
4. El estudio y la investigación de los programas de la vejez.
5. La promoción del arte de vivir de la Tercera Edad.

Las UTA permiten, además, el desarrollo de medios de expresión de cada A.M., favoreciendo la reflexión, la comunicación y la toma de responsabilidades, un lugar y modo de vida, y la adaptación a las necesidades de aquellos A.M. que sienten que la cultura es parte de ese modo de vida que llevan.

Los programas de los Elderhostels y The Institute of Learning in Retirement (ILR)

El programa de los *Elderhostels* fue fundado en Estados Unidos por Martin Knowlton y David Bianco en los años 70. De tipo facultad, ofrecen oportunidades de viaje a los A.M. El personal profesional se encarga de hacer el planeamiento, pero no controla la agenda ni las actividades de los estudiantes. En principio, el programa combinaba dos ideas: 1) una educación complementaria, que beneficiara al A.M. que había tenido que interrumpir

su educación por causa de la II Guerra Mundial y la Depresión, y 2) una manera de estimular las actividades de entretenimiento en las primeras generaciones de retirados americanos mientras que todavía se consideraban jóvenes y saludables. Actualmente los *Elderhostels* se han expandido por todo el mundo y se han convertido en la organización más grande que combina educación y viaje para adultos de más de 55 años, dando la oportunidad de descubrir la cultura y la historia de otros países. Se ha comprobado que la edad promedio de los A.M. es de 70 años y que participan el doble de mujeres que de hombres.

Por su parte, el *Institute of Learning in Retirement* (ILR) da más importancia a la participación de sus miembros en todos los aspectos del programa educacional, incluyendo el diseño del currículo, el liderazgo colaborativo, la evaluación, la administración del programa y la enseñanza por parte de los mismos estudiantes. No hay prerequisites de ingreso ni exámenes, y el programa es apoyado por un *college* o universidad que cobra una modesta suma. Los cursos se dan exclusivamente a A.M. y lo que le distingue de otros centros es que los cursos son exclusivamente del campo de las artes y la cultura general. Con el paso del tiempo el ILR ha dado lugar a la creación de 50 sedes, y al *Elderhostel Institute Network* (EIN) (Yound 1996, Manheimer *et al.* 1995: 56-57). Como en el modelo británico, los programas EIN reflejan una estructura autosuficiente, apoyada en el conocimiento y la autoridad de los mismos estudiantes A.M.

El modelo inglés: The University of Third Age (U3A)

El modelo británico de la *Univeristy of Third Age* (U3A) presenta un enfoque diferente al resto de establecimientos analizados, ya que sus participantes controlan la instrucción y el planeamiento de los cursos. Esto significa que se utiliza un enfoque autosuficiente. Por ejemplo en la *Open University*, establecida en 1969, los estudiantes A.M. tenían la oportunidad de obtener los créditos académicos a cambio de grados de estudio a tiempo parcial. Además, no era necesario tener prerequisites académicos para entrar en la universidad y las cuotas de pago eran más bajas que en las universidades convencionales. En general, la pedagogía de los cursos era básicamente la misma que se aplicaba a los adultos activos, pero el horario era por la tarde y los cursos de corta duración.

5.2 Los modelos estructurados en Canadá

El movimiento de las Universidades de la Tercera Edad (U3E) se ha ido expandiendo a nivel mundial en los últimos veinte años, lo que significa que las necesidades educativas de los A.M. son reales e importantes. Tal y como hemos visto, la mayoría de este tipo de universidades se encuentra bien establecido en países de habla francesa como Francia, Bélgica, Suiza y Canadá-Quebec. En los países de habla inglesa su desarrollo se inició principalmente en Inglaterra, Estados Unidos y Canadá, donde se interesaron en la gerontología social y después en la gerontología educativa (cf. Lemieux 1992).

En el caso concreto de Canadá, las U3E y los *Elderhostels* aparecen vinculados a universidades y *colleges* ya establecidos. En general, se suelen preparar programas dirigidos a los A.M., formalmente estructurados, los cuales conllevan a un certificado de segundo ciclo en gerontología, o a un certificado de segundo ciclo en otra disciplina. Se ofrecen cursos, conferencias y otras actividades en función de las necesidades de los A.M. y, como ya quedó mencionado, en este tipo de programas no suele haber evaluaciones propiamente dichas.

El programa *Elderhostel* se ofreció por primera vez en Canadá en la Universidad de Nuevo Brunswick en 1980. Con el paso del tiempo los programas empezaron a ofrecerse durante todo el curso académico, en lugar de solo en verano, y se hicieron conocidos a través del catálogo publicado de cursos. Luego se añadieron los programas “intergeneracionales”, que incluían a los abuelos y a los nietos de estos. En principio, la edad para participar en estos programas se fijó en 60 años, pero desde 1990 se redujo a 55. Por su parte, el ILR se expandió también en Canadá. Uno de los primeros fue el de la Universidad McGill, que abrió sus puertas en 1989. De ser una organización voluntaria pasó a formar parte del *Continuing Education*, por lo que fue creciendo la oferta de cursos y servicios para los A.M. Actualmente cuenta con numerosos cursos de interés para A.M. de más de 50 años.

Otras universidades en Ontario, como la Universidad de Brock, ofrece cursos de pre-jubilación en colaboración con el *Regional Niagara Pre-retirement Council*; la Universidad McMaster tiene una Oficina en envejecimiento, educación e investigación;

el Ryerson Polytechnic Institut un certificado interdisciplinario en gerontología y ofrece, además, varios cursos sin créditos en gerontagogía (*Continuing Education*). La Universidad de Toronto cuenta con un diploma interdisciplinario de 2 años en gerontología, y estudios superiores en Fisiología del envejecimiento, así como un programa de gerontagogía, con cursos sin créditos ofrecidos a los antiguos alumnos de la Universidad. En otros centros, como el Algonquin College, Durham College, Fanshawe College, Ontario Sheriden College, Sir Sandford Fleming College o St-Clair College, existen varios programas de gerontología (*Continuing Education*).

Por lo que respecta a las provincias del este, la Universidad de la Isla del Príncipe Eduardo cuenta con un centro interdisciplinario con orientación socio-cultural, el *Research Centre on Aging* (Centro de investigación de envejecimiento). En Nueva Escocia, Dalhousie ofrece la especialidad de gerontología, así como la Escuela de Educación (dependiente del *Continuing Education*), y la Universidad Mount-St-Vincent posee un programa clínico en gerontología, con un certificado de dos años.

Por último, en el oeste canadiense, en la Universidad de Manitoba hay un programa interdisciplinario en gerontología (*Continuing Education*) de 2 a 4 años.

6. Consideraciones finales

Tras haber presentado de manera somera el proceso de aprendizaje de una L2 y las estructuras educativas desarrolladas para los A.M. podemos considerar la idea de modelar ciertas aptitudes, estrategias y metodologías que sean de utilidad en los talleres de conversación de ELE que realizamos en la actualidad.

Con respecto a la adquisición de una L2, es sabido que los niños alcanzan un dominio de la lengua a largo plazo cercano al de un nativo; sin embargo, estudios como los de Larsen-Freeman y Long (1994) han dado cuenta de que los A.M. superan a los jóvenes en la adquisición de la morfología y la sintaxis en las primeras etapas. Estos hechos abren nuevos horizontes para entender mejor cómo funciona la adquisición en diferentes edades. Del mismo modo, afirmar que el A.M. no es capaz de aprender una L2 porque su inteligencia y su memoria disminuyen con el paso del tiempo no resulta del todo acertado, ya que hoy en día se deben considerar otros aspectos tratados por la gerontagogía, y considerados en el aula, como son los aspectos cognitivos y afectivos.

Tal y como afirman de Bot y Lintsen (1989), en el A.M. los elementos *memoria*, *percepción* y *lenguaje* están en contacto, por lo que no puede haber lenguaje sin memoria.

Con respecto al contexto del aula, las orientaciones que nos plantea Fernández (1999) son acertadas en el sentido de que debemos tener en cuenta las limitaciones de la visión y audición, así como las habilidades psicomotoras del A.M. En cuanto a la diversidad de formas de aprendizaje que propone esta autora, recuperamos la enseñanza de lo esencial y el dinamismo en la clase. Además, entre las estrategias de Larsen-Freeman y Long (1994) para diferentes edades podemos incluir la repetición, la diversidad de recursos, la traducción, la deducción, la recombinación, el uso de imágenes, la palabra clave, la contextualización, la elaboración, la transferencia, la inferencia, las peticiones de aclaración y la mediación social (importante para la integración en el grupo). Desarrollaremos todas estas estrategias y otras en el siguiente capítulo.

Debemos considerar en este contexto algunos modos de aprendizaje, perfiles y características de aprendices exitosos de Carrol (1977) y Naiman *et al.* (1995), al igual que los perfiles cognitivos de Larsen-Freeman y Long (1994) que nos pueden guiar para fijar la metodología que se adapta mejor al A.M. Este es consciente de su aprendizaje y sabe lo que quiere, así lo expresa al docente (Passel 1973) y esta comunicación permite conocer mejor sus objetivos y sus urgencias de aprendizaje (Dörnyei 2001). Sin embargo, hay que añadir que no todos los A.M. aprenden igual por lo que no podemos identificar a un grupo con un tipo de aprendizaje, es necesario incluir diferentes tipos de aprendizaje para no dejar de lado a ningún A.M. Por esta razón, la enseñanza debe ser adecuada a los aprendices, es decir que hay que aplicar diferentes metodologías en función de sus características individuales para que todos en el grupo progresen en su aprendizaje. Igualmente, se espera un aprendizaje más personalizado y adecuado, en donde el número de alumnos sea menor (de 6 a 8) y la atención a sus necesidades sea primordial. También hay que ayudar a los estudiantes a adaptarse al estilo del profesor, de esta manera se hace frente a las exigencias de la clase y pueden desarrollar su autonomía. En este sentido el rol que presenta el profesor en el aula del A.M. es diferente al que presenta con otras generaciones, aspecto que veremos con detalle en el capítulo 2. Por otro lado, las estrategias que García y Rodríguez (2003) proponen, concuerdan con el tipo de

enseñanza que se pretende hacer en los talleres de ELE, ya que el A.M. prefiere actividades que den significado a las cosas que aprende, la lluvia de ideas, la conversación y la interacción personal. El A.M. aprende por medio de la observación, el cuestionamiento, la visualización y la imaginación. Como en los más jóvenes, la motivación juega un papel muy importante en el aprendizaje del A.M. y debemos tenerla en consideración en la manera de enfocar una clase de L2. A este respecto, Dörnyei (2001) sugiere mantener fija la motivación integrativa tomando en cuenta las experiencias pasadas del alumno, la trayectoria personal, la autoevaluación positiva, el fomento de la unión del grupo y la autonomía. Del mismo modo, cuando se hace una tarea específica se debe prestar especial atención al esfuerzo que hace el A.M., quizá más que al producto realizado, ya que la satisfacción que siente el alumno se convierte en el motor que renueva la motivación por aprender. Con relación a la motivación instrumental, el docente debe hacer uso del elogio, como estímulo, para mantener el interés, pero no llegar a un elogio exagerado que pueda reducir el valor de premiación en el A.M. (SLL 2006). Por otro lado, la integración del A.M. en el grupo también se convierte en un factor que hay que considerar desde el inicio de las clases. Al hacer amistades, el A.M. aumenta su autoestima para sentir el control de su aprendizaje y ser autónomo en su ambiente. En este sentido vemos que, a diferencia de los más jóvenes, el A.M. tiene más en cuenta los aspectos sociales y psicológicos a la hora de aprender. Se sienten predispuestos y felices al interactuar en grupo. En general, son personas que no tuvieron la oportunidad de continuar o de finalizar su educación formal e interesados en aprender siguen cursos en diferentes áreas (entre ellas las lenguas extranjeras). Lintsen y de Bot (1989), así como Lemieux (1992), coinciden en señalar que la educación continua en el A.M. es primordial en el desarrollo de un envejecimiento placentero: cuanto mayor es la educación menor es el deterioro de la memoria.

Por último, con respecto a las diferentes estructuras de educación, creemos que el futuro académico del A.M. es cada vez más positivo. En efecto, existe un deseo por aprender que trae un sentido de realización, riqueza y autosatisfacción en el A.M., pero también un deseo de integración con otros grupos de la misma edad y con otros más jóvenes, aspectos que están reflejados en lo que las instituciones logran.

2. Sobre el aprendizaje y la enseñanza de ELE en el A.M.⁸

1. La enseñanza de ELE en el A.M.

La Comisión Europea, a través del programa europeo de educación de adultos Sócrates-Grundtvig, se comprometió a desarrollar, experimentar y organizar la capacitación de los profesores de lengua extranjera y de otras materias que se enseñan al A.M. (SLL 2006). Uno de los aspectos que mayor atención ha adquirido ha sido el estudio de la capacidad del aprendiente mayor para aprender una nueva lengua. La razón se basaba en la creencia expandida y errónea de que cuanto más joven es el individuo más rápido y mejor aprende una LE, tal y como hemos visto en el capítulo 1 de este trabajo. Sin embargo, se ha acordado que los adultos aprenden más rápido que los niños en las primeras etapas (cf. el trabajo pionero de Krashen, Long y Scarcella 1979), aspecto que debemos tener en cuenta al pensar en aplicar un método didáctico. Por otro lado, hemos acordado que no se puede identificar a este grupo de A.M. con un único tipo de aprendizaje, y que era necesario incluir varios métodos para no dejar de lado a ningún alumno mayor. Asimismo, debemos tomar en cuenta el rol que representan los aspectos sociales y psicológicos (la motivación, la integración, el ambiente, el lugar) en su aprendizaje. De esta forma, y teniendo en consideración todos estos elementos podremos mantener la motivación instrumental e integrativa de manera fija a lo largo de su aprendizaje (Dörnyei 2001). No obstante, hay que recordar que nos acercamos a un aspecto relativamente nuevo en ELE, ya que no se cuenta con suficiente literatura al respecto. Por ello, en este capítulo nos basaremos principalmente en los trabajos de Carvajal (2008), Requejo (2008) y el SLL (2006), sobre las metodologías y las estrategias en el aprendizaje de lenguas extranjeras para A.M., así como los resultados de las investigaciones de Morchio (2004), obtenidos a partir del enfoque teórico de Gardner (1983). Para comenzar nuestra propuesta, nos preguntamos por los métodos que podemos

⁸ Como es sabido, existe una diferencia entre los conceptos de *aprendizaje* y *adquisición* de una L2. En este trabajo seguimos el fundamento teórico del enfoque natural propuesto por Krashen (1983). El *aprendizaje* de una L2 es el conjunto de procesos conscientes, dentro de una enseñanza formal, que permite al alumno alcanzar el conocimiento explícito de las reglas gramaticales, su uso lingüístico y la capacidad de expresar oralmente ese conocimiento. La *adquisición* de una L2, en cambio, se refiere al conjunto de procesos de carácter natural e inconsciente mediante los cuales el aprendiente desarrolla la competencia para la comunicación (cf. *Diccionario de términos clave de ELE*, en línea).

utilizar en los talleres con A.M., si es posible usar las mismas actividades de interacción que se emplean en los cursos con alumnos jóvenes y adultos, si podemos trabajar con el mismo manual con el que aprenden los jóvenes y si es sensato tener en consideración los mismos objetivos para todos los alumnos. A este respecto, Carvajal (2008) afirma que no es posible, ya que tenemos que pensar en lo que interesa y motiva a este grupo generacional de A.M. Lo que motiva a un estudiante de 20-25 años no va a motivar a un estudiante de 60 años y más; por tanto debemos formular preguntas sobre los objetivos concretos de los estudiantes y, en consecuencia, adaptar los ejercicios y las lecturas de los textos propuestos. Por tanto, se debe adaptar el material para preservar la motivación. Así, cuando un manual no es adecuado para el grupo de estudiantes que nos ocupa, lo mejor es dejarlo y adaptarse a los nuevos planteamientos con el fin de ayudar a los alumnos a superar los bloqueos de aprendizaje que puedan tener. En consecuencia, tendremos un material adaptado que corresponde a los intereses de los A.M. La característica clave en la enseñanza del A.M. es, pues, la *flexibilidad* para lograr los objetivos programados; sin olvidar la preparación que debe tener el docente que enseña a este grupo generacional. En la actualidad, ni Quebec ni Canadá cuentan con docentes capacitados para enseñar a este tipo de público, aspecto que puede poner en peligro la motivación del A.M. y su asistencia a los cursos formales de ELE.

2. El perfil de un profesor de ELE para A.M.

Enseñar una lengua extranjera a A.M. exige una serie de competencias pedagógicas, metodológicas y sociales por parte del docente, pues el docente que enseña y trabaja con el A.M. no es un profesor ‘tradicional’, que domina la materia por completo, ni tampoco el profesor que sabe todas las respuestas de las preguntas que hacen los alumnos. Al contrario, hoy en día está ampliamente admitido que el docente presenta un rol de *facilitador* de la lengua. Tal facilitador, en palabras de Carvajal (2008), elabora *un proceso educativo basado en la comunicación y la participación*, más no *en la instrucción*. Por esta razón, el docente se debe transformar en mediador, acompañador y consejero (cf. SLL 2006). Así, la toma de responsabilidad del A.M. en el aula será el elemento que modifique el rol del profesor; por tanto, la aplicación de métodos de formación exige modificaciones en el rol de los profesionales. El profesor no solo es la

persona que da la conferencia en la clase, o el único que da a conocer sus conocimientos, sino que los alumnos también lo pueden y deben hacer. Se produce de este modo un intercambio dinámico y positivo entre alumno y profesor. En este sentido, el intercambio de enseñanza/ aprendizaje es bidireccional, ya que el profesor también aprende de las intervenciones de sus alumnos, intervenciones muchas de las veces fruto de conocimientos profundos, basados en experiencias pasadas, conocimientos previos adquiridos. En palabras de Carvajal (2008: 5-6):

¿Cómo no aprender con personas que han vivido mucho más que el profesor?, que han conocido en su vida muchísimas regiones, muchísimos países, que han pasado penurias, que han padecido hasta cuatro guerras [...] e incluso han participado en alguna de ellas, que han sido agentes [...] o pacientes de mayo del 68, que han construido presas en Australia, luchado contra epidemias en Latinoamérica, dirigido escuelas rurales y universidades, trabajado en correos, en comercios, en sus hogares. ¿Cómo no integrar ese maravilloso capital de experiencia a nuestro proyecto educativo?

Por su parte, Troielli (2000) -tras su experiencia en talleres de inglés con A.M.- señala que el profesor debe tener una serie de cualidades, como la paciencia, el control y el respeto, a la hora de realizar una estrategia técnica y metodológica en el proceso enseñanza-aprendizaje con A.M., cuyo objetivo debe ser *aprender haciendo*. Igualmente, debe observar a sus alumnos en las dificultades que puedan mostrar dentro del grupo, durante y hacia el proceso que se desea llegar. El docente debe estimular, orientar, asistir al alumno. A su vez, el alumno debe vincularse en el proceso de aprendizaje, como un proyecto de trabajo. Este proyecto debe estar motivado por los intereses que muestre el alumno en aprender la lengua extranjera. Al mismo tiempo el profesor debe fomentar actitudes de compañerismo, solidaridad, comprensión y tolerancia que ayudan a mejorar la fluidez y desenvoltura a la hora de realizar las interacciones lingüísticas. Además de la metodología que el alumno tiene que utilizar, el docente debe considerar tres conceptos en su interacción con el A.M.: la humildad, la flexibilidad y la profesionalidad (Carvajal 2008):

- *La humildad*. El profesor, nativo o no, es la persona-recurso de la lengua y de la cultura latinoamericana y española, pero no tiene todas las respuestas, también se equivoca y debe admitirlo. Un alumno, catedrático jubilado de latín, griego y francés nos puede explicar el origen de fenómenos como la diptongación, algunas desinencias verbales o etimologías, y nosotros tenemos que reconocer esa sabiduría y aprovecharla en la clase de

español. Es indispensable apoyarse en este conocimiento y sacar provecho en el aula. En nuestros talleres de español hay personas que han viajado o han vivido en diferentes partes de Latinoamérica y de España. Hay alumnos que han presenciado momentos históricos, como la caída del muro de Berlín, o el final del gobierno de Franco en España. Así, el interés se desplaza frecuentemente del profesor hacia el alumno para dar *protagonismo a los recuerdos, a su memoria y su razonamiento*.

- *La flexibilidad*. El profesor tiene que ser capaz de adaptarse a las situaciones y a los obstáculos que conlleva enseñar a A.M. Estos obstáculos pueden ser por enfermedad, ausencias, diferencias de edad y de nivel dentro del grupo. Hay que ser flexibles y hay que pretender que nuestros alumnos también lo sean. Algunos alumnos se impacientan por ejemplo cuando otros cometen errores básicos, o cuando hablan más rápido que los demás. Es fundamental que los alumnos entiendan que el objetivo principal de los talleres de ELE es hablar, y que deben tener paciencia, tolerancia y practicar el respeto mutuo. En este sentido se llega a una cohesión óptima del grupo de individuos, y los objetivos de interacción comunicativa que se busca en el taller se cumplen.
- *La profesionalidad*. Es importante que el docente que realice la enseñanza de ELE para este grupo de alumnos sea un profesional, no un aficionado o un animador de grupo. Debe ser un individuo motivado, con un proyecto educativo concreto, cuyo plan de clase prepare concienzudamente; es decir, un docente implicado. En la mayoría de los casos, los alumnos mayores gozan de buena salud y quieren seguir siendo activos socialmente, por ello merecen una formación correcta, actualizada y de calidad. Muchos de ellos son profesionales jubilados, con estudios especializados, que continúan aprendiendo en otras áreas y que quieren utilizar los conocimientos que ya conocen. Por estos motivos el docente debe documentarse a diario sobre los eventos de la comunidad y del mundo, para poder compartir con sus alumnos todo aquello que pasa a su alrededor.

Por otro lado, es importante recalcar que el profesor debe conocer la lengua materna del aprendiente, para poder ayudarlo a comprender mejor la lengua extranjera, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje. El alumno mayor tiende siempre a traducir, para sentirse seguro de lo que está leyendo⁹. En este sentido, tanto el profesional de la

⁹ En los talleres de conversación que nos ocupa, los A.M. tienden siempre a traducir, aún en los niveles avanzados, para no dejar ningún detalle de lado. Esto se debe a la seguridad y control que los A.M. deben sentir en la clase de ELE a la hora de comprender en su totalidad el material, para poder así hacer el ejercicio o debatir el tema correctamente.

educación como el centro de enseñanza deben ser capaces de ofrecer apoyo siempre que el aprendiente lo necesite, sobre todo en los momentos de frustración que se presentan al aprender una lengua extranjera.

El proyecto Sócrates-Grundtvig analiza también el rol del profesor de A.M., e insiste en el tipo de acercamiento flexible que se debe utilizar:

Language trainer role doesn't consist in transferring knowledge regarding vocabulary, pronunciation, and grammar but also about knowing how to be and universal human values. Their main topic is finding out "how to adapt better the pedagogy to learners demand"? Knowing that the good way is "what works for this learner, at this given time and place" and that there is no "one right way" for teaching. In this sense the trainer becomes a servant for change in permanent evolution taking into account changes among learners and the environment (*SLL* 2008: 15).

Además, traza una serie de características que los docentes deben tener en cuenta a la hora de enseñar a este grupo de alumnos en particular. Dichas características han sido documentadas en diferentes países europeos, como Austria, la República Checa, Alemania, Italia o Suecia, bajo el mismo proyecto Sócrates-Grundtvig. Presentamos, a continuación, estas características:

- Los docentes encuentran grupos muy heterogéneos de aprendientes mayores. Esta heterogeneidad se refleja en varios tipos de aprendizaje, comportamientos y formas de motivación, relacionadas con su aprendizaje.
- Los docentes valoran las experiencias del grupo. Generalmente los temas utilizados derivan de los proyectos que han realizado en sus profesiones pasadas.
- Los docentes son conscientes de las preferencias comunicativas y de los hábitos de los A.M., es decir el docente debe conocer al A.M. en todo su universo.
- El docente debe tener buenas habilidades pedagógicas, sociales, administrativas y organizativas.

Dentro de estas últimas, las *habilidades sociales, administrativas/ organizativas y pedagógicas*, se establece una relación de elementos importantes que se deben considerar en detalle. Dentro de las habilidades *sociales* encontramos:

- La paciencia, la comprensión y la sociabilidad.
- La diplomacia y la discreción.

- Debe ser capaz de crear una atmósfera relajada, sin congraciarse con todos.
- Ofrecer un sentimiento de respeto, como personas y estudiantes.
- Debe animar a ser partícipe de todas las actividades de la clase.
- Habilidad en la comunicación.
- Habilidad de valoración y monitoreo.
- Conciencia de aspectos psicológicos en el proceso de aprendizaje.
- Experiencia de haber hecho cursos en el exterior y cursos de actualización.

Dentro de las habilidades *administrativas/ organizativas* podemos mencionar:

- La flexibilidad, por ejemplo en la preparación de los semestres, y la adaptación al cambio de situaciones que puedan ocurrir. Se debe estar preparado a posponer o cambiar las clases, de acuerdo a los deseos de los estudiantes (enfermedad o convalecencia).
- El docente debe tener acceso a textos adecuados con los temas de interés concernientes a su experiencia de vida.
- La organización.
- La planificación de las lecciones.
- El uso de estructuras nuevas en expresiones breves (las demás palabras deben ser conocidas por el grupo).
- Mantener a los alumnos en prácticas orales guiadas.
- Motivar la enseñanza de estructuras, al mostrar cómo dichas estructuras son necesarias en una interacción comunicativa real.
- Controlar el desarrollo de los cursos.

En cuanto a las habilidades *pedagógicas*, señalamos las siguientes:

- Conocimientos básicos en psicología para lidiar con los problemas del A.M.
- Ajustarse a las necesidades de aprendizaje de los participantes.
- Debe ser creativo en las metodologías y los ejercicios.
- Ofrecer al estudiante el sentimiento de éxito y seguridad.
- No esperar mucho del grupo cuando los participantes sienten que tienen muchos contenidos al mismo tiempo.
- Ser capaz de improvisar en la clase.
- Ser coloquial y amigable.

- Estimular la curiosidad.
- Dejar que los participantes intercambien ideas.
- Interactuar con los aprendientes.

3. La elección de materiales

Los manuales de texto

A la hora de escoger los materiales para una clase de español con A.M. se debe revisar bien, sobre todo, los temas, las lecturas y los contenidos que se ofrecen en los manuales. En ocasiones, algunos materiales reproducen estereotipos, puntos de vista de ciertos grupos sociales y prejuicios negativos relacionados con el envejecimiento de las personas. Sirva como ejemplo el título de una lectura breve en uno de los manuales “El horror de hacerse mayor” (*Prisma Progresiva* 2003: 112, en Carvajal 2008), o los ejemplos para practicar ciertas construcciones sintácticas, como el uso de *cuando* + *subjuntivo* y otras: *Cuando te veas de lejos, no te reconocerás; descubres partes de un cuerpo gracias al dolor [...]; Tú eres el mismo pero tu cuerpo es otro*. Estas referencias, además de alimentar los estereotipos clásicos que la sociedad occidental guarda de la vejez en una clase con alumnos jóvenes y adultos, molestaría al grupo de A.M. si fueran presentadas en talleres de conversación como los nuestros. Si ya se ha escogido un manual para la clase, conviene que el docente omita estos apartados.

La selección del manual apropiado para el grupo de estudiantes que nos ocupa, según Carvajal (2008), puede ser el mismo material que se utiliza actualmente con otras edades, y lograr resultados positivos. Pero para que su uso sea eficaz, el docente debe adaptar algunos de sus contenidos, por ejemplo reemplazando frases que no reflejan la edad ni el modo de vida del A.M. del tipo “¿A qué hora te dejan volver tus padres a casa?”, “¿Qué harás cuando seas mayor?”, “¿Qué estudiarás cuando termines la secundaria?”, y lecturas ajenas a la realidad del A.M. como tratar sobre el porcentaje de jóvenes que hace deporte. El objetivo es presentar un material que tenga relación con el estilo de vida del alumno mayor, que sea interesante y motivador, tal y como se hace en los manuales dirigidos a los niños y jóvenes. Tal y como hemos podido comprobar en las referencias consultadas, hoy en día los manuales que se utilizan para la enseñanza del A.M. generalmente son los mismos que se utilizan para los alumnos de otros grupos generacionales. No obstante, en

algunos países como Alemania existen manuales de lenguas extranjeras destinados exclusivamente a aprendientes mayores¹⁰ (cf. *SLL* 2006), y otros manuales que pueden ser fácilmente adaptados a este grupo generacional (Siliceo 2010)¹¹. Sería bueno poder contar con un manual para el caso de los A.M. de Quebec.

Presentación del material

Otro de los cambios que el docente debe realizar es la forma de presentar los materiales al A.M. Aspecto, en ocasiones, muy trabajoso para el docente, ya que debe hacer continuas adaptaciones de todo tipo. Los cambios se relacionan, por ejemplo, con los caracteres tipográficos muy pequeños, o con los textos impresos en fondo oscuro que no se muestran claros al estudiante mayor, aspecto relacionado con los problemas de visión del A.M. El material, por tanto, debe adaptarse siempre al grupo. En el momento de preparar su propio material pedagógico, el docente debe poner cuidado en estos detalles (tamaño de las figuras, separación de párrafos, interlineado) para facilitar la visión y mantener así la atención del estudiante (*SLL* 2006, Carvajal 2008).

Los temas de interés

En la actualidad, uno de los temas que más preocupa al A.M. es la salud, por ello se inclina por alternativas que sean positivas, agradables y novedosas para mantenerse joven en cuerpo y espíritu. En este sentido, los asuntos relacionados con una buena salud son de su interés. No obstante, también se preocupa por lo que pasa en el mundo, y le interesan los temas de la actualidad política, la religión, los avances tecnológicos y los eventos mundiales para participar activamente en su comunidad y en otras comunidades extranjeras (voluntariado social). Además tiende a buscar una solución justa y lógica a los problemas del mundo, analizando hechos precedentes sobre la historia de un país en cuestión¹². Así es como se encuentra conectado con el mundo y con el idioma extranjero en este contexto específico de ELE.

¹⁰ Existen varios sitios en Internet donde se pueden ver estos métodos (cf. www.gruenbaum-verlag.de).

¹¹ Por su parte, Siliceo recurre a *Pensar y Aprender* (Esposito 2009). Este libro cubre la gramática en general, abordando las necesidades expresadas por los propios alumnos.

¹² Por ejemplo, cuando una estudiante mayor del taller de ELE comparte sus comentarios sobre los conflictos actuales en varios países musulmanes y nos da una clase sobre el origen de dicha civilización para entender los hechos actuales.

En relación a los temas que se pueden utilizar, el *Marco* ofrece diferentes *temas de comunicación* (cf. además *Threshold Level* 1990) como centro de atención de los actos comunicativos concretos (en el discurso, la conversación, la reflexión o la redacción); es decir estas categorías nos podrían guiar en la construcción de interacciones comunicativas. A su vez, estas categorías temáticas se pueden dividir en varios tipos, como identificación personal, vivienda, hogar y entorno, vida cotidiana, tiempo libre y ocio, viajes, relaciones con otras personas, salud y cuidado corporal, educación, compras, comidas y bebidas, servicios públicos, lugares, lengua extranjera y condiciones atmosféricas, entre otras.

Como es lógico pensar, se pueden establecer subcategorías para cada grupo. Así, por ejemplo, el tema del “tiempo libre y el ocio” podríamos subdividirlo en ocio, aficiones e intereses, radio y televisión, cine, teatro, conciertos, exposiciones, museos, actividades intelectuales y artísticas, deportes, prensa. Además se pueden establecer *nociones específicas* para cada subtema. Por ejemplo, para el subtema de los deportes, se puede tratar los lugares (campo, terreno, estadio), las instituciones y organizaciones (deporte, equipo, club), las personas (jugador), los objetos (tarjetas, pelota), los acontecimientos (carrera, juego) y las acciones (*ver, jugar al + nombre del deporte, echar una carrera, ganar, perder, empatar*).

Hay que tener en cuenta que no todos estos temas, subtemas y nociones específicas son definitivos o interesantes para todo A.M. Lo anteriormente expuesto se relaciona sobre todo con el ámbito personal y público, y resulta más apropiado para aquellos alumnos que son visitantes temporales en los países de habla hispana, y no tanto para aquellos A.M. que quieren trabajar o estudiar en un país hispano. Por tanto, los temas y subtemas se deben presentar de acuerdo a las necesidades, motivaciones, características y recursos de los alumnos dentro del contexto que estén implicados (viaje de turismo, viaje de voluntariado, retirados trabajando en alguna especialidad, por placer de aprender la lengua). Por otro lado, hay que señalar que el docente tiene que recurrir a medios adecuados para estructurar su propio material. Afortunadamente, hoy en día se cuenta con la ayuda de Internet, donde podemos encontrar mucha información compartida al respecto. Es importante recordar una vez más que el docente debe buscar materiales auténticos para mantener la motivación en el A.M (cf. *SLL* 2006), e incluir recursos

recientes (libros, revistas, ensayos, enciclopedias), carpetas de textos estructuradas por temas, escritos y ejercicios elaborados por los propios participantes, actividades de aprendizaje, simulaciones profesionales y selección de programas de enseñanza en la computadora.

Las TIC (tecnologías de la información y comunicación)

El Consejo de Personas Mayores (COPEMA), cuyo objetivo principal es servir a la sociedad, compartiendo con las generaciones más jóvenes la riqueza de conocimientos, experiencia y formación de los A.M, realiza una serie de *Encuentros Intergeneracionales* (desde 2005) con la meta de construir una sociedad más “compartida” por todas las edades. De este modo se creó la Comisión de Encuentros Intergeneracionales. En uno de los encuentros se discutió sobre la generación del milenio en la sociedad del conocimiento (cf. Petit 2005) y se expuso la visión que los A.M. en España tienen de las TIC y de la *net.generation*.¹³ Los A.M. no se muestran del todo convencidos con el tipo de vida de estos ‘ciudadanos digitales’. Según Petit (2005), los mayores creen que la tecnología conecta a las personas sin acercarlos; más bien les aísla en ciertos casos. Además las TIC constituyen una armadura para evitar las influencias externas. Por otro lado, los A.M. expresan su deseo de acceder a las TIC y su miedo ante una incompreensión intergeneracional. Este miedo e incompreensión se traduce en la creencia de que la máquina pueda reemplazar al hombre y a las relaciones humanas, dando como consecuencia la fractura entre generaciones (Carvajal 2008).

Ahora bien, aunque las TIC están cobrando cada día más popularidad en la clase de lengua extranjera en otras edades, los A.M. no las consideran tan importantes en su aprendizaje. En efecto, en una encuesta realizada en la *Université du Tiers Temps* (UTT), Carvajal (2008) encontró que la opción de aprendizaje de una lengua con el uso de las TIC no era muy popular en este grupo generacional.¹⁴ En las respuestas de los A.M. sobre qué necesitarían para mejorar su español, el acceso a las TIC aparece en quinto lugar, seguido de la inmersión lingüística, el mayor trabajo personal y más horas de clase. No

¹³ La generación de niños nacidos entre 1983 y 2003 es la generación que ha crecido con fácil acceso al mundo de Internet y la computadora personal.

¹⁴ Encuesta realizada a 70 alumnos de español de la UTT de niveles A1-C2 en octubre de 2007 (cf. Carvajal 2008).

obstante, el docente no debe renunciar a estas herramientas, si las tiene al alcance, para llevar a la clase las novedades y los otros sistemas de aprendizaje. Por el momento, la mayoría de las aulas todavía están equipadas con una pizarra y un magnetófono; el cambio hacia las nuevas tecnologías se produce lentamente, pero llegará en un futuro.

El audio

Tal y como indica Carvajal (2006), con respecto a los archivos audio que elegimos para nuestras clases con adultos, es necesario aplicar ciertos elementos: 1) audios que no sean excesivamente largos, que no sobrepasen los 10 minutos, ya que aun siendo adultos y con una motivación mayor a otras edades, pierden la atención y al final el ejercicio no cumple ningún objetivo; 2) verificar la calidad del sonido, si no es buena entonces evitar el audio; 3) leer la transcripción del audio en voz alta, o bien grabarla con nuestra propia voz. Por otro lado, cuando el audio viene con sonido exterior ambiental excesivo, las personas hablan muy rápido (sobre todo para un alumno que está en las primeras sesiones de español) o el acento es complicado y puede dificultar la comprensión, se puede transcribir el archivo y entregar la audición en clase; de este modo el A.M. estará más seguro de su pronunciación y de la comprensión del audio.

4. El Marco común europeo de referencia para las lenguas, las tareas y el A.M.

Aunque el *Marco* no se ocupa específicamente de los estudiantes mayores, nos puede servir de guía en la labor de las tareas dirigidas. Para el A.M., al igual que para todo estudiante, las tareas tienen que basarse en las necesidades, motivaciones, características y recursos de los estudiantes. Una de las cuestiones previas es el tipo de estudiante que quiere aprender lenguas, para no enfocar en un tipo de alumno concreto, sino en una variedad de tipos, tomando en cuenta la edad, el sexo, el origen, el nivel educativo y los intereses, entre otros aspectos. Todo ello nos invita a conocer al aprendiente según sus características particulares de aprendizaje. En este sentido, el docente debe reflexionar sobre lo que el A.M. desea alcanzar, y la manera cómo quiere adquirir esta nueva lengua (aprendizaje autónomo, guiado, en grupo). Para lograr la eficacia en la aplicación de métodos y metodologías, el Consejo de Europa propone que el profesor conozca los objetivos de los alumnos, en función de sus necesidades en su contexto social. Además,

la eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego. Siguiendo este principio fundamental hasta sus últimas consecuencias [...] se consigue una gran diversidad de objetivos y una mayor diversidad de métodos y materiales (*Marco* 2002: 141).

De este modo, se debería tener en cuenta las expectativas del aprendiz adulto, ya que mientras algunos de estos aprendientes vienen a clase con la idea de aprender gramática, otros ya han pasado por esta experiencia y sienten la necesidad de poner en práctica el conocimiento previo adquirido mediante la interacción comunicativa (comprensión y expresión oral). El problema está en cómo establecer una metodología en la que el A.M. pueda continuar aprendiendo la lengua extranjera y al mismo tiempo mejorar su nivel de comprensión y expresión oral. A este respecto, el *Marco* propone la utilización de las *tareas* para la activación estratégica de competencias específicas. En otras palabras, con el uso de tareas se puede realizar toda una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo y un resultado definido. Por ejemplo, podemos incluir en la clase de ELE el uso de actividades creativas y actividades basadas en destrezas, resolución de problemas, transacciones habituales, interpretación de una obra de teatro, participación en un debate, presentaciones, planificación de una acción, lectura y respuesta a un mensaje de correo electrónico, entre muchas otras. Para la ejecución de todas estas tareas la parte comunicativa es muy importante, puesto que los estudiantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas (rellenar un formulario, interactuar con un empleado de un servicio público, leer un informe y discutirlo con sus compañeros para decidir una acción). Con todo, se espera que el adulto pueda comunicar parte de lo que su necesidad lingüística le exija, esto es que pueda presentarse, referirse a su trabajo, entablar un mínimo intercambio verbal en una situación social simple, que pueda manejarse en situaciones reales como en un aeropuerto, un restaurante, un centro comercial o una reunión social. El uso de tareas en la clase de español es esencial, y pueden hacer la labor del profesor más dinámica; se encuentran relacionadas con todas las formas del uso y del aprendizaje de la lengua y están relacionadas con las estrategias, los textos, las competencias generales del individuo, la competencia comunicativa, las actividades de

lengua, los procesos, los contextos y los ámbitos. Sin embargo, la tarea como tal no trabaja sola, y afirmar que todo se relaciona no significa que los objetivos puedan diferenciarse de una persona a otra. Esta idea se repite con respecto a las expectativas que cada alumno espera de acuerdo a sus necesidades más urgentes de aprender una lengua extranjera. A este respecto Morchio (2004) afirma que el A.M. debe sentirse cómodo y bienvenido en la clase, porque esto se relaciona con sus objetivos de aprendizaje. Por tanto, es importante que el docente los conozca y las exprese en la clase, pues los A.M. tienen un propósito específico cuando estudian una L2 (amigos, familia, viajes, interés cultural).

Por otro lado, estas expectativas se asocian generalmente en el A.M. con aspectos prácticos y afectivos, ya que se aprende la lengua no solo para comunicarse correctamente sino también para mantener lazos sociales con otros individuos con la misma motivación. Como señalábamos arriba, los intereses que los A.M. tienen al aprender una lengua extranjera como el español se relacionan directamente con los viajes, las amistades que hacen en esta etapa de su vida, las amistades que cultivan en la propia clase de español o porque desde siempre han querido aprender esta lengua. Como en cualquier colectivo de aprendices, si al A.M. se le proporciona tareas relacionadas con su entorno, realidad y puntos de vista, y al mismo tiempo se le muestra nuevos conocimientos de otros temas, sentirá que está logrando varios objetivos a la vez y su motivación por la L2 crecerá gradualmente. A este respecto Requejo (2008: 7) señala que

se debe evitar la inadecuación de las tareas propuestas y los tiempos para realizarlas a las personas de edad (temas de escaso interés, sometimiento a innecesario estrés). El colectivo de las personas mayores desarrolla mejor las actividades de su particular interés y en las que no se les agobia y se les concede más tiempo para llevarlas a cabo.

Los A.M. están muy interesados en temas de actualidad y en temas históricos. Como hemos mencionado anteriormente, estos temas pueden ser tratados en discusiones y debates, a manera de reflexión. Por otro lado y retomando el uso de las tareas, estas deberán ser lo más reales posibles, ya que el deseo de estimulación y enriquecimiento del pensamiento siempre se aumenta si el aprendiz desarrolla un nuevo conocimiento (*savoir être*, cf. Lemieux 2001). Al analizar las necesidades relativas al uso de la lengua y qué se debe exigir al A.M. cuando se enfrenta a una situación comunicativa específica, mediante

las tareas el docente puede desarrollar todas las competencias en la lengua extranjera y preparar a sus alumnos para las situaciones de interacción real.

La realización de la tarea

El *Marco* nos habla también de las dificultades que la realización de una tarea puede significar para un individuo. Estas dificultades no se pueden predecir del todo y son diferentes de un estudiante a otro. Las estrategias que el estudiante utiliza para poder enfrentarse a ellas son el resultado de las competencias que emplea, de sus características individuales y de las condiciones y restricciones específicas de la tarea. Por ello, el docente debe tener en cuenta la flexibilidad y diferenciación al momento de diseñar y poner en práctica las tareas. El *Marco* (2002: 158) propone, por tanto, tener en cuenta los siguientes elementos a la hora de realizar una tarea:

- Las competencias y características del alumno, incluyendo sus intenciones propias y el estilo de aprendizaje.
- Las condiciones y restricciones de la tarea que puedan repercutir en su realización por parte del alumno y que, en contextos de aprendizaje, pueden modificarse con el fin de adecuarlas a las competencias y características del alumno.

Ahora bien, las competencias que posee el alumno se relacionan con las características cognitivas, afectivas y lingüísticas del individuo. En efecto, el *Marco* incluye dentro de las competencias los factores cognitivos y los factores afectivos que están relacionados con la adquisición de una LE. *Los factores cognitivos* afectan al individuo en su etapa de aprendizaje y se comprueban a través de la familiaridad que tenga con el tema tratado, las destrezas organizativas e interculturales, las estrategias que demuestra como alumno o la capacidad de enfrentarse a los requisitos para procesar la tarea. En cuanto a los *factores afectivos*, el individuo en etapa de aprendizaje de una LE toma en consideración su autoestima y motivación, su estado físico y emocional, el tiempo que tiene para realizar la tarea, el objetivo de la misma, la predicción, las condiciones físicas y los participantes, por citar las más importantes. En nuestros talleres de ELE, por ejemplo, contamos con alumnos de diferentes niveles lo que provoca, en ocasiones, que la falta de familiaridad con la tarea y la falta de tiempo para terminarla contribuyan a disminuir la motivación del A.M. por aprender la lengua. En estos casos es necesario que el docente adapte la tarea,

para que así el trabajo sea beneficioso para todos los alumnos. Del mismo modo, no se puede predecir el buen funcionamiento de una tarea determinada por el solo hecho de que funcionó bien en otro grupo de edad; en estos casos se debe cambiar la dinámica y mantener los objetivos de aprendizaje para que el A.M. sienta que la actividad no es una pérdida de tiempo.

En lo que concierne a las tareas comprendidas como *vehículos de aprendizaje*, el Marco (2002: 58) señala al respecto:

- Los tipos de tareas: Por ejemplo, simulaciones, juegos de rol e interacción en el aula.
- Los objetivos: Por ejemplo, objetivos de aprendizaje para todo el grupo en relación con las metas diferentes y menos predecibles de los distintos participantes.
- La información de entrada: Por ejemplo, instrucciones, materiales elegidos o producidos por los profesores y los alumnos.
- Los resultados: Por ejemplo, en textos, resúmenes, tablas, presentaciones y resultados de aprendizaje como la mejora de las competencias, la toma de conciencia, el discernimiento, las estrategias, la experiencia en la toma de decisiones y en la negociación.
- Las actividades: Por ejemplo, en procesos cognitivos, afectivos o de reflexión en grupo, en pareja o individuales, y en procesos de comprensión y de expresión.
- Los roles de los participantes tanto en las tareas como en la planificación y la organización de las mismas.
- El control y la evaluación del éxito relativo de la tarea concebida y realizada, utilizando criterios como la relevancia, las expectativas de dificultad, las restricciones y la adecuación.

Aunque no se limitan solamente al ámbito educativo, para la realización de estas tareas los *usos lúdicos* de la lengua son considerados elementos importantes en el aprendizaje y en el desarrollo de la L2. Entre otras, las actividades lúdicas comprenden:

- Juegos de lengua de carácter social: orales (el juego del veo-veo), escritos (el juego del ahorcado), audiovisuales (el bingo con imágenes, el juego de las películas), juegos de tablero (las palabras cruzadas, el Pictionary, el juego de la oca), juegos de cartas, charadas y mímica.
- Actividades individuales: pasatiempos (sopa de letras, crucigramas, adivinanzas), juegos de televisión y radio.

- Juegos de palabras: anuncios publicitarios, titulares prensa.
- Pintadas: “La contaminación no te da respiro”.

Por otro lado, en el ámbito educativo los *usos estéticos* de la lengua también son importantes, ya que se puede jugar con la imaginación y la expresión artística del alumno. Pueden ser orales o escritos, como por ejemplo:

- Cantar (canciones al gusto del grupo generacional).
- Volver a contar y escribir historias.
- Escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes.
- Representar obras de teatro, con guión o sin él.
- Presentar y escenificar textos literarios, leer y escribir textos (relatos cortos, novela breve, poesía), representar y presenciar como espectador algunos recitales, obras de teatro y ópera.

En nuestros talleres de conversación nos encontramos con la dificultad de presentar tareas ‘apropiadas’ para el A.M. en las que se puedan aplicar todas estas actividades. Algunas actividades lúdicas se pueden adaptar al grupo, pero otras que no se amoldan a la clase, a la personalidad del grupo, a la motivación de los alumnos o al estado afectivo y terminan siendo actividades poco apropiadas para este grupo generacional¹⁵. Tal y como afirma Morchio (2004), los A.M. tienen temor a perder su dignidad y a parecer tontos delante de otros A.M., especialmente cuando no se conocen bien entre ellos, y cuando participan en cierto tipo de actividades no quieren revelar sus debilidades. Esta actitud en la clase es el reflejo de la necesidad de control que el A.M. tiene en su vida. Por ello el docente y el grupo deben crear una atmósfera tranquila, en donde el espacio al error y la rectificación puedan fluir sin problema. Además, el A.M. espera actividades productivas, en las que pueda expresar su punto de vista; sienten provechosos los debates sobre asuntos novedosos y aquellos en donde puedan dar su opinión. Para estos debates, y otras actividades lúdicas, los artículos de la prensa en línea son de gran ayuda en los talleres de

¹⁵ Por ejemplo las actividades en las que se tiene que hacer algún tipo de movimiento corporal o gestual. En nuestros talleres se practicó el juego *Simón dice* para ejercitar el uso del imperativo, pero algunos alumnos no encontraron el juego dinámico y otros no conocían las reglas. El mismo juego se practicó con adultos jóvenes y resultó muy bien.

conversación, y los A.M aprecian su distribución en la clase como actualización de sus conocimientos sobre la realidad cotidiana. Por su parte, los anuncios publicitarios juegan también un papel importante a la hora de apreciar y conocer un producto en el mercado, explotando la competencia expresiva y la imaginación del alumno. En este sentido, creemos que no se puede afirmar que la edad sea el problema en aceptar o negar el uso de actividades que funcionan en la clase de lengua con alumnos jóvenes; por el contrario, la aplicación de ciertas actividades va a depender de las características particulares que presente el grupo, así como la disposición a seguir la tarea, la personalidad de los participantes y la motivación que tengan en aprender ciertos contenidos.

5. El *Plan curricular del Instituto de Cervantes*

Como es sabido, este documento sigue los principios del *Marco* al continuar con el enfoque de enseñanza y aprendizaje en el aula de español. Concibe los procedimientos de aprendizaje desde la perspectiva de su uso estratégico al tipo de tarea al que el aprendiente se enfrenta en cada momento. En este sentido, procede a la selección, aplicación y evaluación de los procedimientos en virtud de las características y exigencias de la tarea, y al uso consciente e intencionado de tales procedimientos, con el fin de mejorar el aprendizaje y el uso de la lengua. Desde esta óptica queda claro que los procedimientos pueden usarse de manera mecánica, ya que el alumno no necesariamente tiene que mostrar una intención en aprender una L2; sin embargo, cuando el alumno utiliza ciertas estrategias está siendo consciente de por qué las utiliza (objetivos de aprendizaje). Por ejemplo, si el alumno se limita a generalizar y formular reglas desde una observación de fenómenos, siguiendo las instrucciones del profesor, de los compañeros o de los materiales utilizados en la clase, es posible que no llegue a desarrollar nunca una estrategia; en cambio, si el alumno reflexiona sobre el tipo de situación en que puede utilizar un procedimiento dado, estará construyendo su propio conocimiento estratégico.

En concreto, para nuestro trabajo nos interesa desarrollar el enfoque de las “estrategias de aprendizaje” que se tiene que utilizar en diferentes grupos de aprendientes, como los A.M., para lograr resultados positivos. En primer lugar, las estrategias de aprendizaje tienen que estar *monitoreadas*, esto es, debe haber un control consciente de los objetivos,

parámetros y características de la tarea y un control de la actividad cognitiva, afectiva y social que se está ejecutando. El alumno debe analizar la situación de aprendizaje y de uso, y planificar sus acciones anticipando el impacto que tendrán en la consecución de su objetivo. Además, como indica el *Marco* (2002: 624):

es preciso tener presente que cada situación de aprendizaje es única y vendrá determinada por unas condiciones específicas, entre las cuales se encuentra la diversidad de formas de enfrentarse a las tareas por parte de cada alumno (tendencias, preferencias, estilos, creencias, etc.).

Por tanto, el grado de ‘lo aprendido’ puede variar de un alumno a otro, y será funcionalmente relevante y transferible a otras situaciones de aprendizaje y uso de la lengua. Para ello, se tienen que aplicar diferentes estrategias, que podrán funcionar eficazmente de un estudiante a otro. El alumno es el único responsable en desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje, de forma consciente, y dentro del contexto de procedimientos que el programa de enseñanza propone. En el capítulo 1 habíamos acordado tomar en cuenta los diferentes tipos de aprendizaje que convengan a los alumnos en la clase (cf. Carrol 1977, Larsen-Freeman y Long 1994, Naiman *et al.* 1978 y Morchio 2004, basadas en el modelo de *Inteligencias múltiples* de Gardner 1983).

En este sentido, las propuestas que se hagan en clase de ELE sobre los procedimientos de aprendizaje que conduzcan al alumno al desarrollo de estrategias dotarán a este de la capacidad para controlar y regular su proceso de aprendizaje y el uso que haga de la lengua. En consecuencia, mejorará su rendimiento e incrementará su capacidad de aprender de modo autónomo, lo que le permitirá obtener el máximo rendimiento de sus propios recursos.

Al igual que el *Marco*, a este respecto el *Plan* (2007: 623) nos guía en su segundo apartado del Inventario. En concreto, hace referencia a las etapas y a las operaciones que conlleva la realización de las tareas de aprendizaje reflexivas y conscientes y el uso de la lengua. Estas son: la planificación, la realización, la evaluación y el control, y la reparación y los ajustes.

Durante la *planificación* de la tarea, el aprendiente realiza operaciones de reconocimiento de los objetivos e identifica parámetros, es decir las características, la tipología y las dificultades; luego el estudiante hace un análisis de los recursos que tiene (*planificación*

funcional) y toma las decisiones acerca de la manera en que movilizará los recursos y llevará a término la monitorización del proceso. Después, la *realización* de la tarea requiere la movilización de los recursos, para lo que se tendrá que realizar procedimientos de tipo cognitivo, afectivo y social. La *evaluación* y el *control* permiten que el aprendiente analice y valore tanto el producto como el proceso. Para concluir, corrige o *repara* el producto de la tarea y lo puede extrapolar a otras situaciones de aprendizaje y uso de la lengua.

6. Las estrategias de los A.M. en clase de ELE

El significado de *estrategias* que señala el *Marco* es “cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse” (*Marco* 2002: 61). En este apartado conoceremos las características de aprendizaje que se presentan en el A.M. En el capítulo 1 habíamos acordado que algunas estrategias de aprendizaje propuestas por Larsen-Freeman y Long (1994), basadas en O’Malley *et al.* (1985), que se utilizan en niños y jóvenes también pueden ser aplicadas en el A.M. Dentro de las estrategias metacognitivas, cognitivas y de medicación social presentamos las que entran en relación directa con el aprendizaje del A.M.:

Estrategias metacognitivas

- *La anticipación del principio organizador.* Debido a que el A.M. es consciente de lo que desea obtener en la clase, debe anticipar una visión general comprensiva de la actividad de aprendizaje para que la pueda realizar apropiadamente.
- *La capacidad de dirección propia.* Esta estrategia se relaciona con el control (autonomía-independencia) de su propio aprendizaje que tiene el alumno en la clase.
- *La auto-compensación.* Es importante motivar al alumno mayor, esta motivación se relaciona con comentarios relacionados con sus satisfacciones personales y su autoestima. El A.M. necesita ser motivado internamente, a diferencia de los niños que necesitan ser motivados de forma externa (con premios) (cf. Morchio 2004).

Estrategias cognitivas

- *La traducción.* El A.M. utiliza la traducción como aliado en el aprendizaje de una LE. Carvajal (2008) la menciona como una de las estrategias en la clase de ELE para A.M.
- *La agrupación.* Este tipo de estrategia puede ayudar a ordenar el material que el aprendiente recibe para un aprendizaje más efectivo. Por ejemplo, se puede establecer los contenidos por carpetas; y a su vez la carpeta de vocabulario por temas, la carpeta de contenido gramaticales por tipos de verbos, tiempos verbales, etc.
- *Las imágenes.* El uso de imágenes para relacionar con la nueva información ayuda a recordar contenidos gramaticales y léxicos a personas que aprenden mejor visualmente.
- *La deducción.* Aplicar las reglas conscientemente para producir o entender la L2. Morchio (2004) afirma que los A.M. tienen preconceptos con respecto al aprendizaje de una L2 y una dificultad al aprender la gramática, este preconcepto puede relacionarse con la manera en que aprendieron cuando eran jóvenes. Esta característica puede variar según el grupo de A.M.¹⁶
- *La contextualización.* El A.M. identifica siempre una palabra con un contexto determinado. Esta estrategia puede ser efectiva en aquellas personas cuya memoria empieza a disminuir.
- *La elaboración.* Relacionar la nueva información con otros conceptos que se han almacenado en la memoria. Va en la misma línea que la anterior.
- *La transferencia.* Utilizar conocimientos lingüísticos previamente adquiridos para facilitar un ejercicio de aprendizaje lingüístico. Esto se puede relacionar con el hecho de que los A.M. transfieren los conceptos lingüísticos que tienen de su lengua materna a la L2.
- *La inferencia.* El A.M. utiliza la información que tiene para deducir el significado de las palabras nuevas, utilizando el contexto en el que aparecen.

¹⁶ En nuestros talleres, la gramática se presenta de manera contextualizada (método inductivo) para una mejor comprensión e inmediata utilización en las interacciones comunicativas. No obstante, algunos A.M. de otros cursos de lengua han pedido que la enseñanza de la gramática sea “a la manera tradicional”, a la que siempre han estado acostumbrados.

- *Las peticiones de aclaración.* Solicitar al profesor, o a otro hablante, que repita, parafrasee, explique o ejemplifique. Según Morchio (2004) el docente de A.M. debe estar dispuesto a repetir las explicaciones y las consignas. Dado que la idea de ‘fracaso’ no tiene lugar en la educación del A.M., se debe hacer énfasis en el desarrollo personal, en los avances propios y en logros individuales.

Mediación social

- La *cooperación.* El A.M. se identifica positivamente con esta forma de aprendizaje desde el punto de vista de la convivencia y el intercambio de conocimientos en una interacción comunicativa. El trabajar con uno o más compañeros es una estrategia positiva desde el punto de vista social; sin embargo, en ocasiones el A.M. quiere ser autónomo y se siente orgulloso de su independencia (Morchio 2004). Por esta razón, el docente debe respetarla y considerar varias formas de trabajo en grupo o de modo individual.¹⁷

Por su parte, Carvajal (2008) ha sugerido otras estrategias pedagógicas que pueden ser útiles en la preparación de un curso de ELE para A.M., como las dinámicas de grupo, la utilización de la traducción, el uso de la lengua materna del aprendiente, la repetición, el uso del error, el tiempo para realizar las actividades, y el uso del humor. Veamos cada una de ellas con cierto detalle:

- *Las dinámicas de grupo.* Como tareas en la clase de ELE para adultos, las dinámicas de grupo favorecen la implicación, la cohesión, el disfrute, el respeto y la motivación en los alumnos. Al utilizar una buena dinámica con los A.M., los vínculos afectivos crecen y en consecuencia se desarrolla la progresión pedagógica del grupo, además de la función social. Esto atrae al A.M., ya que el aprendizaje de la lengua está íntimamente ligado a la noción de placer, que a su vez se relaciona con el grupo y con el profesor. Hay personas que continúan yendo a los talleres, año tras año, por el simple hecho de tener la oportunidad de

¹⁷ En nuestro taller de ELE, por ejemplo, un día se asignó a los alumnos un ejercicio en parejas, pero los alumnos no atendieron la indicación e inconscientemente lo hicieron solos.

expresarse en español, pues sus condiciones de vida les impide viajar o entrar en contacto con personas de habla hispana.

- *La utilización de la traducción.* El uso de la traducción en la clase de ELE continúa siendo un tema de controversia, ya que muchos docentes la practican de forma asistemática y sin integrarla en actividades pedagógicas. A este respecto, Carvajal (2008) y De Carlo (2006) creen que su uso controlado con A.M. resulta útil, además de ser un ejercicio creativo facilita la reflexión sobre las relaciones y las diferencias lingüísticas, pragmáticas y culturales entre la lengua materna y la L2. Carvajal comenta que, en sus talleres de conversación, muchos alumnos traducen los textos que se les asignan aunque el docente no lo haya pedido, pues para estos A.M. la traducción directa es la única forma de estar seguros de la comprensión total del texto. El conocimiento de la L1 provoca la comparación con la L2, tal y como han señalado Larsen-Freeman y Long (1994) en las estrategias para niños.
- *El uso de la lengua materna del aprendiente.* Tal y como señalamos, el profesor de ELE que enseñe a personas mayores debe tener un dominio correcto de la lengua materna de sus alumnos y ser capaz de explicar conceptos y ejemplos en esta lengua, al menos en los primeros estadios de aprendizaje. El objetivo es utilizar la lengua materna para llevar a cabo traducciones explicativas que refuercen la confianza del aprendiente. La práctica de esta estrategia puede evitar bloqueos y complejos, y disminuir el abandono de los cursos en los niveles iniciales de ELE.
- *La repetición pregunta-respuesta.* El sistema de pregunta-respuesta entre profesor y alumnos para emplear las formas lingüísticas se originó en el método directo¹⁸ y se basaba en la repetición y la imitación intensa y mecánica. Este método es útil en los niveles iniciales después de una lección; por ejemplo, cuando se enseña el

¹⁸ Basado en la convicción de que el proceso de aprendizaje de una L2 es similar al proceso de adquisición de la L1. Este método es producto de las ideas introducidas por el movimiento de reforma, surgido a finales del siglo XIX, y de los principios para la enseñanza de lenguas basados en los supuestos naturalistas del aprendizaje de una lengua. Fue uno de los primeros intentos en construir una metodología de la enseñanza de lenguas, basada en la observación del proceso de adquisición de la lengua materna por parte de los niños. Introducido en Francia y Alemania a principios del siglo XX, se dio a conocer en Estados Unidos gracias a los trabajos de Sauveur y Berlitz, quienes lo aplicaron en sus escuelas (cf. *Diccionario de términos clave ELE*, en línea).

vocabulario de la casa o las presentaciones, puede ser positivo para recordar conceptos y desinhibir a las personas dando lugar al *diálogo dramatizado*. Este se basa en preguntas relacionadas con los contenidos aprendidos día a día, para organizarlos y escribirlos. Las preguntas, por tanto, deben tener la forma adecuada y las respuestas ser frases completas: *-Hola, me llamo Pedro, ¿cómo os llamáis vosotras? (dirigiéndose a dos personas de sexo femenino)*. Las preguntas se harán de forma rápida, escogiendo el turno de los alumnos de modo aleatorio durante un máximo de 2-3 minutos, y al principio de la clase con todo lo que se ha aprendido el día anterior y de manera breve al final de la clase como una mini-secuencia: *¿A qué hora se levanta tu amigo? Respuesta ¿Qué haces cuando te levantas? Respuesta ¿Qué sueles desayunar? Respuesta ¿A qué hora empieza esta clase? Respuesta ¿A qué hora termina esta clase? Respuesta ¿Qué hora es? Respuesta ¿Qué estoy haciendo? Respuesta. Hasta la semana que viene. Respuesta colectiva*. Después de utilizar esta técnica durante varias semanas su uso se va espaciando. El empleo de esta técnica ha dado resultados muy positivos en las clases con principiantes.

- *El uso del error*. Siguiendo la hipótesis de Juan Lázaro (1999: 9), es útil dar actividades y tareas para casa que tengan varias soluciones, estas podrán ser justificadas de acuerdo al razonamiento de los alumnos. De este modo estamos *reaprendiendo* el concepto de error. Este enfoque es interesante porque el A.M. analiza las respuestas desde otro punto de vista que el alumno joven, y no se contenta con tener una sola respuesta acertada. Debido a que muchos de nuestros alumnos vienen de un sistema tradicional, donde se castigaba el error, debemos hacer comprender que los errores son inevitables y necesarios cuando aprendemos una LE. La tarea no es fácil, porque los sentimientos negativos tras una situación en donde se ha caído en el error son constantes (sentimiento de vergüenza, ansiedad, miedo al ridículo, miedo al qué dirán los compañeros) y se intensifican con la edad, por tanto se deberán tratar con cuidado y paciencia. El objetivo es que estos sentimientos se atenúen lo suficiente como para permitir al A.M. disfrutar y aprender en el aula. Por otro lado, la fosilización del error es otro de los problemas constantes. Como docentes debemos ser conscientes de que los A.M.

arrastran los errores gramaticales o léxicos durante años y que cambiarlos requiere tiempo y constancia.

- *El tiempo.* La mayoría de los A.M. tiene el tiempo suficiente para desarrollar todas las tareas y actividades que se les asigna, evitando así la frustración que causa cometer errores cuando hay un tiempo fijo y establecido para realizar los ejercicios. El A.M. necesita tiempo para buscar y estructurar sus pensamientos; esto le motiva y le convierte en hablante de L2 más autónomo¹⁹.
- *El uso del humor.* Por último, una estrategia que no incluye Carvajal (2008) pero que Morchio (2004) considera importante es el uso del humor en las clases de ELE. Este elemento se relaciona con la atmósfera positiva que el humor da al alumno en situaciones que pueden producir ansiedad (miedo al error) o agresión por otro alumno, ayudando a crear confianza en la clase. De este modo, el humor puede mantener la motivación y dejar de lado preocupaciones internas y externas a la clase.

Aprender en el contexto de su propia biografía

Otra de las estrategias de aprendizaje que hemos mencionado con anterioridad es la propia biografía del alumno. Tal y como indica Morchio (2004), los A.M. tienen un bagaje rico en experiencias vitales y el docente tiene que reconocerlas, promoviendo el análisis de las situaciones de vida particulares y su relación con la realidad externa. Por tanto, se debe tener muy en cuenta el factor *experiencia* en el aprendizaje del A.M. y dejar de lado lo intelectual y memorístico (cf. Requejo 2008). El *SLL* (2006) también da importancia a este enfoque para la enseñanza de lenguas en A.M., integrando los aspectos prácticos vividos y aprovechando la biografía de los alumnos. Cada persona muestra un bagaje cultural, unos proyectos futuros y un caudal de conocimientos diferente. Este tesoro, llevado a la clase de ELE, ayuda a mantener la motivación por el aprendizaje y establece asociaciones entre nuevos y viejos conocimientos, que llevan a que la

¹⁹ En nuestros talleres todos los A.M. disfrutaban con las tareas desarrolladas en casa. El tiempo que dedican a esta actividad es grande y generalmente se esmeran en su realización, agregando otros elementos que no se les ha pedido para mejorar la calidad del trabajo. En una presentación oral de una lectura, por ejemplo, un alumno hizo una búsqueda en Internet y presentó imágenes y vídeos cortos relacionados con el tema del Inti Raymi.

enseñanza de la LE se relacione con la experiencia de los A.M.; es decir, se muestra una pedagogía en la que los conocimientos de la LE se pueden aprender a través de asociaciones hechas con las experiencias pasadas de los participantes. De este modo, el A.M. tiene la posibilidad de avanzar, perseguir nuevos intereses y comunicarse activamente al reforzar una competencia lingüística sin saber que lo está haciendo, al contar un evento o experiencia pasada.²⁰ En este sentido el enfoque biográfico constituye uno de los componentes más importantes en los métodos con A.M. Sin embargo, no solo se tienen que manipular conocimientos pasados, sino también nuevos y futuros relacionados con la vida de los alumnos, lo que constituye una garantía para que se impliquen en el desarrollo de la clase y al mismo tiempo tomen parte activa en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, la continuidad de esta conciencia biográfica es un elemento que permite luchar contra las barreras de integración e impide la invalidación cada vez más rápida de conocimientos. En este sentido la toma de conciencia de las propias competencias y el *savoir-faire* constituyen una condición previa a una experiencia positiva del aprendizaje. Por todo ello, aprender en el contexto de su propia biografía constituye uno de los principios de base de los métodos de enseñanza de lenguas en los A.M.

El trabajo que se puede llevar a cabo con esta estrategia se apoya en las capacidades que los A.M. han adquirido durante su vida, y no en las lagunas o dificultades que han podido tener. Además permite que los alumnos tomen conciencia de sus experiencias positivas y negativas de la enseñanza y de los modelos que están asociados a ella. Por consiguiente, todos estos elementos tienen un efecto sobre el aprendizaje actual. Consideramos entonces que una reflexión sobre las experiencias de aprendizaje constituye la base de la formación en LE de los A.M. En este sentido, aprender en el contexto de su propia biografía permite explorar otras experiencias y recursos individuales de aprendizaje (*SLL* 2006):

- Los A.M. que no han ido nunca a una institución de enseñanza superior, o aquellos a quienes no les agradó la escuela, tienen sus propias estrategias de aprendizaje.

²⁰ Es el caso de una alumna que contó un episodio de terror vivido en Sao Paulo, o el de un jubilado de Hydro-Quebec que nos explicó las instalaciones construidas en Perú. Los demás estudiantes escucharon muy interesados los relatos.

- Con este acercamiento se puede identificar los puntos fuertes y débiles ligados a la edad. Este enfoque propone otros modelos, como aprendientes autónomos y activos.
- El uso del contexto biográfico puede sensibilizar la búsqueda de la motivación y permite adoptar y modificar estrategias de aprendizaje.

Todo ello permite al profesor observar el potencial de cada A.M. y entender ciertos comportamientos negativos que limitan el aprendizaje de la LE.

6.1 Estrategias para la memoria

Los principios de explicación, repetición, claridad y lentitud

En el capítulo 1 mencionamos los cambios que sufre la memoria por causa del envejecimiento en el A.M., apoyándonos en la teoría de de Bot y Lintsen (1989), quienes afirman que el deterioro de la memoria puede verse disminuido con la educación, que juega un papel importante, ya que cuanto más educación tenga un individuo menos deterioro presentará su memoria. En este sentido, resulta necesario buscar estrategias que ejerciten la memoria del A.M., y el *SLL* (2006) propone los principios de explicación, repetición, claridad y lentitud como estrategias claves para recordar fácilmente los nuevos contenidos.

Como es sabido, existen varios criterios de clasificación de la memoria humana. Una de estas clasificaciones se basa en los criterios de duración, naturaleza de la memoria y capacidad de buscar información. De este modo, podemos distinguir tres etapas principales en la formación y la recuperación de la información (*SLL* 2006):

- Registro o tratamiento y asimilación de las informaciones recibidas.
- Almacenamiento o creación de una huella permanente de informaciones codificadas.
- Recuperación-extracción o recuerdo de informaciones almacenadas en respuesta a un estímulo para utilizarlo posteriormente.

Con el paso de los años es normal que se produzcan pérdidas de memoria. En ocasiones esta pérdida se ve influenciada por otros factores como la confianza en uno mismo, el entrenamiento, la salud física, la concentración, el estrés o el nivel de educación. Por tanto, entre los factores que pueden influir el funcionamiento de la memoria en el A.M. encontramos (*SLL* 2006):

- La inatención o las distracciones externas.

- La fatiga, y como resultado la mala concentración.
- La falta de entrenamiento.
- El estrés psicológico y los problemas emocionales, como la depresión y la ansiedad.
- La falta de confianza.

Los principios de explicación, repetición, claridad y lentitud se relacionan directamente con la clasificación elemental y universal de la memoria (duración) y con los tres tipos de memoria: memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo.

Gracias a la *memoria sensorial* podemos reaccionar dentro de los primeros 200-500 milisegundos después de la recepción de una información, por tanto hace referencia a la capacidad que tenemos de acordarnos de alguna cosa que acabamos de ver o escuchar. Una parte de las informaciones que se encuentran en la memoria sensorial se transfieren directamente a la *memoria a corto plazo*, lo que produce que seamos capaces de acordarnos de alguna cosa durante algunos segundos-un minuto, sin tener la repetición de una información. Por último, gracias a la *memoria a largo plazo* somos capaces de almacenar cantidades considerables de información durante toda la vida. El modelo de almacenamiento de la memoria en tres etapas propuesto por Miller (1956) es uno de los más conocidos.

Concentración

Transferencia

Memoria sensorial → → → memoria a corto plazo → → → memoria a largo plazo

Repetición ← ← ← ← ← Recuperación

La disminución progresiva de la memoria con la edad varía de un individuo a otro. Aunque no se conocen todas las razones, de acuerdo a las investigaciones en relación a los *tres almacenes de la memoria* de Miller, se puede llegar a la conclusión de que la falta de concentración, el estrés psicológico y la existencia de problemas emocionales son los elementos que disminuyen la concentración (SLL 2006). Dicha concentración es necesaria para que la transferencia de informaciones desde la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo sea exitosa. En este sentido, los A.M. emplean otro tipo de estrategias que son diferentes a los adultos jóvenes. El SLL (2006) afirma, por ejemplo, que en estudios recientes se ha demostrado que el entrenamiento de la memoria permite compensar los efectos del envejecimiento. A esto se refiere con la aplicación de simples

ejercicios practicados regularmente y al empleo de capacidades de memoria apropiadas. Por tanto el nivel de atención, el principio de repetición, el principio de lentitud y el principio de claridad son fundamentales en las clases con A.M. A continuación explicaremos estos elementos:

- *El nivel de atención.* Para que la transferencia de información desde la memoria sensorial a la memoria a corto plazo sea exitosa debe haber un alto nivel de atención. Se atribuye a este nivel de atención condiciones y factores que puedan distraer al alumno.
- *El principio de repetición.* La repetición constituye una herramienta importante para reforzar la transferencia de informaciones nuevas de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo. Esta ayuda a recuperar informaciones de la memoria a largo plazo.
- *El principio de lentitud.* Toda pedagogía adaptada presta una atención particular al ritmo de aprendizaje de cada persona. Son los mismos estudiantes los que definirán el ritmo de la clase y de este modo disminuir los factores de estrés.
- *El principio de claridad.* La transparencia en la estructura, en el contenido, en los métodos y en los medios garantiza la atención (necesaria en una transferencia exitosa de informaciones de la memoria sensorial a la memoria a corto plazo), apoyada en el proceso de aprendizaje.

Según todas las estrategias vistas hasta el momento, si queremos respetar la individualidad del grupo en cuestión y los procesos de aprendizaje, la formación del A.M. debe presentar una variedad de métodos, herramientas y medios. En consecuencia, el abanico de posibilidades favorecerá la retención de los contenidos así como la recuperación o el recuerdo de estos. Por tanto, debemos activar los sentidos, promover las asociaciones y la integración de informaciones recibidas, así como ayudar a fijar el ritmo propio en cada estudiante, aliviar el estrés, disminuir la ansiedad con un tratamiento correcto del error, favorecer la confianza en uno mismo y la concentración, presentando modelos positivos. Entre las actividades de repetición que se pueden aplicar, tomando en consideración los sentidos del estudiante, encontramos las siguientes (SLL 2006):

- *Lectura:* manuales, periódicos, revistas, ejercicios de gramática que necesitan concentración.
- *Redacción:* correos electrónicos, tarjetas postales, cartas, noticias.

- *Expresión oral*: diálogo con locutores nativos, pregunta-respuesta utilizando el contenido ya aprendido, definir situaciones, explicar hechos y procedimientos.
- *Comprensión oral*: grabaciones, audios, música.
- *Visualización*: videos y programas de televisión.

Con estas actividades podemos crear ejercicios de repetición que permitan a los estudiantes asimilar los conocimientos, con juegos de rol, proyectos en grupo (cocina, jardinería, pintura, cantos, salidas), proyectos individuales (de investigación, puesta en común de información y resultados), comunicación por Internet (correos, chat, encuentros virtuales).

7. Otros factores de influencia

El medio y el lugar de aprendizaje de un A.M.

Incluimos en este apartado otros factores que a simple vista no guardan relación directa con el aprendizaje del A.M. ni con sus estrategias. En primer lugar, el A.M. debe sentirse cómodo en el salón de clase, pues la falta de un ambiente que no muestre esta imagen va a influir negativamente en su aprendizaje. El *SLL* (2006) afirma, por ejemplo, que no solo es necesario un buen material en la clase de LE para adultos, sino que es fundamental contar con sillas confortables y una sala bien decorada, ya sea con plantas u otros elementos decorativos que atraigan al alumno y favorezcan su motivación, dando lugar a la asiduidad de este. En pocas palabras se debe crear un ambiente de bienestar. Por otro lado, se puede estimular a los alumnos para que ellos mismos realicen sus propios diseños y se sientan identificados con el lugar de aprendizaje. No obstante, tenemos que cuestionar si el salón de clase es el mejor lugar para el aprendizaje de una LE, ya que las experiencias negativas que algunos de los A.M. tuvieron en su niñez pueden ser asociadas con su nuevo aprendizaje. Aunque parezca mentira, este aspecto está relacionado con la asistencia minoritaria del público masculino a este tipo de talleres.²¹ Las experiencias negativas se asocian al miedo a cometer errores y a la discriminación.

²¹ Withnall (2010), siguiendo los trabajos de Jackson (2006), afirma que las mujeres siguen cursos organizados con mayor frecuencia que los hombres, debido a su longevidad y a su disponibilidad para participar en grupo. Sin embargo Williamson (2000), en sus estudios llevados a cabo en Sydney, señaló que la diferencia de géneros en el aula con A.M. se relacionaba directamente con asuntos de socialización, diferentes intereses tras la jubilación, el estado civil, o simples obstáculos como el transporte. Otra razón de

En segundo lugar, el *SLL* (2006) nos presenta varios factores que facilitan la labor del docente en el medio educativo: el lugar físico, las relaciones interpersonales, las expectativas, la lengua y la comunicación.

- *El lugar físico.* La disposición de los locales y de los salones de clase, los equipos y los recursos que posee el docente. Es importante tener en cuenta la concentración en el A.M. Por tanto, se necesita un salón de clase donde el ruido externo no se filtre, evitando así las posibles distracciones. Hay que considerar también la buena iluminación del lugar de aprendizaje. Cuando se trabaja con grupos pequeños es aconsejable una iluminación intensa, pero se debe considerar la iluminación natural, ya que ofrece un ambiente propicio para el estudiante. En relación al mobiliario, las mesas y las sillas deben estar separadas para evitar las conversaciones entre compañeros. Las sillas confortables, con asientos ni muy bajos ni muy suaves, ayudan a que el A.M. se pueda levantar sin problema después de permanecer un tiempo sentado en la clase.
- *Las relaciones interpersonales.* El comportamiento entre los participantes es primordial y debe haber un código de conducta sobreentendido en los A.M. Este comportamiento, como ya mencionamos, puede contribuir a fijar o disminuir la motivación en el A.M.
- *Las expectativas.* Sobre todo las expectativas que el docente guarda con respecto al comportamiento del A.M., el establecimiento educativo y las reglas que en él se deben mantener.
- *La lengua y la comunicación.* La manera cómo se manejan las relaciones, las estructuras y las expectativas, por medio de una comunicación verbal y no verbal en el establecimiento educativo.

La duración del curso

Antes de ofrecer un curso o taller se debe pensar en la duración de los mismos y en las necesidades de los A.M. En la Universidad de la Tercera Edad de Charleroi (Bélgica), por ejemplo, desde hace tiempo los profesores limitan sus exposiciones a 45 minutos y los alumnos cuentan con una pausa de 15 minutos (cf. Lemieux 1992). Por lo general, después de la pausa se debe cambiar de actividad, para que los alumnos dosifiquen el trabajo mental. En nuestros talleres, los A.M. piden hacer una pausa después de una hora de trabajo intenso. La pausa (de entre 10-15 minutos) depende de la actividad previa. Si

peso es que los hombres de edad avanzada prefieren no relacionarse en organizaciones donde el género femenino sea dominante.

se trata de un debate, los estudiantes desean continuar con la actividad y no hacer el descanso, pero si se está practicando un contenido gramatical generalmente requieren unos minutos. Este tiempo de pausa se convierte en un momento de “socialización” para el A.M., y permite el intercambio directo con otros compañeros del grupo y con estudiantes de otros cursos.

El número de participantes

Este factor también es importante para el A.M., pues el estudiante siente la necesidad de participar en la clase y de ser parte importante del grupo. En general, como cataloga el SLL (2006), debe ser individual, un grupo pequeño o una clase. Cuando se trata de una *enseñanza individual*, el contenido de las clases puede ser el mismo que el de un grupo, pero el plan de curso puede cambiar de acuerdo a las necesidades del aprendiente, quien estará a cargo de su propio ritmo de aprendizaje. El *grupo pequeño*, de dos a cuatro personas, permite que la interacción entre el docente y los estudiantes sea más fluida. Tanto el plan de curso como su planificación pueden ser flexibles. La relación de amistad que se puede formar entre los participantes es un factor de ayuda para crear un ambiente propicio para que el A.M. aprenda la lengua con éxito. El ritmo de trabajo puede adaptarse a la estructura del curso. Por último, cuando se trata de una *clase*, el número de alumnos puede variar entre seis o más. En este caso debemos pensar en hacer uso de todas las herramientas de aprendizaje y de las nuevas tecnologías, que darán un ambiente agradable a la enseñanza.

En los talleres que realizamos el número de participantes varía de 4 a 8 alumnos, lo que permite trabajar correctamente de acuerdo a las necesidades de cada uno. En los talleres de niveles avanzados los A.M. expresan su preferencia por un número de participantes menor a 8 alumnos. Esta preferencia se debe a que, en grupos pequeños, los alumnos tienen la posibilidad de hablar más y su integración resulta más fácil.

8. Las metodologías de enseñanza de LE para A.M. en algunos países europeos

Como indicamos al comienzo de este capítulo, el programa Socrates-Grundtvig de la Unión Europea ayudó a financiar el proyecto «Méthodes pédagogiques pour l’enseignement des langues étrangères auprès d’un public ‘senior’». Dicho proyecto dio

lugar al taller “Language Course Teaching Methods for Senior Citizens” (SLL 2006), donde se informó sobre las metodologías utilizadas en diferentes países europeos como Austria, Alemania e Italia en la enseñanza de lenguas extranjeras a A.M. A continuación, mencionaremos brevemente algunos de estos métodos y técnicas por países:

Austria

- Se practica la enseñanza de la LE basándose en experiencias de la vida real. Esta estrategia es vital para los alumnos de 50+.
- Se ofrecen ejemplos, *inputs* teóricos y otras explicaciones relacionadas con las experiencias en el trabajo y en la casa, es decir en la vida diaria de los participantes.
- Se contribuye a crear una atmósfera abierta entre los participantes, para generar la reflexión en el grupo, sobre actitudes y aprendizajes previos (*experiencia en aprendizaje*). Esta reflexión es la base para que el proceso de aprendizaje sea positivo y para desarrollar un proceso educativo individual y personal.
- Se presta atención a la estima de cada uno de los participantes y se es consciente de los puntos fuertes. Estos aspectos son básicos para la toma de responsabilidades de su propio desarrollo.
- Se crea una atmósfera de bienestar, al decorar el salón de clase con plantas y cuadros, o al rediseñar el lugar como les parezca, para atraer la motivación y la asiduidad del alumno.
- Se ayuda al A.M. a definir sus objetivos y criterios personales para un éxito asegurado.
- Los docentes deben apoyar a sus alumnos en la verificación constante de su proceso de aprendizaje. Si es posible, se deben hacer cambios y adaptar la forma de calificación.

Alemania

- Se debe evitar lugares donde el sonido no es apropiado, ya que muchos A.M. presentan problemas de audición.
- Se debe evitar ejercicios de memorización, ya que se relacionan con la memoria a corto plazo. Igualmente evitar hacer uso de ejercicios competitivos y de actividades que tengan que ver con la velocidad del alumno, porque no favorecen su aprendizaje.

Italia

- La utilización de la lectura, lectura-discusión, los juegos de rol, los ejercicios en grupo, el aprendizaje programado, la lluvia de ideas, el calentamiento, la resolución de problemas. Dichos ejercicios van a contribuir a que el estudiante desarrolle una comprensión del

- texto, una habilidad para hablar, escribir y escuchar, una sensibilidad hacia la forma de vida del país extranjero y una capacidad de intercambio de ideas.
- La experiencia de los cursos ha demostrado que los A.M. desean expresar sus opiniones y participar en eventos sociales de la vida. Siempre solicitan estar relacionados con las actividades de las generaciones más jóvenes.
 - Los A.M. usan su experiencia, sus conocimientos y destrezas para procesar nueva información y tomar decisiones. Las estrategias de *codificación*, *depósito* y *recuperación* pueden ayudar en su aprendizaje de manera más efectiva.
 - Algunas herramientas como las fotografías en movimiento, los videos, las diapositivas de colores, las transparencias y la grabadora son de gran utilidad.

9. Consideraciones finales

Tal y como hemos podido comprobar, las estrategias y métodos presentados en este capítulo reafirman la particularidad que tiene el A.M. en aprender una L2 con respecto a las generaciones más jóvenes. Por esta razón, se debe tener en cuenta los tiempos y ritmos, los diferentes tipos de aprendizaje, la biografía educativa que incluye la experiencia pasada, presente y futura, así como los intereses para poder ayudarlos a completar objetivos particulares. Como es sabido, dichos objetivos no se relacionan con la preparación y actualización del mundo laboral, sino con la obtención de una mejor calidad de vida (Requejo 2008), que se traduzca en una memoria más activa producto del retorno a las aulas. Por otro lado, el docente se convierte en facilitador del proceso de aprendizaje, donde la flexibilidad en sus metodologías servirá para mantener fija la motivación del alumno (Carvajal 2008). Además, debemos reconocer el rol que el A.M. desempeñará en el aula como estudiante. En primer lugar, el mismo deberá reconocer el tipo de aprendiz que es y mantener una actitud abierta, reflexiva y activa en dicho aprendizaje. Por otro lado debe saber adaptarse, asumir riesgos, ser creativo y sobre todo independiente (Siliceo 2010). Algunas de estas características ya estaban incluidas en la propuesta de Naiman *et al.* (1975) sobre las estrategias de L2 en los A.M. y en lo que Carroll (1977) señaló sobre las características del aprendiente exitoso, tal y como presentamos en el capítulo 1. Entre otras, estas características incluyen la motivación, el

acercamiento activo al aprendizaje y a la práctica de la lengua,²² saber lidiar con el sistema de la lengua,²³ la tolerancia a la ambigüedad y la observación de detalles. En este sentido, al conocer su estilo de aprendizaje el A.M. se dará cuenta de qué estrategias utiliza para lograr determinadas destrezas, y cuáles debe ejercitar para el desarrollo de otras. Por otro lado, Carvajal (2008) y Siliceo (2010) consideran que es importante la superación del miedo al error. Por lo general, el A.M. tiene conceptos negativos formados con respecto al error, que experimentó cuando estaba inmerso en el antiguo sistema educativo formal. Estas ideas se convierten en miedo y ansiedad que bloquean el aprendizaje, por lo que se debe presentar el error como una invitación a la reflexión y a la búsqueda del porqué del mismo (Siliceo 2010).

Con respecto al material que se puede utilizar en clase, se llegó a la conclusión de que el libro de texto que se utiliza con otras generaciones más jóvenes puede ser eficaz con A.M., siempre y cuando se hagan las modificaciones correspondientes (las preguntas, los temas de interés, las imágenes, el audio). En efecto, en los talleres que nos ocupan se cambia continuamente de libro de texto, de acuerdo a los temas de interés que puedan suscitar los alumnos. Internet es una herramienta muy valiosa para reforzar este material. El *Marco* y el *Plan* nos guían y reafirman en el uso de la tarea como estrategia de aprendizaje útil en el A.M. No se trata de dar validez completa al enfoque comunicativo²⁴ mediante tareas, sino de adaptar las tareas a la realidad de los grupos de aprendizaje específicos, para obtener logros no solo lingüísticos sino también sociales (Carvajal 2008). En este sentido la tarea puede ser una dificultad para el A.M., ya que a veces encuentra problemas en la presentación de la información gramatical, sobre todo cuando aparece dispersa y el A.M. tiene que reconstruirla utilizando reglas. En estos casos se tiene que recurrir a otros enfoques más tradicionales, para adaptar el aprendizaje sobre todo en los niveles iniciales (Carvajal 2008).

²² En relación con la clasificación de Carroll (1977): búsqueda de oportunidades para practicar la lengua y uso del conocimiento lingüístico en situaciones comunicativas.

²³ De nuevo, en relación con la clasificación de Carroll (1977): reconocimiento de la dificultad en la tarea de aprendizaje, sensibilidad gramatical y habilidad para deducir reglas gramaticales a partir de ejemplos.

²⁴ El enfoque comunicativo (*Communicative Approach*) es un enfoque nocional-funcional que pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real -no solo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula (*Diccionario de términos claves de ELE*, en línea).

Además, el lugar de aprendizaje, la duración del curso y el número de participantes, factores externos a las estrategias, son también importantes. El A.M. se identifica psicológicamente con estos aspectos, por lo que la inatención de estos puede ser perjudicial para la motivación y el aprendizaje de la LE.

Por último, aunque no hemos considerado la *evaluación formal* como estrategia de aprendizaje propia en los A.M., la autoevaluación de su aprendizaje es clave para que puedan observar el progreso de su aprendizaje. El docente debe respetar la independencia del A.M. para impulsar su motivación y aprendizaje, y los exámenes de los cursos tradicionales no reflejan este deseo. La evaluación tradicional muestra solo un momento de este aprendizaje (el final), por lo que no contribuye a desarrollar ideas positivas. Por otro lado, insistimos en conocer los objetivos e intereses que puedan tener los A.M. al tomar un curso de ELE para poder orientar a los estudiantes sobre las decisiones de su propio aprendizaje y que dicho proceso sea un éxito.

3. Sobre el A.M. francófono y su educación en Quebec

1. La educación del A.M. en Quebec

Es un hecho constante que la población canadiense aumenta y envejece sin precedentes. En 1901 solo una persona de cada veinte sobrepasaba los 65 años; en la actualidad una persona de cada diez es mayor de 65 años. Las estimaciones proyectan que para dentro de cincuenta años una persona de cada cinco será mayor de 65 (cf., entre otros, Lemieux 1992). El fenómeno de envejecimiento también afecta a la provincia de Quebec, por lo que su Gobierno se interesa muy de cerca por el bienestar de este grupo generacional, llegando a crear el *Ministère de la Famille et des Aînés*.²⁵ Este ministerio se encarga de velar por los intereses y el desarrollo de los integrantes de la familia y de los A.M., para los que ofrece varios servicios y programas. Debido al crecimiento demográfico de este grupo generacional, ha aumentado su presencia en las aulas de instituciones educativas. De acuerdo a varios estudios realizados por el Instituto de Estadística de Quebec,²⁶ las personas de 55 años y más (pre-jubiladas o no) tienden cada vez más a tomar cursos en un establecimiento educativo. Dichos cursos no consisten necesariamente en cursos de capacitación en su campo de experiencia, sino que se trata de otros cursos fuera de programa, en donde los participantes no obtienen diplomas o créditos (Nobert 2009). En este sentido, y con una visión de futuro, nos enfrentamos a una nueva realidad, a un grupo generacional de A.M. con mayor educación que los jubilados de hoy en día. Los jubilados del futuro abrigarán sin duda la idea de tomar cursos o seguir talleres a título de asistentes, como los cursos sin crédito que se ofrecen en la Universidad de la Tercera Edad (UTA). A este respecto las ideas de Baillargeon y Bélanger se han visto cumplidas:

Le Québec n'est plus celui de 1800 ou de 1900. Il y a un siècle et demi, le tiers de la vie d'une personne était consacré au travail et à peine 8% aux activités de divertissement et de loisirs. À la fin du présent siècle, les proportions seront complètement inversées. En l'an 2000, à peine 10% du temps d'une vie seront consacrés au travail alors que 26% seront alloués au temps libre. Bref, maintenant, pour l'adulte, à part le temps consacré au sommeil et à l'alimentation, le temps libre est devenu 2 à 3 fois plus important que le travail. Malgré cela, on continue à ne concevoir l'éducation des adultes qu'en fonction du travail. Non qu'il faille négliger cette dimension, mais l'éducation des adultes se

²⁵ Cf. www.mfa.gouv.qc.ca

²⁶ Cf. *Institut de la statistique du Québec* (www.stat.gouv.qc.ca).

fourvoiera si elle n'est pas capable aussi de s'articuler face à la situation de non-travail au terme d'une vie active, des personnes du troisième âge (Baillargeon y Bélanger 1981, en Lemieux 1992: 181).

Como es sabido, esta realidad se presenta a nivel mundial. En casi todas las sociedades el A.M. busca otras maneras de envejecimiento que lo mantengan activo e incluido en la sociedad en la que vive. En numerosas ocasiones regresa a las aulas para aprender y para encontrar un sentido nuevo a la vida; hecho que se puede verificar en el número de inscripciones en las universidades de Quebec. Aunque los datos son antiguos, podemos comprobar que en otoño de 1982 hubo 2.087 alumnos de 55 años o más inscritos en Quebec, cifra que para otoño de 1985 subió a 2.827 alumnos mayores. La Universidad de Quebec en Montreal (UQÀM), por ejemplo, recibió en 1982 a 34 estudiantes de 60 años o más, cifra que pasó a más de 150 en la sesión de otoño de 1988. Las estadísticas oficiales proyectaron que el porcentaje de estudiantes mayores en Quebec pasaría de un 13.5% en 2001 a un 26.2% en 2031 (cf. Lemieux 1992). Este crecimiento nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de programas dirigidos a A.M. que se adapten a una sociedad en continua evolución. Debido a esta necesidad, Quebec se ha prestado para la puesta en marcha de varios programas en todos los niveles de acción, tanto en el plano institucional (*commissions scolaires, cégeps* y universidades) como en los organismos de educación popular de la provincia. Desde hace más de 30 años se vienen desarrollando programas en donde la diversidad y la multiplicidad dejan huella tanto en institutos como en clubes, que abren sus puertas por mucho tiempo y las cierran también en poco tiempo. En este contexto, se organizan cursos y se crean certificados subvencionados por el Gobierno, gracias a las Comisiones de estudios y al Consejo de envejecimiento.²⁷ Por tanto, y en principio, se establece una serie de objetivos con miras a integrar los conocimientos que esta generación necesita recibir en las instituciones y en sus procesos educativos. Pero lo cierto es que se necesitaba aplicar este conocimiento a un plano más práctico, en donde el A.M. pudiera encontrar un crecimiento personal y un ofrecimiento de roles significativos. En el plano intelectual, se trataba de hacer factible dichos cambios adaptando la pedagogía a las nuevas exigencias de este tipo de estudiante, y se ofrece una serie de programas que permiten identificar tres grandes categorías de educación para los

²⁷ Actual *Conseil des aînés du Québec* (www.conseil-des-aines.qc.ca). En 1980, y en menos de seis meses, se realizaron seis congresos sobre la tercera edad y la gerontología (cf. Lemieux 1992).

A.M. en Quebec: 1) programas de enseñanza a precios reducidos o gratuitos, 2) programas ligeramente modificados o adaptados para satisfacer los intereses de esta clientela, y 3) los más frecuentes, programas por horas, de manera que convenga al participante. Las distintas Comisiones escolares de Quebec empiezan a crear cursos para a los A.M. que desean mejorar su calidad de vida (intelectual y física) y que quieren integrarse con gente que tenga sus mismos intereses personales. También se preparan cursos con objetivos y clientela diferentes, no dirigidos exclusivamente a los A.M., sino a las personas voluntarias que trabajan con las personas jubiladas. Igualmente se piensa en aquellas personas de la tercera edad que quieren capacitarse en el campo de la gerontología, para comprender mejor su proceso de envejecimiento. Finalmente, también se preparan cursos para los responsables de los organismos que deseen ofrecer una capacitación a sus miembros. Así, por ejemplo, en algunos organismos como la Comisión escolar de Sault-Saint Louis de Lasalle-Lachine se ofrecen cursos a personas de la tercera edad dentro de un programa de alfabetización. Estas actividades se centran en temas de salud (alimentación y actividad física sobre todo), la pre-jubilación y el teatro. El Centro de Educación Popular (CEP) ofrece diversas actividades tales como envejecer con belleza, preparación a la jubilación, dinámica de la jubilación, relación de ayuda, conocimiento de sí mismo, trabajo en grupo, relaciones humanas, animación, distensión y relajación, entre otros. Por otro lado, surge la educación de los A.M. en los *cégeps*, gracias a la Asociación de mujeres diplomadas de universidades,²⁸ tras presentar en 1974 un informe sobre la ausencia cultural en la vida de los A.M. en su etapa de envejecimiento. Este primer paso es el inicio para que surjan otros programas, como el programa de gerontología, dirigido especialmente a aquellas personas que se ocupan y trabajan con A.M. Los programas de gerontología conducen ahora a la obtención de una atestación de estudios colegiales (AEC). La Dirección General de Estudios Colegiales (DIGEC) y el Servicio de formación de adultos autorizan el programa y su contenido. El programa comprendía 10 cursos de 45 horas y una pasantía de 270 horas (en grupo e individuales). Los objetivos del programa eran la presentación de los aspectos biopsicosociales relacionados con la vejez, el desarrollo de una mejor comprensión del envejecimiento humano y sus consecuencias y la identificación de los diferentes medios

²⁸ *Association des femmes diplômées des universités de Québec* (www.afdu.qc.ca).

de intervención, así como la utilización de los recursos disponibles y el desarrollo de actitudes y habilidades específicas para tratar con el A.M. en su domicilio o en una institución. En 1978 ocho colegios ofrecían ya servicios dirigidos a los A.M. (*cégeps* de François-Xavier Garneau de Quebec, Sainte-Anne de la Pocatière, Victoriaville y Marie-Victorin, Rosemont, Jean de Brébeuf, Vanier y Dawson en Montreal). Con el tiempo, las actividades empiezan a diversificarse y a ser más populares. A finales de los años 70 se financia un proyecto de investigación y experimentación en el François-Xavier para desarrollar una metodología apropiada y utilizarla en los cursos dirigidos a los A.M. De forma paralela, en el Sainte-Anne de la Pocatière se estudia otro asunto particular de los A.M. del medio rural: la miseria económica; y en el c. Jean de Brébeuf se inicia el centro de “Troisième-âge-culture” con el objetivo de ofrecer a los jubilados un desarrollo personal y una estimulación intelectual. En el Rosemont se preparó un manifiesto en el que se expuso la situación económica y social de los jubilados, y con la colaboración de la Fundación Educación-Tercera Edad se ofrecieron varios cursos, talleres, conferencias y otras actividades educativas de interés para el A.M. En el Marie-Victorin se organizaron sesiones para la formación de líderes de la tercera edad y se creó un programa (opción Ciencias Humanas o Artes y Letras), dirigido a los A.M., para la obtención de un diploma de estudios colegiales (DEC). Estos, y otros *cégeps*, se han reconocido con el paso del tiempo por los servicios que ofrecen y los cursos preparados sobre temas de interés para los A.M., como Preparación a la jubilación, Vivir con mi edad, Iniciación a la lengua inglesa, y una variedad de cursos de arte (pintura, diseño, acuarela, historia del arte, música, etc.) (cf. Harvey 2009).

Con respecto a la educación del A.M. en las universidades, hemos señalado ya en el capítulo 1 los diversos modelos de UTA que aparecieron en Europa y en Quebec. El origen de la UTA en Francia, gracias a Pierre Velas, dio lugar a un ‘nuevo’ tipo de enseñanza que se difundió rápidamente por los países francófonos, para luego expandirse a escala mundial. Los principales objetivos de estos programas se basan en el deseo de realización personal, para sacar a los A.M. de su soledad, facilitando la adquisición de conocimientos y favoreciendo los intercambios y la integración en la vida cultural y social (Stringer 2001). Tras la Asamblea Mundial de las Naciones Unidas sobre el envejecimiento de 1982, se establece la urgencia de mantener un equilibrio entre las

generaciones, para que se puedan beneficiar mutuamente. Los objetivos que se persiguen en las UTA, según Bernier (1984), serán el mantenimiento y desarrollo de la autonomía y el ejercicio de todas las facultades del A.M., en la enseñanza, la investigación y los servicios a la colectividad. La UTA se enfoca en personas de más de 50 años que desean seguir una formación y aprender durante toda su vida. Este aprendizaje se basa en un descubrimiento de una nueva red social, una adquisición de nuevos conocimientos que se profundizan y se comparten con los demás, para contribuir así al cambio alrededor suyo. Esta necesidad se hace cada vez más imprescindible en Quebec, por lo que la UTA se instala en la Universidad de Sherbrooke en 1976 siguiendo el modelo francés,²⁹ siendo la primera Universidad de la Tercera Edad en América. En la actualidad, el equipo que dirige la UTA está compuesto por siete personas, cinco miembros de la Universidad de Sherbrooke y dos de Longueuil. Los profesores son en su mayoría universitarios, profesores escolares jubilados o estudiantes de ciclos superiores que enseñan como voluntarios. En las regiones más alejadas de Quebec los profesores que ofrecen los cursos son los eruditos locales. La Facultad de Educación de la Universidad de Sherbrooke dividió la UTA en 26 antenas universitarias,³⁰ y con la última abierta en 2009 en Laval son ya 27. Dichas antenas son miembros de la Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad (AIUTA) y se reparten en 10 regiones de Quebec, principalmente en los Cantones del Este, la isla de Montreal, Las Lauréntidas y Monteregie. En sus más de veinticinco años de existencia ha alcanzado un número creciente de demandas (12.000 inscripciones por año, según Harvey 2009). La dirección de la UTA afirma que esta progresión y las cifras irán en aumento, según los cálculos de la Federación de Edad de Oro de Quebec (FADOQ),³¹ ya que la clientela “baby-boomer” representa un fuerte potencial de consumo. Una de las características más importantes de la UTA es la contribución y participación de más de 600 A.M. voluntarios a la organización y concepción de los programas en el grupo de antenas. Estos voluntarios-estudiantes construyen el lazo entre los A.M. y la dirección de la UTA, y gracias a esta cooperación se permite concebir programas de calidad que respondan a las necesidades e intereses de

²⁹ El Canadá inglés, especialmente Ontario, adopta el modelo anglosajón, al igual que los Estados Unidos.

³⁰ Una antena es la prolongación de la UTA en una determinada región, donde una asociación estudiantes, con la dirección de la UTA, organiza una programación pedagógica que responda a los intereses de los estudiantes (cf. Lemieux 1992).

³¹ *Fédération âge d'or du Québec* (www.fadoq.ca).

dichos estudiantes y asistentes libres dos veces por año (otoño e invierno, aunque algunas antenas ofrecen también cursos en primavera).

1.1 El enfoque pedagógico de la UTA

El enfoque que se utiliza en la UTA da preferencia a las fórmulas pedagógicas. Estas fórmulas pedagógicas hacen referencia a la inclusión de una variación de contextos en el aprendizaje, ya sea en forma de cursos, seminarios, charlas, talleres u otras actividades. La pedagogía es básicamente la misma que se aplica en los cursos de los adultos activos, aunque se toman ciertas precauciones a este caso. El uso de los medios audiovisuales, por ejemplo, es escaso, por problemas de vista u oído en algunos de los participantes. En cuanto al tiempo de desarrollo de los cursos, la enseñanza tiene lugar durante el día y su duración gira en torno a las dos horas o dos horas y media por semana. En este sentido, la duración total de un curso es de aproximadamente veinticinco horas por sesión, incluidos los ajustes del propio alumno, ya que muchos viajan, cambian de actividades o toman días de descanso por salud.³² En relación al lugar de aprendizaje, la UTA no se muestra rígida a mantener las clases en el interior de los locales universitarios; al contrario, en ocasiones las clases se desarrollan en lugares públicos y culturales, como museos, bibliotecas municipales, lugares de culto u otros. En cuanto a los temas, estos varían según la antena y la sesión que se trabaja; sin embargo, generalmente están relacionados con la historia, la política, los idiomas, la literatura, la salud, la filosofía, las ciencias y el medio ambiente. No hay que olvidar que los cursos se diseñan con el objetivo de abordar conocimientos de cultura general. En este sentido, y aunque se respetan los estándares de calidad y rigor propios de toda formación ofrecida en la UTA, no se consideran dentro de las actividades pedagógicas ni los trabajos ni los exámenes, ya que los cursos no conllevan ningún tipo de crédito. Por esta razón, la tasa de participación es muy alta, y constituye un indicador del interés de los alumnos en relación al enfoque utilizado en estos cursos. En este sentido, el enfoque de flexibilidad se ofrece no solo a los estudiantes sino también a los profesores, a los que se invita continuamente a enviar proyectos de cursos, conferencias, talleres y otras actividades.

³² Por ofrecer un ejemplo, en la Universidad de Charleroi los profesores limitan sus exposiciones a 45 min., y se ofrece una pausa de 15 min., para luego organizar un debate final.

1.2 Los programas de la UTA

En relación a los programas que se ofrecen, la UTA trata de evolucionar y diversificarse en función de los deseos y las necesidades de los participantes. La Asociación de Universidades francófonas de la Tercera Edad en América (AUTAFA)³³ señaló que la influencia de la sociedad constituye un desafío para las UTA, lo que dio lugar a que los programas que se ofrecen cambien dependiendo de la antena; es decir, los cursos se originan por demanda de los mismos ciudadanos. Por ejemplo, en Granby se ofrecen durante todo el año cinco cursos de Historia y actualización de una duración de veinte horas, y ocho talleres de idiomas, arte, iniciación a los vinos, quesos y degustación de diez horas. Del mismo modo, se cuenta con actividades físicas y acuáticas de una duración aproximada de diez horas. La antena de Mont-Tremblay ofrece un programa de seis cursos de ciencias. Este programa comprende charlas sobre la sociedad, el derecho, la economía, los viajes o la literatura de cinco horas, así como una serie de talleres que ofrecen la oportunidad de profundizar los conocimientos en lenguas y tecnologías. La dirección de la UTA hace hincapié en la importancia de ofrecer a los participantes, en su mayoría mujeres, la oportunidad de cambiar y actualizar conocimientos. Los mismos estudiantes participantes del curso pueden convertirse en profesores, de acuerdo a la carrera o especialidad que tuvieron. Es el caso del profesor Balthazar, que se jubiló del Departamento de Ciencias Políticas en 1997 y lleva cinco enseñando en la UTA. Para Balthazar este tipo de enseñanza está completamente despojada de los aspectos aburridos provenientes de la pedagogía tradicional, como la corrección, los exámenes o las bibliografías, ofrece una amplia libertad y permite un contacto agradable y gratificante con personas que tienen amplia experiencia en diversos campos. En comparación con los estudiantes más jóvenes, los A.M. no se intimidan al expresar su apreciación, pero por otro lado la heterogeneidad de los grupos puede ser un desafío, ya que algunos A.M. no cuentan con muchos años de estudios (cf. Larose 2003).

En cuanto a su financiamiento, la UTA es autónoma. Todo participante debe pagar una cotización de estudiante obligatoria, según las actividades que incluya el curso. Varias

³³ *Association des universités francophones du troisième âge. Une société en mouvance... un défi pour les UTA.* [Documento en línea: www.umce.ca/autafa/congres/congres_2003/programme_final.pdf].

actividades están aseguradas gracias al trabajo de los estudiantes voluntarios implicados en los comités de antena, compromiso que es recompensado con varios premios (la Orden al Mérito y el premio del Teniente-Gobernador). Una vez al año se organiza un coloquio que reúne a conferencistas de diferentes medios para el bienestar de los A.M.; el último abordó la disyuntiva de morir con dignidad³⁴ y fue apoyado por los Fondos Roger-Bernier³⁵ y el Comité de la Asociación de la UTA. Gracias a las donaciones de estudiantes se ha llevado a cabo varios proyectos de innovación pedagógica, como la introducción a las tecnologías, la publicación de una selección de textos o la constitución de un banco de personas-recurso para la enseñanza en ciertas regiones. La Asociación General de Estudiantes Mayores de la Universidad de Sherbrooke (AGEEAUS) dispone de un periódico electrónico (Intemporal) que invita a los estudiantes a enviar artículos o noticias que puedan ser de interés para los A.M. Estos artículos pueden relacionarse con las asociaciones y los derechos de las personas jubiladas, los problemas de salud y otros eventos.

1.3 Instituciones relacionadas

Además de la Universidad de Sherbrooke, la Academia de Gerontología de l'Outaouais, la UQÀM y el Instituto Universitario de la Tercera Edad de Montreal (IUTAM) se ocupan de las Universidades de la Tercera Edad en Quebec. El objetivo de todas estas instituciones es ofrecer a aquellas personas que ya han dejado la vida activa la posibilidad de conservar sus facultades físicas e intelectuales y continuar participando en la colectividad. La Academia de Gerontología de l'Outaouais, separada de la Universidad de Quebec en Hull, tiene como fin último concientizar a los A.M. en su envejecimiento y en su autonomía. Los cursos que se ofrecen no aportan créditos y se agrupan en siete tipos de actividades: Talleres de arte, Artesanía, Expresión corporal, Formación general, Autoformación, Arreglo interior y Distribución del patrimonio. El Instituto Universitario de la Tercera Edad de Montreal (IUTAM) se crea en 1983, como filial de la Universidad de la Tercera Edad de Toulouse. A diferencia de otras instituciones educativas, se

³⁴ Disponible en línea: www.usherbrooke.ca/uta/voyage/colloque.html

³⁵ Los Fondos Roger-Bernier, creados en 1987 en memoria del fundador de la UTA, tienen como objetivo apoyar los proyectos de investigación relacionados con el bienestar y las actividades de tipo universitario que se relacionan con el desarrollo de los A.M.

encarga de preparar al A.M. en su paso a la universidad como alumno, dirigiéndolo a la institución que mejor responda a sus necesidades educativas. Además de la enseñanza y la organización de coloquios, se desarrollan varios proyectos de investigación en el medio educativo y social, relacionados todos con la vida del A.M. Algunos de los cursos estructurados de acuerdo a cursos comunes son los de Estructuras y políticas educativas en la tercera edad, Aprendizajes en la tercera edad, Psicología del envejecimiento, Conocimiento y expresión de sí mismo, Educación en la salud, Relación de ayuda Educación y dinámica intercultural en el mundo, Espiritualidad, Ley y tercera edad, Colectividades sociales y redes de comunicación para la tercer edad o Arte en la vida. La Asociación de Universidades de la Tercera Edad (AUTA), fundada en Toulouse en 1973, persigue favorecer la creación y el desarrollo de las UTAs, establecer contactos culturales y científicos entre sus miembros (cf. Lemieux 1992).

1.4 Las universidades regulares y los A.M.

Existen ocho certificados universitarios de primer ciclo en gerontología, ofrecidos en francés, en las universidades de Montreal, Laval, Sherbrooke, UQÀM, Hull, Trois-Rivières, Abitibi-Témiscamingue, Chicoutimi y Moncton. El contenido es básicamente el mismo, por lo que se permite hacer equivalencias. Sin embargo, cada institución adapta su programa de acuerdo a las necesidades propias. A parte de estos certificados, también hay programas de actividades educativas y culturales que se dirigen a los A.M. La Universidad de Laval, por ejemplo, propone a la tercera edad dos tipos de programas no complementarios *Entretiens* y *Elder Hostels* (cf. Lemieux 1992), cuyos objetivos son aumentar la cultura en esta edad y ocupar el tiempo libre en actividades productivas. Desde el punto de vista pedagógico, los *Entretiens* se dan en forma de exposiciones que incluyen periodos de preguntas. La forma como se presentan estas exposiciones varía de acuerdo al tema tratado o la personalidad del profesor. Los *Elder Hostels*, en cambio, son cursos de verano en un campus universitario o colegial en diferentes regiones de Quebec. En cuanto a los cursos, la oferta varía entre historia, filosofía, teología, administración, artes y actividades físicas. Por su parte, la Universidad de Quebec en Choutimi ofrece un certificado de estudios individualizados, y la UQC ofrece un certificado de primer ciclo de estudios en comunicación-expresión en la región de Saguenay-Lac St-Jean y Sept-Iles,

que incluye tres cursos obligatorios (creación-intervención, comprensión-interpretación del mundo y expresión oral en lenguas extranjeras) y tres opcionales. El programa universitario de la UQÀM es con créditos, y los objetivos generales se enfocan en crear en el A.M. la capacidad de integrar su experiencia personal en el nuevo aprendizaje, además de explorar nuevas dimensiones como la adaptación a situaciones nuevas, participando en su transformación y renovación de sus valores (Lemieux 1992).

Por otro lado, el McGill Institute for Learning in Retirement (MILR) da importancia a la participación de sus miembros en todos los aspectos del programa educacional, incluyendo el diseño del currículo, el liderazgo colaborativo, la evaluación, la administración del programa y la enseñanza por parte de los mismos estudiantes.³⁶ El MILR es una organización voluntaria bajo el programa *Continuing Education* que sigue el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida. Muchos de los grupos se limitan a 22 miembros, lo que anima a todos a tomar parte de las discusiones y reportes de los temas. En 2008 hubo 800 miembros y 53 grupos. No hay prerequisites de ingreso ni exámenes, y el programa es apoyado por un *collège*. Los cursos, centrados en el campo de las artes y la cultura general, se dan exclusivamente a los A.M.

Por último, no debemos olvidar los Centros Comunitarios de Quebec, representados por la Federación quebequense de centros comunitarios de ocio (FQCCL).³⁷ Estos lugares se convierten en un “segundo hogar” para los A.M., ya que es aquí donde actualizan sus conocimientos, ponen en práctica sus competencias en favor de los demás y son apoyados por animadores y personal cualificado. Los centros son lugares de implicación social para los A.M. que aún viven en sus domicilios, convirtiéndose en focos de creación de redes sociales para los individuos que viven en soledad. Entre sus actividades destacan la organización de fiestas para comunidades culturales, o actividades como la “popotte roulante” (servicio organizado por voluntarios para llevar comida caliente a los A.M. que no pueden salir de casa). La Federación quebequense de centros comunitarios de ancianos (AQCCA)³⁸ se dedica por entero a mejorar la vida de los A.M. (autónomos y semi-autónomos). En estos centros se ofrecen cursos de tipo informal, pero estructurados,

³⁶ Conocido como *Peer Learning*, o ‘aprendizaje entre iguales’, los grupos están formados por 10-20 miembros. Para mayor información sobre este método, véase <http://web.idrc.ca/openebooks/349-2/>

³⁷ *Fédération québécoise des centres communautaires de loisir* (www.fqccl.org).

³⁸ *Association québécoise des centres communautaires des aînés* (www.aqcca.org).

con el fin de mantener la actividad física y mental, relacionados con el arte, la cultura general y las lenguas.

2. Las instituciones y centros que ofrecen cursos de español para A.M. en Quebec

Desde el invierno de 1979, fecha en la que se admitieron 68 A.M. en las actividades de la UTA, se han ofrecido los tradicionales cursos de lengua inglesa (en tres niveles) y como cursos nuevos los de español, para principiantes, intermedios y avanzados. En los últimos años el interés por el español ha crecido entre los A.M. debido a varios factores. Uno de estos factores son los viajes ofrecidos por varias agencias y compañías aéreas a países de habla hispana, y otro es el interés que suscita la cultura hispanoamericana, diferente a la quebequense. Actualmente, en el semestre de primavera-verano 2011, varias antenas de la UTA ofrecen talleres para la enseñanza del español y talleres de conversación. El objetivo de los cursos iniciales es asegurar la maestría de estructuras fundamentales de la lengua española, profundizando en el estudio de diferentes verbos. La idea principal es que los alumnos se expongan a situaciones lingüísticas que podrían darse en sus viajes. Estos cursos, de 25 horas de duración y un mínimo de 10 participantes, se desarrollan en 10 encuentros en horario de 13h30 a 16h00. En los talleres de conversación, también de 25 horas, se persigue la adquisición de conocimientos necesarios para dominar la lengua y el desarrollo de la habilidad para expresarse oralmente.

Presentamos, a continuación, las antenas de la UTA y los talleres de español ofrecidos en 2011:

Antena Cantones del Este

Brome-Missisquoi en Sutton	No ofrece	
Granby	Ofrece	Español I, Español IV
Lac-Mégantic	Ofrece	Español Intermedio
Memphrémagog	Ofrece	Español elemental II, Español elemental IV, Español intermedio II, Conversación avanzada II
Sherbrooke	Ofrece	Español II

Antena Centro de Quebec

Centro de Quebec	Ofrece	Español avanzado IX, Español elemental IV
------------------	--------	---

Antena Charlevoix

Charlevoix	No ofrece	
------------	-----------	--

Antena Cote-Nord

Cote-Nord	No ofrece	
-----------	-----------	--

Antena Couronne Nord

Couronne-Nord	No ofrece	
---------------	-----------	--

Antena Este de Quebec

Este de Quebec	No ofrece	
----------------	-----------	--

Antena Joliette

Joliette	No ofrece	
----------	-----------	--

Lanaudiere	Ofrece	Español (2), Español (4), Español (5).
------------	--------	--

L'Assomption	Ofrece	Español II, Español IV, Español Conversación.
--------------	--------	---

Moulin	Ofrece	Español avanzado III y conversación, Español II, Español intermedio.
--------	--------	--

Antena Laurentides

Hautes Laurentides	No ofrece	
--------------------	-----------	--

Laval	No ofrece	
-------	-----------	--

Antena Monteregie

Beauharnois-Salaberry	No ofrece	
-----------------------	-----------	--

Beloil	No ofrece	
--------	-----------	--

Candiac-La Prairie	No ofrece	
--------------------	-----------	--

Chambly	No ofrece	
---------	-----------	--

Champlain, Longueil, Saint-Lambert	No ofrece	
------------------------------------	-----------	--

Chateauguay	No ofrece	
-------------	-----------	--

Dorion	No ofrece	
--------	-----------	--

Haut-Richelieu	No ofrece	
----------------	-----------	--

Jardins de Napierville	No ofrece	
------------------------	-----------	--

Saint-Bruno	No ofrece	
-------------	-----------	--

Saint-Hyacinthe	No ofrece	
-----------------	-----------	--

Sorel-Tracy	No ofrece	
-------------	-----------	--

Varenes	No ofrece	
---------	-----------	--

Vaudreil	No ofrece	
----------	-----------	--

Antena de Montreal

Ahuntsic-Bordeaux-Cartierville	No ofrece	
Lasalle	No ofrece	
Marguerite-Bourgeois Nord	Ofrece	Español intermedio II, Español principiante II, Español avanzado II

En el sitio web de la UTA se puede comprobar la programación de las diferentes antenas, los cursos, talleres, charlas y actividades físicas que se ofreció en el invierno 2011. El español se encuentra dentro de los talleres de lenguas, junto al inglés y al italiano. Es de interés señalar que muchas antenas no ofrecen enseñanza de lenguas extranjeras para no competir con las universidades de la región.³⁹ La mayoría de los profesores tienen formación en pedagogía, didáctica de lenguas segundas, ciencias humanas, filosofía o agronomía, pero no hay especialistas en el campo propio de la gerontología o gerontagogía. Por su parte, el libro de texto que se usa es *Pensar y aprender* I, II y II en los talleres principiante, intermedio y avanzado. En los talleres de conversación, por el contrario, no se utiliza libro de texto, y se hace hincapié en la interacción comunicativa, con la ayuda del diccionario bilingüe (francés-español) y el uso de fotocopias proporcionadas por el docente. La mayoría de los talleres de español ofrecidos son para niveles intermedios y avanzados. Con respecto al número de participantes, en la mayoría de los talleres se ofrece un mínimo de 12 y un máximo de 18 plazas (Español I, antena Granby), lo que resulta negativo para las necesidades de los A.M. La edad promedio de los A.M. en la UTA oscila entre los 60 y 64 años (cf. Stringer 2001), la mayoría autónomos con buena salud física y mental. De acuerdo a la experiencia de nuestros talleres, podemos señalar que muchos A.M. retoman el estudio del español como proyecto que se ha ido postergando. Lo aprendieron en la secundaria o en la universidad y nunca más lo practicaron.

El taller de español avanzado III y conversación que se dicta en la antena MRC des Moulins es de especial interés, no solo porque enfoca en el cine hispanoamericano para lograr objetivos didácticos, sino por el desarrollo de trabajos de investigación sobre diversos temas en grupos pequeños para la conversación intergrupal. Por su parte, en el

³⁹ Por ejemplo, tal y como nos indicó Andrée Cantin, miembro del Comité Pedagógico de la UTA, en Brome-Missisquoi (Sutton) no se ofrecen cursos de español para no competir con la Universidad Bishop's, institución respetada por la UTA.

curso de Español 5 que ofrece la antena de Lanaudiere se hace repaso de los tiempos verbales con aplicación en actividades orales y escritas para expresar sentimientos, opiniones e ideas. Como se aprecia en estas breves descripciones de los cursos, la metodología que se utiliza parece la misma que la empleada con los adultos de los programas de *Continuing Education*; sin embargo, tal y como se corroboró con una de las profesoras encargadas, la pedagogía utilizada es distinta.⁴⁰ El programa que se presenta en esta institución es estructurado y tiene unos objetivos claros: aprender español por necesidad de viajes y por cultura general. Aunque no hay exámenes de fin de curso, si se preparan tareas para casa. Con respecto a la metodología, entre las estrategias que se utilizan se hace hincapié en la biografía educativa y se hace uso de material auténtico. Los cursos que se ofrecen en los centros comunitarios destinados exclusivamente a los A.M. incluyen la enseñanza del español en forma de talleres. Muchas de las actividades que se ofrecen nacen por demanda de los mismos ciudadanos y sus respectivas comunidades. A continuación se presenta una relación de los miembros que conforman la AQCCA y de los cursos de español que se dictan en los centros.

Miembros de los centros comunitarios de Quebec para los A.M.	Cursos de español
Corporation de développement communautaire Universeau (región Abitibi-Témiscamingue).	No
Centre polyvalent des aînés et aînées de Rimouski, Relais Santé (región Saint-Laurent).	No
La maison des aînés de Lévis (región Chaudière-Appalaches).	No
Centre communautaire pour les aînés de Ragueneau Inc. (región Cote-Nord).	No
Aide communautaire de Lennoxville y des environs, Centre communautaire Elie-Carrier de Coaticook Inc., Sercovie (Región Estrie).	No
Centre communautaire bénévole Matawinie, Centre d'action bénévole Emilie-Gamelin, Maison des aînés de Chertsey, Regroupement bénévole de Montcalm, Service bénévole comité l'Assomption (región Lanaudière).	No
Centre 50+ Blainville, Centre communautaire du centre d'action bénévole Solange-Beauchamp, Centre d'action bénévole Léonie-Bélanger Inc., Centre d'action bénévole 'les artisans de l'aide'. Carrefour 50+, Mouvement	Solo en el Centre 50+ Blainville

⁴⁰ Según nos contó Ivonne Vieville, profesora de la UTA-antena Granby de los talleres UTA102 Español I y UTA526 Español IV. El manual empleado es *Pensar y Aprender*, pero que los ejercicios se toman de *Nuevo Ven*.

d'entraide de Bellefeuille (région Laurentides).	
Association pour aînés résidents à Laval (APARL), Centre communautaire le rendez-vous des aîné(e)s de Laval, Comité d'animation du troisième âge de Laval, Centre de services communautaires et d'aide au maintien à domicile (SCAMA) (région Laval).	Solo en la APARL: principiante, intermediario, avanzado I y avanzado II
Centre d'action bénévole Laviolette (région Maurice et Centre du Québec).	No
Centre communautaire des aînés et aînées de Longueuil, Centre communautaire l'Entraide Plus Inc., Centre communautaire Multi-services, Un coin chez-nous 1983, Centre d'action bénévole de Valleyfield, Centre des aînés Sorel-Tracy du centre récréatif 'Au fil des ans Inc.', Conseil du troisième âge de Saint-Lambert/Saint-Lambert Council Seniors, Grand rassemblement des aînés de Vaudreuil et Soulanges (GRAVES), Maison des aînés de La Prairie (région Montérégie).	Centre des aînés Sorel-Tracy: español principiante, avanzado, principiante + avanzado. Conseil du troisième âge Saint-Lambert: español nivel 1, 2, 3
Action Centre-Ville, Almage Senior Community Centre, Alternatives communautaires d'habitation et d'intervention de milieu (ACHIM), Centre communautaire Dawson-programme 50+, Carrefour communautaire Montrose, Centre communautaire pour aînés de Verdun, Centre communautaire St-Antoine 50+ Community Centre, Centre contactivité Inc.-Contactivity Centre, Centre d'entraide Le Rameau d'Olivier Inc., Centre des aînés Cote-des-Neiges, Centre des aînés de Villeray, Centre des aînés du réseau d'entraide de Saint-Léonard, Centre du vieux Moulin de La Salle Inc., Centre multi-ressources de Lachine, Conseil régional des personnes âgées italo-canadiennes, Entraide Ahuntsic-Nord, Groupe L'entre-Gens, La théière, Ressources troisième âge Lachine, Le chez-nous de Mercier-Est, Maison des aînés Hochelaga-Maisonneuve, Patro Le Prévost- Centre communautaire et de loisirs, Place Vermeil Inc., Projet changement-Centre communautaire pour aînés, Rendez-vous 50+ (Centre communautaire des aînés de Saint-Michel Rosemont), RésOlidaire-Réseau bénévolo Hochelaga-Maisonneuve, Service plus de 3 pignons, YMCA Saint-Laurent, Secteur aînés (région Montreal).	Saint-Michel Rosemont: Iniciación al español. YMCA Centre des aînés Côte-des-Neiges: español intermedio y avanzado. Le Chez-nous de Mercier-Est: español.
Centre des aînés de Gatineau (région Outaouais).	Sí. Principiante I, II, Intermedio
Centre 'Bonne entente', Centre d'activités pour aînés, Le Carrefour des aînés de la capitale (région Quebec)	No
Les aînés et les aînées de Jonquière (région Saguenay-Lac-Saint-Jean)	Sí

En esta lista no hemos incluido los cursos de ELE que se ofrecen en los centros comunitarios y de ocio en todo Quebec, porque generalmente estos cursos se dirigen tanto a adultos como a jóvenes y niños. Para conocer la metodología y el libro de texto que se usa en estos centros, se contactó con el *Centre des aînés de Côte-des-Neiges*, el más próximo a la Universidad de Montreal. Tal y como nos explicaron,⁴¹ los docentes son voluntarios sin formación pedagógica y los cursos no están muy estructurados, por petición expresa de los participantes. El manual empleado en los niveles iniciales es *Pensar y Aprender* y una diversidad de textos en los niveles superiores (temas semanales para trabajar el vocabulario y practicar en la clase siguiente). El número de estudiantes por curso es de 12 como máximo, y la edad de los mismos varía entre los 60 y 93 años. En su mayoría han sido profesionales, con educación formal y de clase media-alta.

⁴¹ Entrevista con María Fernández, voluntaria del centro y animadora de los cursos de ELE.

3. Algunos factores que favorecen el interés por el aprendizaje del español en Quebec

Es un hecho constatado que en los talleres de español el bagaje cultural de los estudiantes enriquece la clase. Personas autónomas física y económicamente, los A.M. saben que los cursos de ELE les impulsan a salir de casa, a socializarse y a integrarse en un grupo que comparte una forma de vida parecida a la suya. La mayoría de estas personas tiene el francés como lengua materna y el inglés como segunda lengua, pero también hay un número considerable de A.M. que no hablan inglés de manera fluida, que no lo desean hablar y que lo desplazan por el aprendizaje del español. Muchos se interesan abiertamente por la forma de vida, la cultura y el aprendizaje del español como reacción a un bilingüismo infeliz, es decir estos A.M. no desean mejorar su competencia lingüística inglesa porque relacionan la comunidad anglófona con hechos negativos del pasado. Tal y como veremos más adelante, algunos A.M. francófonos experimentan algún tipo de motivación al aprender el español. Como vimos en el capítulo 1, existen ciertos elementos que incitan a un A.M a aprender una lengua extranjera. Las motivaciones integrativa e instrumental (Dörnyei 2001) son la clave para que los individuos aprendan una L2 de manera exitosa. Sin embargo, cuando la motivación instrumental aparece, el individuo suele utilizar el grupo cultural meta y su idioma como instrumento de satisfacción personal, sin interesarse necesariamente por el grupo humano en sí:

An integrative motive implies that success in mastering a second language depends on a particular orientation on the part of the learner, reflecting a willingness or a desire to be like representative members of the “other” language community, and to become associated, at least vicariously, with that other community (Gardner y Lambert 1972: 14).

Como ya hemos señalado, generalmente el A.M. aprende español para comunicarse en sus viajes de placer. Como todo hablante de L2, el A.M. relaciona la lengua extranjera con lo positivo cuando la experiencia y la identificación con la comunidad de habla le proporcionan vivencias positivas. Debido a la realidad histórica del país y de Quebec, el A.M. ha tenido que ‘adaptarse’ a la realidad lingüística. Como es sabido, en Quebec el

inglés era, antes de la Revolución Tranquila,⁴² el idioma ‘dominante’, y algunos ciudadanos quebequeses llegaron a estar discriminados por hablar francés. En este sentido, como cabía esperar, se produjeron situaciones negativas con respecto al aprendizaje del inglés y situaciones impuestas en el trabajo. Esta situación ha dejado resentimientos varios, que llegan hasta nuestros días, en personas que no se muestran motivados en perfeccionar el inglés, sino a dejarlo de lado por el español, al ser un idioma también latino como el francés. En el trabajo clásico de Lambert (1963b) se describe la teoría psicológica del bilingüismo, y en ella se afirma que cuando el individuo aprende una L2 de manera exitosa adopta también las actitudes típicas de los miembros del grupo cultural nuevo. Por tanto, las tendencias etnocéntricas y las actitudes del alumno son las que van a determinar el éxito o el fracaso en el aprendizaje de esa L2. De este modo, la motivación integral entra en juego; pero también la motivación instrumental, cuando el alumno tiene diferentes objetivos de aprendizaje, aún en edad avanzada:

His motivation to learn is thought to be determined by his attitudes and by his orientation toward learning a second language. The orientation is “instrumental” in form if the purposes of language study reflect the more utilitarian value of linguistic achievement, such as getting ahead in one’s occupation, and is “integrative” if the student is oriented to learn more about the other cultural community as if he desired to become a potential member of the group. It is also argued that some may be anxious to learn another language as a means of being accepted in another culture while other own. However the more proficient one becomes in a second language the more he may find his place in his original membership group is modified as the same time as the other linguistic-cultural group becomes something more than a reference group for him. Depending upon the compatibility of two cultures, he may experience feelings of chagrin or regret as he loses ties in one group, mixed with the fearful anticipation of entering a relatively new group (Lambert 1963b: 114).

Por otro lado, cuando el A.M. se inscribe en los cursos o talleres de español generalmente lo hace para poder ser más independiente, lingüísticamente hablando, en el país que visita. Además, siente la necesidad ser ‘aceptado’ por la cultura extranjera, que adopta como suya porque le entrega a cambio experiencias agradables en su vida. Por tanto, tal y como describe Lambert (1963b), el A.M. experimenta una motivación integrativa en este

⁴² La *Révolution tranquille* comienza en 1960, con la elección de Jean Lesage (Partido liberal), y termina en 1966. En esta etapa Quebec emprende una serie de cambios sociales, económicos y políticos en pro de la modernidad de manera ‘tranquila’, sin violencia alguna (cf. www.thecanadianencyclopedia.com).

sentido. Del mismo modo, cuando estos intereses son más pronunciados al establecer negocios o al realizar algún trabajo de tipo social en los países de habla hispana, el A.M. puede experimentar una motivación instrumental. Estos aspectos nos llevan a considerar que, como sucede en las generaciones más jóvenes, el A.M. pueda experimentar también actitudes negativas que dificulten el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el español. Aunque no hay investigaciones, recientes o no, sobre este tipo de fenómeno social para el caso de Quebec, en conversación mantenida con varias de las instituciones educativas algunos docentes de los centros comunitarios confirmaron que existen varios casos de A.M. francófonos que no hablan inglés y que no lo quieren aprender. Las actitudes negativas de estas personas proceden de las percepciones que tienen de ciertos representantes de ese grupo lingüístico, que causan antipatía y no aceptación. Por tanto, en las clases con A.M. deberíamos observar si estas u otras actitudes pueden inferir en la integración del grupo.

4. Consideraciones finales

Después de presentar, de manera somera, las opciones que tiene el A.M. en relación a la educación ofrecida en Quebec, podemos confirmar que los esfuerzos de las instituciones educativas y comunitarias por y para la tercera edad son cada vez mayores, proporcionando al A.M. un lugar importante en la sociedad de hoy con relación a las demás generaciones. La UTA y sus antenas, las comisiones escolares y los programas gubernamentales tienen conciencia de la importancia en ofrecer cursos a las personas que desean completar una formación básica, pero también una formación continua a lo largo de su vida. Un gran número de *cégeps* ofrecen ya cursos de gerontología y otros cursos relacionados con la salud y el envejecimiento de las personas de la tercera edad. En lo que concierne a la formación universitaria, Lemieux (1992) afirmó que no existía en las universidades francófonas de Quebec (con excepción de la UQÀC y la UQÀM) un programa de primer ciclo con cursos acreditados exclusivamente para A.M. Hoy en día, 20 años después, la situación está cambiando (con la creación de varios certificados)⁴³.

⁴³ La Universidad de Sherbrooke creó en 1988 un nuevo programa de maestría en gerontología de tipo cooperativo, relacionado con el trabajo de investigación. Por su parte, la Universidad Laval ofrece una opción “gerontología” en el programa de Maestría en Trabajo social, y esta misma opción se ofrece en los tres ciclos de psicología en la Universidad de Quebec en Trois Rivières.

Por otro lado, la gerontagogía no ha formado parte de los programas de enseñanza dirigidos a A.M. (De Ravinel *et al.* 1988). Los docentes de los cursos de español de las antenas de la UTA no tienen formación en gerontagogía, y se basan principalmente en la pedagogía tradicional para enseñar una lengua extranjera a adultos. Las exigencias de los alumnos son clave para programar los cursos de acuerdo a sus propias necesidades.

Por otro parte, la labor que los centros comunitarios desarrollan a favor de los A.M. es muy importante. Los cursos, en forma de talleres, viajes o encuentros alimentan el interés por aprender algo nuevo, en un medio acogedor y de manera diferente a la que se experimentó cuando se era joven.

Por todo ello, creemos que el futuro de la educación del A.M. va por buen camino en Quebec; sin embargo hay que ser conscientes de que esta formación no tiene que significar solamente un consumo del saber ni un medio para pasarlo bien, sino que debe ser el momento en que el A.M. transmita los conocimientos que ha adquirido durante toda su vida y compartirlos con su comunidad. Finalmente, debemos tomar en consideración el aspecto del bilingüismo ‘negativo’ en nuestras clases con A.M. Las actitudes negativas hacia el inglés pueden ser resultado de experiencias pasadas con la comunidad anglófona.

4. Estudio exploratorio de los talleres de conversación de ELE

1. Metodología de nuestra investigación

Como quedó señalado, el objetivo principal de nuestro trabajo es estudiar y analizar las metodologías y estrategias que se pueden emplear en los talleres de ELE, por medio de la participación directa y la observación de las clases, para aplicar después algunas de ellas. En la actualidad, la mayor parte de las investigaciones en educación de adultos se realizan a través del método cualitativo. Como es sabido, lo que diferencia una investigación cualitativa de otra cuantitativa es que la primera no hace uso de grandes muestras, no hay un control de las variables explicativas del fenómeno en estudio, ni un análisis estadístico como fuente de explicación. Por el contrario, tiene como opciones de investigación los enfoques etnográficos, que se relacionan con las biografías individuales para estudiar momentos históricos, socioculturales, sociolingüísticos u otros. En este sentido una investigación cualitativa suele emplear diferentes tipos de técnicas no intrusivas,⁴⁴ como la observación, la entrevista y la participación (cf. Ramírez 2004, Lucio-Villegas 2004). Por ello, el enfoque que utilizaremos será la observación de los talleres de ELE, y del grupo de A.M., dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje.

Denzin y Lincoln (1998: 3) señalan que existe una diversidad de metodologías cualitativas y que la clave no es la preferencia por una específica:

Los investigadores cualitativos estudian los objetos en su contexto natural, buscando el sentido de, o interpretar fenómenos en los significados que las personas les atribuyen. La investigación cualitativa envuelve el uso [...] de una diversidad de materiales empíricos – estudios de casos, experiencia personal, introspección, historia de vida, entrevistas, textos de observación, históricos, interaccionales y visuales –que describen momentos de rutina y problemáticos y sus significados en la vida de cada uno. En consecuencia, los investigadores cualitativos disponen de una larga serie de métodos interrelacionados, esperando siempre alcanzar una mejor solución para un determinado asunto.

Por lo que respecta a nuestra investigación, utilizamos la técnica de la observación grupal de A.M. en el contexto de los talleres de ELE, aplicando metodologías y estrategias que pueden o no ser efectivas en su aprendizaje de la LE, pero que pueden guiar al docente de

⁴⁴ La técnica de la observación no interviene en la vida de la comunidad en estudio, por ello la consideramos la mejor técnica para ser aplicada en el estudio de los grupos de talleres de ELE.

A.M. en su labor de enseñanza. En este sentido, no se dispondrá de un análisis del progreso de cada estudiante, ni contamos con cuestionarios ni porcentajes, sino que se presentará el 'diario' del profesor en el que se documentan todas las observaciones y los resultados empíricos de las intervenciones de los grupos. Estas observaciones nos servirán de base para formular los resultados y para comparar la aplicación de estrategias, ya que se analizan dos momentos y seis grupos diferentes: tres talleres en el semestre de invierno y tres talleres en el semestre de primavera. En este sentido, se informa tanto del proceso de aprendizaje-enseñanza del grupo a nivel lingüístico, como de los aspectos afectivos y cognitivos que se presentan en los alumnos en el momento de la clase. Se espera, pues, que esta propuesta y experiencia pueda servir en un futuro a otros docentes de ELE de A.M.

2. Descripción del contexto

Nuestros talleres de ELE cuentan con aprendientes cuya edad fluctúa entre los 50 y los 80 años, en su mayoría mujeres, autónomos que no sufren discapacidades cognitivas ni físicas severas y que viven en casa. El interés intrínseco los lleva a tomar cursos de español por varios motivos: viajes, familia, amigos, interés por la cultura hispana, convivencia social o para mantenerse activos. La mayoría cuenta con una formación post-secundaria o superior y han desempeñado empleos de responsabilidad, por lo que en la actualidad su posición económica es buena. El hecho de que sean grupos de A.M. instruidos es muy positivo, ya que el alumno está continuamente ávido por aprender otros temas.

Como dijimos, la investigación se desarrolla a partir de tres casos de talleres de conversación principiante, intermedio y avanzado (según los niveles de referencia del *Marco* y del *Plan curricular A-B-C*), realizados en las sesiones de invierno y primavera 2011 con A.M. francófonos con inglés como L2, en diferente grado. Varios de los talleres nacieron por exigencia de los mismos aprendientes en la Universidad de Bishop's (*Continuing Education*), en algunos casos porque no tenían la oportunidad de practicar español. En este sentido, los objetivos de los cursos se fueron modelando para aprender a conversar sobre temas actuales, relacionados con el jubilado y su relación con los demás. Los talleres se comenzaron a ofrecer en Knowlton Campus (Lac-Brome, Quebec), región

privilegiada por su tranquilidad para pasar la etapa de jubilación, a tan solo una hora y media de Montreal.

Nuestra clase de español se ubica en una de las salas pequeñas para 6-8 personas, donde utilizamos *laptop*, proyector y parlantes. El lugar de encuentro durante las pausas fue la sala-cocina del edificio, donde se toma café y algún postre. El momento de pausa es muy importante, pues los A.M. lo aprovechan para socializarse y practicar español.

3. Nuestro rol como profesor

Para formar un perfil de docente lo más completo posible consideramos las pautas de Carvajal (2008), presentadas en el capítulo 2. La humildad, la flexibilidad y la profesionalidad son claves en una clase con A.M. En este sentido, el docente no se presenta al A.M. como un profesor ‘tradicional’ especializado en su materia, sino como ‘facilitador’ de la lengua meta. Para ello, el intercambio de conocimientos que se realiza entre docente y alumnos es continuo, y así se produce una transferencia de información variada que favorece al grupo entero. En nuestro caso, la labor como docente es la de incluir todos estos elementos, pero también prestar atención a los elementos cognitivos y afectivos que relacionan a los A.M. con su edad. Dado que el A.M. desea para pasar un momento agradable en los talleres, la actitud del docente debe ser positiva y alegre en todo momento. Por otro lado, el A.M. debe sentirse cómodo y libre para expresar sus ideas en el salón de clase, siempre respetando las ideas de los demás y sin llegar a ser extremista⁴⁵. El docente debe respetar esas ideas y no mostrar preferencias.

La habilidad del docente en la lengua materna del alumno es un aspecto importante, sobre todo en los niveles principiantes, para apoyar la comprensión mediante la traducción. Los A.M. muestran un poco de inseguridad al no conocer los significados de cada palabra, por lo que en las primeras sesiones con principiantes se recurre con frecuencia al francés, para dejar de lado dicha inseguridad. Sin embargo, se deja claro que el alumno también tiene que esforzarse y valerse del contexto para una mejor comprensión.

Uno de los problemas a los que se debe enfrentar el docente es la multiplicidad de personalidades en el A.M. Esta multiplicidad da lugar a situaciones conflictivas, que se

⁴⁵ En ocasiones los A.M. se sinceran y dan a conocer sus problemas. Como docente, se intenta no profundizar en los detalles para no herir al alumno.

evitan con humor y mucho tacto. Algunos alumnos que siguen los talleres viajan al extranjero, por lo que no completan la sesión, otros tienen muchas responsabilidades en casa y no pueden completar las tareas, y otros faltan por enfermedad o visitas al médico. El docente debe tener en cuenta todos estos factores para moldear las clases y no desmotivar a los otros estudiantes.

4. Metodologías aplicadas

En términos generales, tomamos en cuenta los aspectos cognitivos y afectivos que Lemieux (2001) incluye en su trabajo, con el fin de aplicar las metodologías más acordes con las pautas que aconseja la gerontagogía. Los talleres se realizan de forma dinámica y aplicando material real para ubicar al A.M. en un contexto apropiado. Dentro de los enfoques y métodos, damos prioridad al *enfoque por tareas* (Marco 2002), ya que facilita la relación de factores cognitivos y afectivos del A.M. y motiva al estudiante a utilizar diferentes aspectos de su creatividad, algunos desconocidos para el propio alumno. El *enfoque por tareas* dinamiza los talleres y aclara los objetivos de aprendizaje a cada estudiante. Además, consideramos la utilización de la experiencia de vida de nuestros estudiantes (biografía educativa, cf. SLL 2006), aspecto que alienta la conversación sobre numerosos asuntos. También se incluye los principios de *explicación*, *repetición*, *claridad* y *lentitud* para paliar los problemas de memoria que los A.M. puedan tener. Por último, hemos incluido las recomendaciones de Requejo (2008), Dörnyei (2001) y Larsen-Freeman y Long (1994) para perfilar ‘herramientas’ y ayudar a fijar la motivación⁴⁶.

4.1 El enfoque por tareas

En nuestros talleres con alumnos principiantes e intermedios (A1-B1) se practica el enfoque por tareas en forma de interacciones comunicativas, simulaciones y juegos de rol que ayudan al A.M. a afianzar los contenidos lingüísticos y culturales. En los talleres avanzados el enfoque por tareas se practica en forma de debates y exposiciones en el que el A.M. da a conocer su punto de vista sobre algún acontecimiento o tema propuesto por

⁴⁶ En los anexos se documenta que un tipo de motivación creada fue la de otorgar un diploma a todos los estudiantes del taller principiante a final del semestre. Este tipo de ‘recompensa’ impulsó a muchos a continuar con el taller para no olvidar los contenidos aprendidos.

el docente o los alumnos. En este sentido, el acercamiento a la realidad hace que el A.M. se muestre más motivado con actividades que incluyen información real, como mapas de metro, titulares de periódicos y revistas o fotos de personas famosas. Algunas de las actividades que se practican son las dinámicas de grupo, el debate, la exposición, los ejercicios de relleno, de relación y de diferencias, la explotación de imágenes y secuencias de películas, los ejercicios de orden lógico o cronológico de escenas, fotos o diálogos, el juego de rol (quiosco, consultorio médico, tienda de ropa y otros). Igualmente se opina sobre usos y costumbres, sobre ciertas noticias internacionales y eventos de la comunidad. Las tareas, por tanto, varían de temas y objetivos, y se convierten así en el inicio y el refuerzo de los contenidos aprendidos en cada taller. Antes de cada clase se prepara un tema específico, con una introducción y preguntas para inducir la participación del alumno, ya sea un debate o una lluvia de opiniones sobre el tema en cuestión. Igualmente se añaden los elementos gramaticales que el alumno tiene que utilizar para poder participar en el debate o en el intercambio de ideas.

4.2 El contexto de la propia biografía

El *SLL* (2006) presenta esta estrategia dentro de la metodología que se ofrece al A.M. para el aprendizaje de lenguas extranjeras. En nuestros talleres se aprovechan las vivencias que los alumnos estén dispuestos a presentar y a compartir con los demás participantes. La mayoría de nuestros estudiantes, tal y como se describió anteriormente, son personas jubiladas o prejubiladas de clase social media y educación universitaria. Algunos de ellos han trabajado para el gobierno o para empresas internacionales, por lo que conocen bien la sociedad que les rodea y muestran interés por su futuro. Todo este bagaje de experiencias de vida es aprovechado en nuestras clases para argumentar y dar lugar a la conversación en español. Al mismo tiempo, estas experiencias y conocimientos especializados se comunican del alumno al grupo. Por ello, los temas son del interés de todos y motivan a continuar aprendiendo la lengua y cultura extranjeras. Los talleres de conversación sirven tanto para mejorar la lengua hablada como para compartir y expresar ideas y comentarios sobre otras experiencias. Esta experiencia de compartir las vivencias con otros significa un momento positivo en la vida del A.M., pues de alguna forma el alumno se convierte voluntariamente en el centro de atención e interés de la clase. En este

sentido el profesor también puede hacer preguntas, y no quedar como un simple moderador. Al ofrecer su opinión, el profesor fomenta la participación de otros A.M. con otros comentarios. Un aspecto importante que debemos señalar es que la biografía educativa no es solamente del pasado, sino también se refiere al presente y al futuro del A.M.: las actividades, experiencias y planes que los alumnos deseen compartir en clase; intercambios positivos para la continuidad de las conversaciones y debates, y para la actualización de información de su comunidad. Algunas de las biografías educativas que aparecieron en clase y que documentamos en los anexos son las de un alumno que trabajó para Hydro-Quebec y preparó una exposición sobre su labor en Chile y en Perú, la exalcaldesa de Bolton-Center que describió el funcionamiento de una alcaldía en un pueblo remoto de la región, la descripción de los viajes a la India de un miembro del congreso en Ottawa, o la explicación de las condiciones de aprendizaje de niños con carencias económicas por parte de una maestra de escuela de Sutton. Estas intervenciones reflejan años de experiencia profesional, compartidos ahora con el grupo. Por otro lado, las experiencias de vida también fueron de gran interés. Entre otras, señalamos las experiencias de tres alumnas: voluntariado con jóvenes en Guatemala, labor docente en Cuba e intento de secuestro en São Paulo.

4.3 Los principios de explicación, repetición, claridad y lentitud

En el capítulo 2 hicimos mención de estos tres principios que propone el *SLL* (2006) entre las metodologías para ayudar al A.M. a recordar los contenidos a largo plazo. Estos principios deben ser practicados en todo momento, ya que los A.M. pierden la concentración de manera muy seguida (la llegada tarde de un estudiante, ruidos externos, preguntas en voz baja de otros compañeros, etc.). Cuando comenzamos una clase hay que considerar siempre el ritmo de aprendizaje del grupo y repetir los contenidos en la fase de precalentamiento, durante las actividades que se realizan y cuando el alumno así lo disponga. La idea es disminuir la ansiedad que puede surgir al cometer un error por las instrucciones mal comprendidas o la pronunciación. El principio de lentitud se relaciona directamente con la cantidad de contenidos que vamos a mostrar en clase. Por lo general, acostumbramos a mostrar uno o dos contenidos, cuando se relacionan (como el empleo de *tú* y *usted*, o el imperativo relacionado con las recetas de cocina). Se ha observado

que, como en las generaciones más jóvenes, los contenidos cargados no dan buen resultado en los A.M. Aun así, se debe ir lento pero seguro, para no perder la motivación ni el interés en el aprendizaje de la lengua. El principio de repetición, como indicamos, se aplica durante toda la clase, y antes de finalizar el taller el docente debe repetir algunas explicaciones para lograr la total comprensión de los contenidos nuevos. Del mismo modo, el principio de claridad se ocupa de la comprensión del enfoque metodológico desde la primera clase, ya sea en las explicaciones de la gramática, los objetivos comunicativos de cada clase o las instrucciones de los ejercicios. Este aspecto es de gran importancia para el alumno, pues de esta manera puede comprender qué hace para organizar su tiempo de estudio y convertirse en un alumno autónomo.

5. Estrategias

En todos nuestros talleres se pusieron en práctica algunas de las estrategias presentadas en el capítulo 2, para poder instaurar diferentes modelos que puedan ser útiles a otros docentes de A.M. Estas estrategias incluyen el modelo de O'Malley *et al.* (1985), presentado en Larsen-Freeman y Long (1994), las consideraciones de Carvajal (2008) y los factores de influencia (SLL 2006). Se han preparado actividades que puedan motivar al alumno, desde el punto de vista de la cultura y de la lengua, tomando en cuenta la edad del estudiante. Para cada semana se prepara un programa, ya que los contenidos pueden variar de acuerdo a la motivación del estudiante, la asistencia y la rapidez o lentitud de aprendizaje del grupo. La práctica de los contenidos aprendidos es muy importante, por ello se realiza al comienzo y al final de cada clase, y se incluyen tareas como objetivo final e imitando situaciones reales. En el repaso de contenidos también se incluyen ejercicios de relleno de huecos, ejercicios para relacionar y algunas tareas sencillas de refuerzo para casa; de este modo los estudiantes llegan a la clase siguiente recordando los contenidos aprendidos, lo que les ayuda a participar en las nuevas actividades. Los objetivos generales que se persiguen se enfocan en dotar al estudiante de una adecuada competencia comunicativa que le permita funcionar en su entorno social, cuando el estudiante esté de viaje o de voluntariado social, por ejemplo.

La participación del estudiante en la manera de organizar los talleres es continua. El profesor les consulta sobre sus temas de interés y sobre sus necesidades, convirtiéndose

así en “facilitador” (Carvajal 2008). De esta manera los estudiantes llegan a compartir sus experiencias, renuevan los conocimientos en otras áreas y al mismo tiempo se ven en la necesidad de utilizar su competencia comunicativa en español; todo ello en un ambiente propicio para que los participantes no se sientan presionados al momento de hablar.

5.1 Las estrategias metacognitivas, cognitivas y de mediación social

Hemos diseñado y aplicado nuestra propia lista de estrategias, agrupadas en estrategias metacognitivas, cognitivas y de mediación social. A continuación describimos su aplicación.

Estrategias metacognitivas:

- *La anticipación del principio organizador.* Esta estrategia se relaciona, como habíamos explicado, con lo que el A.M. desea hacer en la clase de ELE. El aprendiente debe anticipar una visión general comprensiva de la actividad de aprendizaje, para que la realice apropiadamente. Este principio se aplica en toda la presentación del contenido a lo largo del taller, teniendo en cuenta la comprensión de las instrucciones de los ejercicios y las tareas para que el A.M. produzca un buen trabajo. En ocasiones, cuando hay una tarea para casa y el A.M. no ha comprendido bien la dinámica no la hace o la hace a su manera. En este sentido, se acepta su esfuerzo siempre y cuando se haya cumplido con el cometido. Por ejemplo, como trabajo de fin de curso en el taller para principiantes se asignó un escrito de 100 palabras sobre un tema de elección, dentro de los que habíamos realizado (descripción de nuestra casa con una fotografía, descripción de nuestra familia o amigos con una imagen, descripción de un viaje o evento). El objetivo era incluir todos los contenidos vistos durante el semestre. Uno de los estudiantes, el único hombre del curso, no hizo la tarea de esta manera y escribió unas observaciones personales sobre “La falta de imaginación del hombre” (en comparación con la mujer), utilizando para ello el humor. La conjugación de los verbos y el uso del vocabulario fue bueno, y no tuvo muchos errores.
- *La capacidad de dirección propia.* Esta estrategia se relaciona con el control (autonomía-independencia) del propio aprendizaje que tiene el alumno en clase. En este sentido, el A.M. debe mostrar al docente que tiene el control de su

aprendizaje. En nuestros talleres, en concreto en el más avanzado, hay A.M. que sienten un vacío en algunos contenidos gramaticales, como el uso del subjuntivo, y así lo hacen saber para repasar la gramática en clase y con ejercicios prácticos. En el taller para principiantes, en cambio, los alumnos después de la quinta clase buscan otros materiales complementarios para su aprendizaje y los comparten con los compañeros (videos, programas de televisión, libros de gramática, diccionarios, etc.).

- *La auto-compensación.* A diferencia de los niños, que necesitan ser motivados de forma externa (con premios), el A.M. necesita ser motivado internamente (Morchio 2004). Esta motivación se relaciona directamente con comentarios sobre sus satisfacciones personales y su autoestima, y se intenta practicar a lo largo de todos los talleres. En el taller para principiantes, en cambio, se hizo entrega de un diploma al final de semestre por todo el trabajo realizado (60 horas). Después de recibir este ‘premio’, la gran mayoría de los alumnos decidió continuar con el taller intermedio. La recompensa externa sirvió de auto-compensación para los A.M., tal y como señalaron el último día de clase.

Estrategias cognitivas:

- *La traducción.* El A.M. utiliza la traducción como aliada en el aprendizaje de una LE. Carvajal (2008) la menciona como una de las estrategias más recurrentes en la clase de ELE para A.M. En el taller para principiantes utilizamos la traducción, sobre todo en las consignas para realizar las tareas, de este modo el A.M. es capaz de comprender bien lo que se le pide hacer y puede hacerlo. Por otro lado, varios alumnos consideran la traducción como una estrategia para aclarar conceptos ambiguos, especialmente léxicos. Igualmente se considera un ejercicio óptimo para los A.M., pues tienen la oportunidad de ejercitar su memoria.
- *La agrupación.* Este tipo de estrategia puede ayudar a ordenar el material que el aprendiente recibe para un aprendizaje más efectivo; simplemente estableciendo los contenidos por carpetas y subcarpetas: la carpeta del vocabulario por temas, la carpeta de gramática por categorías, y esta a su vez por tipos de verbos y tiempos

- verbales, etc. La estrategia se aplica siempre en el taller para principiantes para organizar los contenidos aprendidos y así poderlos repasar en casa.
- *Las imágenes.* El uso de imágenes para relacionar la nueva información ayuda a recordar contenidos a personas que aprenden visualmente. Este recurso es básico en nuestros tres talleres, ya que las imágenes, fotografías y dibujos se prestan al juego y al desarrollo de la imaginación del A.M. En su afán por expresarse correctamente en español el A.M. se preocupa por hacer un buen trabajo. En este sentido, saca partido a todas las imágenes y expresa, de modo oral o por escrito, todo lo que observa en ella.
 - *La deducción.* Esta estrategia consiste en aplicar las reglas conscientemente para producir o entender la L2, aplicación que varía según el grupo de A.M. En nuestros talleres generalmente se presentan las reglas gramaticales de forma inductiva, por ser un método más dinámico; sin embargo hay A.M. que prefieren aprender de forma deductiva, ya que preservan métodos que fueron efectivos en su juventud. El docente sugiere la elección del método apropiado para el aprendizaje en cada caso particular.
 - *La contextualización.* Como ya hemos explicado, el A.M. suele identificar una palabra con un contexto determinado. Esta estrategia puede ser efectiva en aquellas personas que tienen problemas en retener significados. Los ejercicios, en los talleres intermedios y avanzados, para contextualizar palabras son sobre todo efectivos cuando se contextualiza con la vida real del A.M.
 - *La transferencia.* Se trata, como su nombre indica, de utilizar o transferir conocimientos lingüísticos previamente adquiridos para facilitar un ejercicio de aprendizaje lingüístico. Esto se relaciona con el hecho de que los hablantes no nativos transfieren los conceptos lingüísticos que tienen de su L1 en la L2. Dicha estrategia está presente en los tres niveles, pues el A.M. necesita relacionar los conocimientos adquiridos para encontrar una lógica y aprender la L2. Según nuestra experiencia, en los talleres avanzados este elemento puede ser negativo cuando se estudia estructuras gramaticales como el subjuntivo francés y el *passé simple*, que no encuentran la misma equivalencia en español.

- *La inferencia.* Como señalamos, el A.M. utiliza la información que tiene para deducir el significado de las palabras nuevas, utilizando el contexto. En nuestros talleres aplicamos esta estrategia para los textos que se asignan para leer en casa. Uno de los ejercicios del taller avanzado consiste en hacer una lectura intensiva y luego deducir, de acuerdo al contexto, el significado de las palabras. Si quedan dudas, se puede recurrir al diccionario. Este tipo de ejercicio es de gran interés para el A.M., porque le ayuda a cortar la dependencia con el diccionario.
- *Las peticiones de aclaración.* Relacionada con la estrategia metacognitiva de capacidad de dirección propia, el alumno puede solicitar al profesor, o a otro estudiante, que repita, parafrasee, explique o ejemplifique de nuevo un concepto o una idea en todo momento. Esta estrategia se practica en todos los talleres porque es importante que el A.M. se sienta cómodo en clase y sea consciente de lo que aprende.
- *El uso del error y el tiempo.* El pensamiento del A.M. suele ser analítico, ya que tiende a usar la reflexión como primer estilo de aprendizaje, aspecto que puede ser negativo para su capacidad de aprendizaje si siempre busca los errores (Lemieux y Sauvé 1999). En este sentido, el A.M. está muy al tanto de los errores y al mismo tiempo tiene un concepto negativo de este, porque ‘error’ era sinónimo de ‘castigo’ en la enseñanza tradicional. Carvajal (2008) incluye el uso del error, de forma positiva, al considerar otras respuestas posibles a un ejercicio y atribuirles valor positivo para progresar en el aprendizaje de la L2. En los talleres aplicamos esta estrategia sobre todo cuando hacemos ejercicios de relleno y las respuestas de los A.M. son variadas (dentro de lo aceptable gramaticalmente). Con respecto al error fosilizado, el docente debe ser paciente y corregirlo en el momento. La corrección oral se debe hacer con respeto, ya que en el contexto canadiense tradicionalmente no se ha corregido a los estudiantes delante del grupo y en voz alta. Por otro lado y en relación al uso del tiempo que se debe otorgar al A.M. para realizar los ejercicios, el docente sabe si es necesario alargar el tiempo de trabajo

en cada caso. El A.M. necesita más tiempo para terminar ciertos ejercicios escritos y muchas veces prefiere hacerlos en casa con más calma.⁴⁷

- *El uso del humor.* Esta estrategia está siempre presente para lidiar con actitudes de agresión o inseguridad que pueden experimentar algunos A.M. y para favorecer la integración entre todos los participantes del grupo. Morchio (2004) considera fundamental su práctica al ser un estado anímico en el que se disfruta más.
- *Los juegos.* Las actividades que envuelven juegos de participación activa suelen ser positivas, ya que conllevan dinamismo al grupo; sin embargo no todos los juegos que se puedan aplicar en las generaciones jóvenes funcionan con los A.M. Por experiencia, debemos ser cuidadosos al escoger un juego y tener en cuenta la personalidad y el modo de aprender de los participantes. Los juegos de mucho movimiento (como el juego de la charada, el mimo o incluso ‘Simón dice’) no fueron muy aceptados. En cambio, los juegos escritos relacionados con temas de interés fueron bienvenidos (como los crucigramas y las sopas de letras temáticas). La idea es buscar juegos en los que el A.M. reflexione y ejercite su memoria, como en el juego inventado “Lo que me/le gusta...”, en donde una persona comienza con la frase “me gusta... el helado”, luego la siguiente repite lo de la primera y añade otra cosa (“le gusta el helado, y me gusta la ensalada”) y así sucesivamente y en turno hasta llegar al final. Como algunos estudiantes no pueden recordarlo todo se ayudan de notas; otros lo convierten en un desafío. Para realizar juegos con A.M. debemos tener en cuenta sus capacidades y ser flexibles en las reglas del juego.
- *La fase de precalentamiento.* Aunque no aparece en la clasificación de O’Malley (1985), creemos que es necesario incluir esta estrategia, al ser una fase importante en el aprendizaje del alumno. El precalentamiento funciona como la estrategia de ‘pregunta-respuesta’ de Carvajal (2008). Las preguntas-respuestas se hacen durante unos 10 minutos para refrescar los contenidos aprendidos en la clase anterior. Muchas de las preguntas son breves y rápidas, para que el alumno se

⁴⁷ Por ejemplo, en el taller intermedio se animó a las alumnas a compartir recetas sencillas que recordaran de su niñez (limonada, bocadillo de mantequilla de maní con gel de fresa, etc.) para practicar el imperativo. Algunas alumnas no se sintieron cómodas al dar datos incompletos y simples, por lo que prefirieron escribir y presentar una receta más ‘complicada’ para la clase próxima. No fue una tarea asignada, pero algunas quisieron hacerlo así.

acostumbre a la estructura de la frase y a la pronunciación, dando lugar a la comprensión automática del enunciado. En ocasiones se realiza una interacción libre entre los estudiantes. La estrategia sirve también para que el alumno acepte que hay otras personas que olvidan los contenidos ya vistos. Algunos ejemplos de precalentamiento que se utilizan en el taller para principiantes son: ¿Eres dentista? Respuesta. ¿Eres canadiense? Respuesta. ¿Cuándo es tu cumpleaños? Respuesta. ¿Qué hora es? Respuesta. ¿A qué hora termina la clase de español? Respuesta. ¿Eres soltera? Respuesta. ¿Cuántos hijos tienes? Respuesta. La interacción se realiza en cada clase antes de introducir contenidos nuevos, lo que permite refrescar lo aprendido y ayuda a perder el miedo a participar. Las preguntas se vuelven más complejas conforme avanza el taller. En el caso de los talleres intermedio y avanzado se pregunta sobre las actividades que los alumnos han realizado durante la semana, las noticias que han sido de interés personal y la opinión que generan ciertos acontecimientos. Para la respuesta, se deja a los alumnos expresarse con libertad y se les corrige una vez han terminado. Algunas preguntas que hicimos son las siguientes: ¿Fueron al festival del Chocolate de Bromont? ¿Escucharon las noticias sobre las inundaciones en Quebec? ¿Escucharon el ‘problema’ que tuvo el presidente del FMI? ¿Qué opinión tienen sobre su comportamiento? Toda la actividad se desarrolla de modo natural, para ofrecer un ambiente de inmersión casi real.

Estrategias de mediación social:

- *La cooperación.* Como explicamos, el A.M. se identifica positivamente con esta forma de aprendizaje desde el punto de vista de la convivencia y del intercambio de conocimientos en una interacción comunicativa. El A.M. suele disfrutar del aprendizaje en grupo, pero en ocasiones lo rechaza porque piensa que aprender ‘con otro’ le impide aprender más rápido. En nuestros talleres la cooperación es intensa, y a veces hay conflictos cuando algunas personas quieren imponerse sobre otras. Pese a ello, el resultado final es positivo cuando el A.M se esfuerza en demostrar lo que puede hacer, por él mismo y gracias a los demás. Ejemplo de este tipo de trabajo en grupo son las *dinámicas de grupo*. Esta estrategia, que no

forma parte de las estrategias de mediación social de O'Malley *et al.* (1985), se relaciona con el sentido de grupo que conlleva este grupo, son productivas, se pueden explotar todos los contenidos y son importantes para motivar la integración entre personas con caracteres diferentes en los talleres.

6. Materiales

6.1 El manual de texto

La condición formal y académica de los talleres, cursos sin créditos por la universidad, hace que no contemos con un libro de texto determinado que los alumnos deban adquirir, por lo que se ofrece al estudiante una guía preparada por el docente. Dicha guía muestra todos los contenidos gramaticales y léxicos así como las actividades comunicativas, y se adjunta una serie de fotocopias con diversos textos e imágenes destinados al buen desarrollo de las clases. La guía y los materiales que acompañan la práctica se presenta todas las semanas, y ha sido desarrollada utilizando varios manuales, *Español en Marcha* (1-4), *Pasaporte Compilado* (A1+A2), *Es español* (1-3) y *Pensar y aprender* 1, así como los sitios web de TODO ELE y el Instituto Cervantes. Para estar al día de las noticias provinciales, nacionales e internacionales, recurrimos a los portales de la BBC, La Gazette, Radio CBC, Muy Interesante y Correo Canadiense. De esta manera los participantes están conectados con su realidad a través de un aprendizaje continuo de la lengua. No hay que olvidar que otro de los materiales que empleamos es la biografía educativa, fundamental para el buen desarrollo de los talleres de conversación y promover la adhesión al grupo.

6.2 Las TIC

Como señalamos anteriormente, no contamos con una sala equipada con los últimos avances tecnológicos, pero el docente tiene acceso a una computadora y a un proyector que utiliza para hacer más amena la clase. Se proyectan secuencias de películas, archivos audio, presentaciones en PowerPoint e imágenes relacionadas con los temas tratados. Estos materiales resultan novedosos para los A.M. por lo que aprecian el material transmitido. Tal y como indica Carvajal (2008), la actitud que tienen los A.M. con respecto a las TIC es contradictoria, por un lado es todo un mundo complejo y fuera de su

tiempo que intentan evitar, pero cuando tienen la oportunidad de apreciar las ventajas que ofrece y disfrutar las ‘otras’ formas de aprender, muestran una gran satisfacción por las TIC.

6.3 El audio

Para facilitar la comprensión de los alumnos se lee, antes o después, según sea el caso y el objetivo del ejercicio, las transcripciones de los archivos audio empleados en todos los talleres (muy especialmente en el principiante). Este aspecto es importante para los estudiantes, ya que cuando escuchan un audio sin texto muchos de ellos se sienten incómodos y pierden la concentración, sobre todo en las primeras sesiones y cuando escuchan acentos diferentes.

6.4 La presentación del material

Tan importante son los contenidos como la manera de presentarlos. En este sentido tenemos en cuenta las pautas para presentar el material propuestas por Fernández (1999) y Carvajal (2008). El objetivo final es evitar los problemas de comprensión, tanto de forma como de estructura, que puedan tener los A.M. Por ello, la guía de cada clase se presenta de forma clara y amena, con letras grandes y nítidas, espacios dobles de interlineado y separación de párrafos, etc. Estos elementos son apreciados por los A.M.

7. Los talleres de conversación

El docente que enseña a A.M. tiene que conocer cómo aprende este, sin compararlo con el aprendizaje de otras generaciones, y aplicar metodologías adecuadas (Lemieux 2001). En este sentido, tal y como quedó establecido, debemos dar importancia a los factores cognitivos (memoria, repetición, pérdida de velocidad) y a los factores afectivos (motivación, personalidad), factores claves en el trato con el alumno y en el rol del docente en el aula (Carvajal 2008, Requejo 2008, SLL 2006). La mayoría de los profesores que se dedican a enseñar a A.M. no poseen una formación relacionada con la gerontología; seleccionan sus metodologías de acuerdo a lo que el público exige. Además, muchos de estos docentes son A.M. (es el caso de la UTA y los Centros comunitarios) lo que facilita su labor, al conocer bien a su generación y el tipo de

aprendizaje que utilizan. Por otro lado, el A.M. debe ser consciente de sus objetivos de aprendizaje y el docente debe conocerlos para ayudar a alcanzarlos. Siguiendo a Cummings (1981b), la adquisición de técnicas por parte de los A.M. les ayuda a aprender más rápido, como la comparación con la lengua materna, la facilidad en la morfología y la sintaxis en las primeras etapas (cf. Krashen, Long y Scarcella 1979), la traducción, la deducción/inducción, la contextualización, la transferencia, la inferencia y las peticiones de aclaración, entre otras. Como vimos, la biografía educativa también es un recurso importante, que ayuda a fijar la motivación y la adhesión del grupo.

Presentamos, en los siguientes apartados, las características más importantes de los talleres de conversación impartidos en los semestres de invierno y primavera 2011.

7.1 Los talleres de nivel principiante

El taller de invierno (nivel A1) se realizó con un grupo de seis alumnos de entre 50 y 65 años, un hombre y cinco mujeres, tres anglófonos y tres francófonos, durante 12 clases de dos horas y media y una pausa de 15 minutos (con otra ‘extra’ cuando los contenidos eran muy cargados). El grupo comenzó a aprender español en setiembre de 2010 y adquirió algunos elementos básicos que se repitieron en el taller para afianzarlos. La sala era pequeña, y el primer día se cambiaron las sillas (más confortables), se mejoró la intensidad de la luz y se decoró un poco con cortinas y plantas. Como referencia para los contenidos gramaticales y algunas actividades se utilizó el manual *Español en Marcha 1*, complementado con otros textos y artículos. A la hora de introducir los contenidos se tuvo en cuenta el ritmo de aprendizaje de los participantes, por lo que dos contenidos fueron suficientes en cada clase. Por otro lado y desde la primera sesión, al comienzo de la clase se hace una repetición continua de lo aprendido, y en la segunda parte se presentan los contenidos nuevos. En este sentido el ritmo del taller es más lento, pero se incluye más práctica de actividades de interacción comunicativa.

El taller de primavera se realizó con un grupo de cuatro francófonas de entre 40 y 60 años de edad y con conocimientos básicos de español, en la misma sala que el anterior. Este taller fue algo diferente, debido a las edades de las alumnas (adultas y adultas mayores) y al número de participantes, detalles que hicieron que el aprendizaje fuera más rápido que en el grupo anterior. El horario también fue distinto, 3 horas por clase y una pausa de 20

minutos. En el taller se aplicó la fase de precalentamiento antes de introducir los nuevos contenidos y se incluyeron más juegos de memoria y de rol, lo que fue valorado por las estudiantes.

7.2 Los talleres de nivel intermedio

El taller de invierno se realizó con un grupo de dos hombres y cuatro mujeres, tres anglófonos y tres francófonos de entre 55 y 70 años. La metodología fue parcialmente diferente a la de los talleres para principiantes, ya que los objetivos no eran solo introducir contenidos gramaticales, sino prácticas para la conversación. La concurrencia de alumnos de diferentes niveles (A2-B2) puso en peligro la motivación de varios estudiantes. En este sentido, se optó por presentar elementos gramaticales que pudieran apoyar los conocimientos olvidados de los alumnos más avanzados, y que a la vez fueran nuevos para los que no los habían aprendido con anterioridad. Como texto de referencia se siguió el manual *Español en Marcha 2*. Teniendo en cuenta el nivel de los alumnos, los juegos de rol se cambiaron por debates y conversaciones.

Por su parte, en el taller de primavera (de 3 horas por sesión) contamos con un grupo de diez alumnos, siete francófonos y tres anglófonos de nivel A1-B1 de ente 50 y 80 años⁴⁸. En este taller tuvimos a algunos estudiantes que habían realizado el taller para principiantes en invierno. La diversidad de niveles produjo, de nuevo, que algunos estudiantes no tuvieran un vocabulario lo suficientemente amplio como para participar en todas las actividades, y que otros no conjugaran bien los verbos. Sin embargo, el interés por los temas propuestos y la actitud positiva de todos hizo que los estudiantes mantuvieran la motivación durante todo el taller. En los materiales incluimos los manuales *Español en Marcha 2* y *Pasaporte compilado A1+A2*, en donde se encuentran temas de interés para el A.M. En este sentido, optamos por desarrollar debates simples e interacciones comunicativas relacionadas con los temas tratados en cada clase. Además, realizamos preguntas simples al comienzo y al final de cada taller para animar a los estudiantes de nivel principiante a hablar, aunque fuera una intervención corta.

⁴⁸ En ocasiones permitimos también la asistencia a una chica de 24 años, familiar de una de las alumnas, lo que fue muy significativo para comparar los factores cognitivos y emotivos de una generación y otra.

7.3 Los talleres de nivel avanzado

En el taller de invierno participaron seis mujeres, cinco francófonas y una anglófona, de entre 55 y 80 años. El nivel de las alumnas varía entre B1-C1. En este grupo en particular se ha creado una amistad gracias a las clases de ELE, y las alumnas se reúnen fuera de clase para practicar entre ellas el español. El español, por tanto, ha sido un importante elemento de cohesión y socialización para estas mujeres, y así nos lo han hecho saber en más de una ocasión. No obstante, esta integración fuera de la clase dificulta un poco la labor del docente, porque las alumnas que deberían asistir al taller intermedio no quieren separarse de sus compañeras; por este motivo introducimos algunos elementos gramaticales para ser aplicados en los debates y las lecturas, aunque se hizo hincapié en la conversación. Como en todos los talleres, al inicio de cada clase se utiliza la fase de precalentamiento y la dinámica de pregunta-respuesta para animar al estudiante a participar.

El taller de primavera estuvo constituido por las mismas estudiantes del taller avanzado de invierno, lo que facilitó mucho la continuación de las estrategias con el mismo grupo. Aplicamos, de nuevo, el enfoque por tareas para la práctica de los contenidos lingüísticos y culturales, al igual que hicimos en los demás talleres, pero suprimimos las descripciones y los juegos de rol, al ser interacciones comunicativas poco reales para los estudiantes, y los sustituimos por debates e intercambios de ideas sobre aspectos variados de la realidad. En este nivel, el intercambio de roles para representar una situación lingüística parece muy artificial y fácil a los estudiantes. Esto se debe a que los alumnos avanzados están más motivados a exponerse a un tema-reto y a aprender un vocabulario más especializado (especies para realizar recetas de comida, flora y fauna, tipos de telas, etc.).

8. El diario del profesor

Todas las observaciones se realizaron gracias al diario del profesor, en el que anotamos la información de cada uno de los talleres de conversación. Se trata de una herramienta valiosa de investigación en la que encontramos detalles no solo desde el punto de vista metodológico, sino también psicológico que relacionan al A.M. con su aprendizaje. En el

diario incluimos una breve reseña de las competencias que se desarrollan y las notas que se han tomado (las observaciones completas figuran en los anexos finales).

8.1 Resultados de las observaciones

Presentamos, de forma resumida y por niveles, las observaciones más relevantes sobre los aspectos psicológicos de los A.M. y las metodologías y estrategias aplicadas en los talleres.

Taller principiante de invierno

- Algunos juegos que funcionaron bien con los adultos jóvenes no son bienvenidos en los A.M. debido a su naturalidad (mucho movimiento, muecas, etc.). Esto se debe a que el A.M. no quiere representar una imagen equivocada al resto de la clase con respecto a su personalidad.
- Los anglófonos bilingües siempre parten de su lengua materna para comprender las estructuras de las frases del español.
- En algunos casos, a la hora de realizar un juego de rol el A.M. necesita cambiar información precisa, para que la situación sea más real.
- El material del manual debe ser adaptado en varias ocasiones para que se iguale a la realidad del A.M., ya que en los manuales se dan los contextos de estudiantes universitarios y de familias jóvenes.
- Los A.M. aprenden mejor cuando relacionan los contenidos con su realidad. En este sentido, no contamos con un material adecuado para ellos, ya que la mayoría de los contextos que muestran los manuales presentan a adultos jóvenes y/o adultos activos.
- Los A.M. realizan constantemente la transferencia de sus conocimientos de la L1 para comprender la L2. Esta estrategia no solamente se presenta en los primeros niveles, sino también en los más avanzados.
- De nuevo, prefieren juegos de rol que se acerquen a la realidad a la que ellos están familiarizados (metro de Montreal, descripción de una imagen relacionada con su vida, etc.).
- La ampliación de las letras, los mapas y las imágenes es importante para mantener la atención en el material.
- Los alumnos en este nivel necesitan traducir a su lengua materna, por lo que el docente debe tener un conocimiento amplio de las lenguas de los participantes. La traducción como estrategia de apoyo es positiva para el A.M.; sin embargo, si se utiliza todo el tiempo puede llevar a que el alumno pierda la concentración en otros elementos que le pueden ayudar, como la contextualización.

- El error se entiende de forma positiva, ya que cada vez que los A.M. cometen uno, lo enmiendan ellos mismos o se les corrige inmediatamente sin hacerlos sentir mal.
- El A.M. tiene cuidado en no ofender a sus compañeros y se abstiene de utilizar adjetivos negativos (del tipo *gordo*, *calvo* o *tacaño*). Se comprobó que no solo se trata de no ofender al otro cuando está presente, sino de no utilizar estos adjetivos para describir a personas famosas (actores, políticos, cantantes).
- Cuando los A.M. saben que han tenido éxito en una tarea se sienten muy motivados.
- El factor tiempo es un aspecto negativo para los A.M. Necesitan más tiempo para realizar algunos ejercicios, en comparación con los adultos jóvenes. Toman muy en cuenta detalles como la conjugación de los verbos o el léxico apropiado para realizar un buen trabajo.
- Los juegos de memoria son estrategias de aprendizaje que funcionan no solo porque son efectivas para la memorización de contenidos, sino por la dinámica que envuelve a la clase.
- Algunas personas son más visuales que otras. Las personas que no lo son tratan de aplicar otros métodos para comprender un contenido.
- Algunos A.M. experimentan ansiedad al no comprender ciertos contenidos que todavía no se han visto en clase, esto es debido a que realizan trabajo autónomo en casa. Cuando el alumno desea conocerlos, se hace una breve explicación, sin ahondar en detalles.
- Los temas de elección puede ser una de las razones por la que los hombres pierden la motivación y no continúen aprendiendo una LE con compañeras del sexo femenino.
- La pausa se convierte, a veces, en un tiempo de práctica de la LE relacionada con la socialización del A.M.
- Después de presentar una motivación externa (el diploma) al final de la sesión, los A.M. se sintieron motivados para continuar con su aprendizaje.
- La fase de precalentamiento es primordial para la memorización de contenidos a lo largo de la sesión.
- El uso del humor es un elemento positivo en el aprendizaje de ELE para el A.M., ya que alivia sentimientos de estrés, inseguridad, y envuelve a la clase en un ambiente ameno.

Taller principiante de primavera

- La ‘repetición exagerada’ en las primeras etapas es fundamental para que el A.M. se acostumbre a la nueva lengua. Esta repetición es una estrategia cognitiva positiva y afectiva, ya que favorece la integración del grupo.
- La traducción se utiliza en clase, pero esta vez se emplea también el lenguaje gestual y corporal para evitar su abuso.

- Las tareas para casa son importantes para que los A.M. recuerden los contenidos estudiados de una semana para otra. Las tareas deben ser sencillas y cortas para preservar su interés de aprendizaje.
- En las primeras clases los A.M. se van acostumbrando poco a poco al acento y al ritmo del profesor, por lo que algunos archivos audio con otros acentos se reemplazan por las transcripciones, que son leídas por el docente. Este cambio es positivo para el alumno, y lo motiva a interesarse y focalizar en la sintaxis (las frases) que se emiten. Este proceso es progresivo. El audio se escucha después de la total comprensión de la transcripción, para que los alumnos estén expuestos a otros acentos distintos al del docente.
- En la corrección de los ejercicios aceptamos otras respuestas correctas que los alumnos encuentran siguiendo su propia lógica. Se aceptan estas opciones siempre y cuando sigan la gramática del español. En ocasiones un alumno ofrece una opción incorrecta y la defiende como correcta.
- El A.M. se apoya en su lengua materna para comprender las estructuras de la LE.
- En ocasiones la clase se vuelve densa (3 horas seguidas) por los contenidos nuevos. Se opta por hacer más prácticas de contenidos conocidos, y no introducir material nuevo. Las pausas pequeñas son solicitadas por los alumnos. En este sentido, el docente debe replantear las actividades y cambiarlas por otras más dinámicas.
- La tarea para casa es una herramienta de repetición para el A.M. que es recibida positivamente siempre y cuando las instrucciones sean claras y los ejercicios cortos.
- Tanto las explicaciones deductivas como inductivas son aceptadas cuando se trata de la comprensión de la gramática. Tratamos de emplear la explicación inductiva en nuestros talleres.
- El humor es un elemento importante para lidiar con el nerviosismo y el estrés que pueda producir el ejercicio de ciertas actividades de interacción, con o sin ayuda de notas.
- El docente puede hablar en la lengua materna del alumno en las primeras clases, para que este entienda mejor las instrucciones de los ejercicios.
- Los A.M. son responsables y toman los deberes para casa en serio.
- A los A.M. les encanta relacionar los contenidos aprendidos con su realidad. Les gusta presentar a su familia y hablar de ella, especialmente de los nietos. Este detalle les hace aprender el vocabulario de manera sencilla.
- Se producen algunas reacciones negativas, sobre todo ante la falta de respeto del turno para hablar, que es seriamente considerado por una alumna. Cuando una persona no respeta el turno es criticada.

- Los juegos de memoria son apreciados por todos los participantes para recordar contenidos aprendidos. Igualmente, los juegos en los que se tiene que utilizar imágenes y formular frases son positivos, porque repiten contenidos ya vistos.
- Los A.M. están deseosos de participar en las lecturas que presentamos y lo hacen en su lengua materna (francés) porque no tienen el vocabulario suficiente para expresarse en español. Se les permite, pero luego se les enseña frases cortas en español, relacionadas con su intervención.
- Los A.M. son los más interesados cuando se habla de aspectos culturales, especialmente cuando se habla de la familia y las diferencias con la familia canadiense.
- Los A.M. disfrutan con sus comentarios sobre sus experiencias. Las personas que han viajado a España hablan de la diferencia de horarios que tienen los españoles. También hablan del cambio de actividades habituales al estar jubilados, y las comparan cuando eran jóvenes (contexto de su propia biografía).
- Algunos alumnos toman el rol del docente y corrigen a sus compañeros. Esto se da porque el grupo es pequeño y hay confianza entre ellos.
- Disfrutan con los crucigramas, la sopa de letras y los ejercicios cortos para casa.
- Se aconseja ordenar el material por carpetas, para que el estudio sea más fácil. Tres personas se dedican a ello y lo hacen exitosamente.
- El ausentismo y la falta de estudio de contenidos es un factor negativo en el aprendizaje de algunos alumnos. Esto no ocurrió entre los A.M. sino en las personas más jóvenes.

Taller intermedio de invierno

- La corrección del error se hace al final de cada frase lógica, pero no se corrigen los errores pequeños para no interrumpir en exceso al alumno en sus presentaciones ni cortar la idea de lo que están diciendo.
- Para romper el hielo y comenzar a hablar el docente debe convertirse en un participante más y dar el primer paso. Se hace uso del humor y de las experiencias personales para que los A.M. se sientan también identificados y empiecen a conversar.
- Para el desarrollo de uno de los debates se asignó a un grupo la defensa de la comida chatarra (y practicar así las construcciones finales con '*para que + subjuntivo/ para + infinitivo*'), pero no aceptaron el reto por el tema, y se tuvo que cambiar el tipo de dieta. Con esta actitud en particular se observa que los A.M. están muy arraigados a sus principios y creencias, especialmente en temas como la salud y la nutrición.
- Los participantes del taller son más autónomos en su aprendizaje, porque conocen mejor la LE por lo que exigen un vocabulario más específico. En este sentido el docente debe contar con un vocabulario amplio y los estudiantes deben tener

acceso al diccionario para ayudarse ellos mismos. El docente sirve de guía en la elección del mejor término.

- Se presenta el material en letras grandes (Times New Roman 14 y doble espacio) para que la lectura resulte más fácil, aspecto que los estudiantes agradecen.
- De nuevo, constatamos que las tareas para casa deben ser breves. El docente debe ser flexible en la manera en como asigna y como recibe la tarea terminada, ya que el A.M. la amolda a su imaginación y al interés que tiene en hacerla. Por ejemplo, al proponer consejos para dormir mejor, se les pide traer trucos que el mismo alumno hace. Al no estar satisfechos con los consejos de siempre (como no comer mucho por la noche), investigan por su cuenta para poder ofrecer novedades a la clase.
- El ser ‘diferente’ al grupo, aspecto que se define por los comentarios o las formas de vida que no son aceptadas por los demás participantes, es una forma de alejarse. La labor del docente es clave en este aspecto para hacer más llevadera la clase.
- En este taller los niveles son dispares. El alumno que tiene un nivel menor siente que aprende y trata de adecuarse al grupo, los otros participantes no sienten que pierden el tiempo y se negocia una integración para este participante.
- Los A.M. son los encargados de su propio aprendizaje y se lo hacen saber al docente. Uno de los juegos adicionales, preparado para practicar el imperativo (afirmativo y negativo), no se pudo poner en marcha porque los alumnos estaban familiarizados con este tiempo verbal y por ser considerado un juego de jóvenes.
- El docente debe estar preparado en todo momento al cambio de actividades para mantener la motivación y el interés del A.M.
- En ocasiones el A.M. se convierte en un libro abierto cuando comparte sus experiencias pasadas. Este tipo de intervenciones son una forma de integración positiva para el grupo, porque los demás alumnos se identifican con las experiencias contadas, por ejemplo al hablar de los horarios de trabajo, de la pasión por el cine y los espectáculos artísticos, etc.
- El profesor prepara un tema en especial, pero el cambio de temas de forma espontánea es habitual. En este sentido, el profesor debe ser flexible para aceptar los cambios dentro de sus posibilidades (la clase estaba preparada para comentar las actividades de ocio, pero el tema se centró en el cine).
- Los A.M. toman en serio los talleres, y cuando los temas tratados les interesan de verdad los debates son muy amenos y pueden expresar lo que piensan y sienten. Algunos proponen nuevas ideas y soluciones para el futuro. El docente es consciente de esto al momento de interrumpirlos para hacer las correcciones. Se les dejar hablar y al final se corrigen los errores graves.
- Los A.M. se valen de la experiencia de sus puestos de trabajo para debatir sobre temas que dominan (biografía educativa), aporte fundamental para los talleres.

- Cuando se presentan temas que no son del interés del A.M. la motivación y la participación disminuyen, de tal manera que el esfuerzo del docente es grande para reponerla (actividades prácticas, crucigramas y juegos).
- Los estudiantes hablan de sus planes futuros de viajes y de empresa y los comparten con el grupo (biografía educativa).

Taller intermedio de primavera

- La diferencia de niveles es un problema grave con el que se tiene que lidiar. Es más sencillo para el docente equilibrar los niveles A2-B2 que los niveles A1-B2. Algunos participantes de nivel A1 no tienen ningún tipo de competencia léxica ni gramatical, por lo que se tendría que empezar con ellos desde el principio, siendo un aspecto muy negativo para los otros alumnos más avanzados.
- En comparación con los estudiantes del taller de invierno, que no tuvieron ningún problema en habituarse a la dinámica de las actividades y disfrutaron de la oportunidad de poder participar, los de primavera son más reservados.
- La biografía educativa así como las edades de los participantes son más variadas en este grupo. Aun así, cada uno trae sus experiencias de vida, de viajes y situaciones (recuerdos de infancia, bodas interculturales que han asistido, etc.) que les gusta compartir con la clase.
- El aspecto social es un factor importante en el taller, porque induce a la motivación y al interés en la clase. Hay personas con intereses comunes y otras que no se llevan del todo bien, el papel del profesor es importante en este problema (por ejemplo cuando una alumna hace comentarios continuamente con el vecino e interrumpe la clase).
- Los juegos de memoria son recibidos de manera positiva por el A.M., lo divierten y al mismo tiempo le hacen aprender vocabulario, corregirse y recordar los contenidos.
- Hay alumnos que desean tomar el rol del docente y corregir a otros alumnos. Esta actitud es vista de manera negativa por el grupo, porque el docente tiene que corregir los errores que cometen estos ‘nuevos’ docentes. El uso del humor nos ayuda a limar el problema.
- Algunos alumnos alargan sus intervenciones orales, al ser un grupo numeroso hay otros que no pueden participar tanto. En este sentido el profesor interviene para dar oportunidad de hablar a todos y por turnos.
- Cuando el material didáctico es avanzado para algunos alumnos, se ofrece todas las herramientas posibles para una mejor comprensión (lectura pausada, significados, aplicación en los contextos propuestos, etc.). Cuando esto no funciona la actividad se deja para casa, de este modo los alumnos pueden reflexionar con más tiempo sobre los nuevos términos aprendidos y luego discutirlos en la siguiente clase.

- Los A.M. cuando hablan de un tema de interés pueden desarrollarlo y relacionarlo con otros temas, de este modo la conversación fluye y la participación se hace más dinámica.
- Se aplican algunos juegos de rol porque los alumnos se divierten y la clase se vuelve más amena. Los alumnos parecen aprovechar este tipo de actividades para socializar y contribuir a la adhesión del grupo.
- En este taller se utiliza el audio original del CD para realizar las actividades. Se escucha dos o tres veces cada vez para que la comprensión sea total.
- Hemos observado que el A.M. comparte muchas veces información personal con el grupo con el que aprende. Esta actitud demuestra que el individuo disfruta del ambiente en que está, a pesar de los problemas personales que pueda tener fuera de clase.
- El docente no es visto por el A.M. como un docente tradicional, sino como un facilitador de la lengua que comparte también con el grupo sus vivencias. Esta actitud, profesional y al mismo tiempo humana, promueve la confianza en el aprendizaje.
- La transferencia de conocimientos de la lengua materna a la LE se realiza todo el tiempo. Se comparan los usos en francés y en inglés para poder entender mejor la gramática del español.
- Se usa la traducción para términos específicos, sobre todo con los alumnos de nivel inferior.

Taller avanzado de invierno

- Al comentar y debatir sobre su vida el A.M. prefieren decir la verdad y no inventarse nada. Aunque el objetivo del taller sea la práctica de la lengua, los alumnos prefieren dar a conocer la realidad que viven en vez de presentar una ficticia.
- El docente debe estar preparado para cambiar el tema, según las actitudes del grupo. En el caso de la lectura de la ‘abuela viajera’, mujer que viaja sola por Europa, se cambió el propósito por los comentarios de los participantes. No se da importancia a la edad de la protagonista sino a la actitud del personaje.
- Los participantes tienen un nivel lingüístico mayor y pueden hablar con más detalle sobre el contexto de su propia biografía. Por ejemplo, una alumna que trabajó con los niños de Chernóbil establece una comparación con el tsunami de Japón y el reactor de Fukushima.
- En los talleres no se presentan reglas gramaticales, salvo si el alumno lo pide de manera expresa. El interés principal del taller es la conversación.
- En este grupo hay una persona que habla más que las demás, y hay otras que hablan poco pero hacen buenas intervenciones. A veces el debate hace que los

alumnos se acaloren y debemos apaciguar el ambiente; el docente debe, pues, encontrar la manera de solucionar estas situaciones.

- El A.M. hace uso de su imaginación en sus presentaciones, a veces dramatizadas, para su disfrute y el de los demás. Este elemento dinamiza la clase.
- En este nivel la traducción no es necesaria, salvo cuando el vocabulario es muy especializado. El mismo docente necesita la ayuda del diccionario.
- Los A.M. son más autónomos en su aprendizaje y acepta de grado las tareas para casa. Se les asignan pequeñas tareas y también se hacen ejercicios en clase.
- El principio de lentitud se aplica cuando los alumnos hacen un ejercicio más complicado y no tienen tiempo suficiente para reflexionar.
- Se observa que las participantes se esfuerzan en no hacer comentarios negativos, lo que mantiene la integración del grupo.
- En algunas ocasiones, hubo fricciones por defender diferentes puntos de vista. Las mismas alumnas tratan de solucionar la situación con humor.
- El uso de secuencia de películas en los talleres avanzados es interesante, ya que despierta el interés por diferentes temas (historia, feminismo, religión, psicología), vistos desde el punto de vista latinoamericano.
- Señalamos la memoria que tiene alguna de las alumnas al hacer sus presentaciones sin ayuda de notas o de guión previo, utilizando palabras más cultas y dramatizando la situación.

Taller avanzado de primavera

- Siendo un grupo femenino, hay tendencia a hablar sobre temas propios de mujeres.
- Las alumnas son autónomas en su aprendizaje y exigen lo que desean aprender. En este taller hay participantes cuyo dominio de la lengua es alto, por lo que analizan las dos lenguas a la vez. Para ayudar al alumno a entender algunas estructuras el docente debe tener un buen dominio del inglés y del francés.
- En el taller se hace participar a las alumnas por turnos que el docente concede; de este modo se da la oportunidad de hablar a todas.
- Las alumnas están informadas de la política nacional e internacional, por lo que el docente debe estar preparado para responder a las preguntas de los participantes.
- Como los participantes son francófonos y anglófonos, la traducción de algunos términos y estructuras de frases se deben hacer en ambas lenguas. Se impulsa el uso autónomo del diccionario y solicitar la ayuda cuando existen significados ambiguos dentro de un contexto.
- En este grupo la edad es más uniforme y se aprecia una mayor cohesión. Los turnos se respetan al momento de la participación y hay mucho respeto entre ellas.

- Se anima a que lean artículos de su interés y que los compartan con la clase. Este quehacer trae a la clase intervenciones y comentarios de todo tipo sobre las diferentes culturas del país, aspecto que enriquece el taller de forma positiva.
- Una vez más se comprueba que las tareas para casa deben ser sencillas y cortas, para que el alumno continúe motivado con su aprendizaje del español.
- Los participantes desean aprender términos de otras variedades, como la argentina o el spanglish.

Consideraciones finales

Después de haber revisado y analizado una serie de factores que atañen directamente la adquisición, el aprendizaje y la enseñanza del A.M. podemos llegar a una serie de consideraciones claras, basadas en el trabajo de campo de los talleres de conversación de español. En primer lugar, las teorías expuestas por Larsen-Freeman y Long (1994) sobre las variables cognoscitivas, los factores psicológicos y las características particulares de cada aprendiz, las consideraciones de la gerontagogía de Lemieux (2001) y las estrategias de O'Malley *et al.* (1985) nos ayudaron a identificar las necesidades propias del A.M., y las diferencias con respecto al aprendizaje de otras generaciones. Estas necesidades se traducen por la diferencia de factores cognitivos (memoria, repetición) y afectivos (motivación, pérdida de velocidad, grado de educación, entre otros) que los A.M. necesitan en su aprendizaje. En segundo lugar, las recomendaciones de Kolb (1984), García y Rodríguez (2003), Requejo (2008), Carvajal (2008), así como el *SLL* (2006), el *Marco* (2002) y el *Plan curricular* (2007) nos ayudaron a reflexionar y a establecer un enfoque metodológico propio en el aprendizaje y la enseñanza de ELE con A.M. Por todo ello, basados en nuestra experiencia en los talleres y apoyados en la investigación realizada, podemos considerar los siguientes aspectos en el aprendizaje de un A.M.

Las metodologías y estrategias

- Es primordial aplicar el principio de *repetición* (*SLL* 2006) en todos los cursos. En nuestros talleres realizamos la repetición de contenidos a través de la fase de precalentamiento. De igual manera, comprobamos que la aplicación de tareas sencillas y cortas para casa es una forma de repetición. El uso de los juegos de memoria en el A.M. son vitales, no solo para preservar el principio de repetición de los contenidos, sino también para ejercitar su memoria y dinamizar el grupo. Estas estrategias han ayudado a la memorización de contenidos a lo largo de la sesión y a preservar la motivación y la integración en clase.
- Es importante aplicar los principios de *explicación*, *lentitud* y *claridad* (*SLL* 2006) en todos los cursos. Aun en grupos pequeños, de 5 a 8 personas, se observa que el

A.M. toma más tiempo en comprender y asimilar los contenidos gramaticales, léxicos y fonéticos por motivos cognitivos (memoria, pérdida de concentración, pensamiento analítico). Lo importante es ir lento pero seguro, cuando se repitan contenidos o se introduzca uno solo por clase. De igual forma se observó que las instrucciones de los ejercicios de los manuales deben ser completamente claras, para que los A.M. puedan ser autónomos en casa. Este principio se relaciona con las estrategias de anticipación del principio organizador y la capacidad de dirección propia (O'Malley *et al.* 1985).

- Siguiendo a Cummings (1981b), la adquisición de una L2 en los A.M. es más rápida en las primeras etapas, y así lo comprobamos en los talleres a través del uso de estrategias propias (transferencia de su L1 a la L2, comprensión de la gramática a través de explicaciones inductivas y deductivas, la traducción o la memorización de notas). Varias de estas estrategias son las que usaron de jóvenes y por esta razón las utilizan ahora, porque están familiarizados con ellas. Esto se relaciona con la necesidad que tiene el A.M. por aprender 'a su manera'. Sin embargo, se les animó a usar otras nuevas estrategias, como organizar los contenidos por carpetas, la contextualización en las lecturas, los juegos o las actividades en grupo cooperativas, que fueron un éxito.
- Al ser más reflexivos (Lemieux 2001), los A.M. pierden el tiempo en aspectos innecesarios (discusión sobre aspectos de la norma de la lengua, la traducción, ansiedad por conocer contenidos avanzados a su nivel), hecho que puede retardar su aprendizaje. Se debe respetar esta particularidad y tener paciencia, aunque se pierda tiempo en clase, ya que es parte de su adquisición y aprendizaje.
- Otro elemento que hemos explorado en todos nuestros talleres es el uso de la experiencia en el *contexto de su propia biografía*, para enfocarnos así en temas relacionados con el A.M. Esta estrategia nos ayudó en gran parte a motivar al alumno a compartir sus experiencias de vida con la clase desde el nivel principiante hasta el avanzado. Además, dicho elemento no solamente es favorable para activar el funcionamiento de la memoria del A.M., sino que también influye en su motivación por aprender a conversar sobre temas diversos y a contribuir a la integración del grupo. Cuando aprende contenidos gramaticales y

léxicos el A.M. los retiene mejor si estos contenidos están relacionados con su realidad y experiencia. Por este motivo hemos tenido que adecuar en varias oportunidades nuestros temas de conversación a las experiencias del A.M.

- Hemos observado en nuestros talleres que los A.M. tienen temor a cometer errores (cf. Juan Lázaro 1999). Esta particularidad debe atenuarse con cuidado y paciencia al hacerles comprender que es parte de su aprendizaje. Se relaciona casi siempre con el tiempo del que disponen para finalizar una tarea, que prefieren dejarla para casa con el fin de realizarla sin errores.
- El A.M. toma más en consideración los aspectos sociales y psicológicos para su aprendizaje que las generaciones más jóvenes. En otras palabras, tiene una gran consideración por sentimientos de respeto, compañerismo, integración en el grupo, además de un profundo respeto por el docente. Hemos comprobado en nuestros talleres pequeños detalles como el respeto por el turno y cómo evita el uso de adjetivos negativos para no ofender a nadie, dentro o fuera de clase. Un aspecto psicológico que le impide darse por entero al aprendizaje es que tiene miedo de representar una imagen equivocada a los demás, sobre todo por orgullo. Por esta razón no se presta a participar en actividades en que su imagen pueda verse “en peligro”, como los juegos con mucho movimiento, cantar, hacer muecas y otros.
- El A.M. aprende por placer, por tanto necesita estar en un ambiente acogedor (grupo integrador, profesor positivo, sala confortable). Unos de los ingredientes que hace que este ambiente sea más acogedor es el uso del humor, dentro de un contexto de respeto y profesionalidad, que atrae el positivismo en el aprendizaje.
- Con relación a las dinámicas y actividades (enfoque por tareas) que se utilizan en clase, estas pueden variar de acuerdo a la personalidad del grupo y el nivel. En nuestra experiencia, el taller avanzado prefiere debates sobre temas actuales más que los juegos de rol, porque los considera poco reales. Por su lado, los talleres principiantes e intermedios disfrutan de estos juegos de rol y de intervenciones sencillas para expresar su punto de vista.
- La multiplicidad de niveles en los talleres intermedios y avanzados es una problemática que el docente debe afrontar en todo momento. En nuestro caso, el

problema se ha controlado de cierta manera al introducir una pequeña explicación de los contenidos gramaticales en los talleres. Esta estrategia refresca los conocimientos de los alumnos avanzados e introduce al mismo tiempo dichos conocimientos a los otros alumnos.

- Para mantener la motivación en los grupos de diferentes sexos (y no desmotivar a los hombres), el docente debe buscar temas que interesen a todos; por ello se debe evitar profundizar en temas más “femeninos” como la moda, las recetas de cocina y postres, la decoración o la cirugía estética.
- Debido al enraizamiento de algunas creencias y principios en el A.M., muchos de ellos no quieren emitir opiniones positivas de otras creencias que no sean las propias, aunque sea por el simple hecho de practicar la lengua (un caso concreto fue la actividad de la “comida basura”). En este sentido, el docente debe escuchar las opiniones de todos, para ofrecer actividades que incluyan sus principios y creencias. De este modo el A.M. se siente en su ambiente, lo que produce una intervención productiva por su parte.
- Las teorías de Kolb (1984) y García y Rodríguez (2003) sobre el estilo de aprendizaje divergente y el uso de estrategias basadas en la observación, el cuestionamiento, la visualización y el uso de la imaginación, respectivamente, son fundamentales en la clase de lengua con A.M., porque los mantiene conectados con la realidad (biografía educativa) y al mismo tiempo desarrollan su fantasía.

La elección del material

- En muchas ocasiones hemos necesitado adaptar el material que aparece en el manual de ELE debido a que los contextos que se ofrecen no se equiparan a los de los A.M. Este hecho afecta su motivación y la valoración de los contenidos aprendidos. Sin embargo no todo es negativo, apreciamos que varios libros de texto presentan temas de interés para el A.M. (salud, nutrición, familia, viajes, temas interculturales y otros) que se pueden emplear y profundizar en debates y presentaciones. Por tanto, es tarea del docente escoger los manuales de texto que más se adapten al interés del A.M., aunque se tenga que cambiar algunos

- elementos (contextos de personajes jóvenes). Los materiales adicionales reales como periódicos y materiales en línea son muy apreciados por el A.M.
- Las recomendaciones de Carvajal (2008) y el *SLL* (2006) sobre el modo de la presentación del material concuerdan con las orientaciones gerontagógicas del proceso de enseñanza-aprendizaje de Fernández Portero (1999). En nuestra experiencia, se tuvo que agrandar los mapas, las letras (Times Roman 14) y aclarar las imágenes. Por otro lado, en ocasiones se tuvo que reemplazar el audio original de las transcripciones por la voz del docente, sobre todo en los talleres principiantes; estrategia que les ayuda a focalizar en la sintaxis. Este proceso es progresivo, antes de utilizar el audio original se introduce poco a poco los diferentes acentos y el vocabulario propio de América y de España. Este aspecto es muy apreciado por el A.M.
 - El lugar de aprendizaje, la duración del curso y el número de participantes, calificados como factores de influencia, deben tomarse en consideración. En nuestros talleres, observamos que una clase de 5 a 7 personas, con una duración de 2 horas y una pausa de 15 minutos es lo ideal para una conversación. Sin embargo no siempre es el caso, por lo que debemos atenuar este problema ofreciendo actividades de grupo en la que cada miembro tenga la oportunidad de participar (por su naturaleza, hay alumnos que lo hacen menos que otros). La tarea del docente es promover esta participación, acercándose a cada grupo, animando de esta forma el interés de cada alumno. Por otro lado, el lugar de aprendizaje debe ser confortable (sillas y luz apropiada), aunque en nuestra experiencia este factor no impide el aprendizaje.

Basados en las recomendaciones de Carvajal (2008), el *SLL* (2006) y nuestra experiencia en los talleres, el perfil del docente debe:

- Ser facilitador de la lengua y alguien que conoce cómo es el A.M. Debe compartir vivencias y sentimientos positivos de camaradería, sin perder su autoridad y su lugar como profesor. Podríamos decir que también actúa un poco como psicólogo y amigo dentro del aula, y también sigue las vivencias del A.M. para comprender esta etapa de la vida. Por esta razón, el docente debe conocer no solo cómo

aprende el A.M., sino cómo ve la vida para mantener fijo su interés. Esta actitud, humana y a la vez profesional, promueve la confianza en el aprendizaje.

- Dejar el rol de profesor tradicional, porque esto desanima la voluntad del alumno. Debido al contexto de su propia biografía, cuando regresa a las aulas el A.M. se resiste a tomar el rol de niño de escuela o universitario. En este sentido el intercambio de conocimientos no solamente se realiza en una sola dirección, sino que es bidireccional (Carvajal 2008), por tanto se debe tratar al A.M. con respeto y consideración.
- Conocer la L1 del estudiante. Esta ventaja ayuda a poder debatir sobre las estructuras diferentes de las dos lenguas (francés/inglés y español) y al uso de la traducción, especialmente en las primeras etapas.
- Saber cómo y qué corregir cuando el A.M. habla. Se debe corregir con mucho respeto y dejar que formule una frase lógica antes de interrumpirlo. Según nuestra experiencia, no podemos corregir cada error que comete el A.M., porque disminuimos su participación en los debates y cortamos el hilo de sus ideas. Optamos mejor por corregir los errores graves en el momento y otros errores menores al final de su intervención.
- Escuchar los objetivos y observar las formas de aprendizaje de cada A.M. Esto se relaciona con el control que tiene el individuo de su propio aprendizaje. El A.M. expresa sus necesidades de aprendizaje al docente, por lo que este debe estar preparado en todo momento para adaptar su material a estas necesidades, muchas veces improvisando actividades y temas que sean de interés del A.M.
- Ser flexible en el control de las situaciones y obstáculos que conlleva enseñar a A.M., como la enfermedad, ausencias, diversidad de personalidades u opiniones opuestas. En primer lugar, hacer entender al grupo que el objetivo de su presencia en el taller es practicar la lengua hablada, pero también pasar un momento agradable. En este contexto, el docente debe difundir la tolerancia y el respeto mutuo en el grupo. En nuestra experiencia, muchas de las situaciones “difíciles” han sido solucionadas con el uso del humor.

- Estar informado de la realidad para llevarla a discusión en clase. El A.M. muestra un especial interés por las noticias nacionales e internacionales, por tanto el docente debe estar al día de lo que sucede en Quebec y en el mundo.

Para terminar, debemos añadir que tuvimos la oportunidad de contar con la presencia de alumnos jóvenes en algún taller. Esta circunstancia nos ayudó a diferenciar actitudes, intereses y formas de aprender entre los A.M y las generaciones más jóvenes. Una de ellas, como ya hemos señalado, es que los A.M. son más reflexivos, debido al bagaje cultural (contexto de su propia biografía) y lingüístico (conocimiento profundo de su L1⁴⁹); otra es el énfasis de los aspectos sociales y psicológicos.

En conclusión, gracias a los talleres de conversación impartidos podemos señalar que el A.M. puede aprender con éxito una LE, en nuestro caso el español, sin importar la edad que tenga y a pesar de la pérdida de factores cognitivos, como la memoria y la concentración. No obstante, es deber del A.M. dar significado a este aprendizaje a través de su dedicación y esfuerzo, así como proponerse objetivos para lograrlos. Al mismo tiempo, no debemos dejar de lado el disfrute que significa aprender algo nuevo en un ambiente agradable y apropiado para sus expectativas. Esperamos que nuestra experiencia sea de ayuda para otros docentes que se dedican a la enseñanza de ELE a A.M.

⁴⁹ En los talleres que nos ocupan los A.M. tienden a conocer más profundamente las reglas gramaticales, léxicas, fonéticas de su lengua materna que las generaciones más jóvenes, debido a la educación estricta que han tenido en este campo.

Referencias bibliográficas

ALPETKIN, C. 1981. "Sociopsychological and pedagogic considerations in L2 acquisition". *TESOL Quarterly* 15: 275-284.

ALVARADO CANTERO, L. 2008. "Enseñanza de español como segunda lengua para adultos mayores: algunas consideraciones". *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica XXXIV/2*: 89-105.

ANTONUCCI, T. C. y J. S. JACKSON. 1987. "Social support, interpersonal efficacy, and health", en L. L. Carstensen y B.A. Edelstein (eds.), *Handbook of clinical gerontology*. Nueva York: Pergamon Press, 291-311.

ANTONUCCI, T. C. y H. AKIYAMA. 1991. "Convoys of social support: Generational issues", en S. K. Pfeifer y M. B. Sussman (eds.), *Marriage and Family Review* 16/1-2: 103-124.

BAILLARGEON, R. y L. BÉLANGER. 1981. *Travailleurs âgés et prise de retraite hâtive*. Quebec: Université Laval.

BERNIER, R. 1984. "Éducation permanente et université du 3ème âge". *Sociologie et sociétés* 16/2: 79-88.

BLAU, P. M. 1986. *Exchange and power in social life*. New Brunswick: Transactions Publishers.

BROPHY, J. E. y T. L. GOOD. 1974. *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

BROWN, H. D. 1980. "The optimal distance model of second language acquisition". *TESOL Quarterly* 14: 157-164.

BROWN, R. 1973. *A First Language: the Early Stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CARROL, J. B. 1977. "Characteristics of successful second language learners", en M. Burt, H. Dulay y M. Finocchiaro (eds.), *Viewpoints on English as a Second Language*. Nueva York: Regents Publishing Company, 1-7.

CARVAJAL MANSO, L. 2008. "El español en una universidad francesa para mayores: estudio de caso". *redELE. Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera* 12: 1-29. [Documento en línea: www.educacion.es/redele/Revista12/Luis%20Carvajal.pdf].

CASTRO VIUDEZ, F. *et al.* 2006. *Español en Marcha 1-4. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.

CERROLAZA ARAGÓN, M. *et al.* 2010. *Pasaporte Compilado A (A1+A2)*. Madrid: Edelsa.

CHENÉ, A. 1989. *La formation et les personnes âgées, principes et pratiques*. Montreal: Université de Montréal.

CHENÉ, A. y M-J. FLEURY. 1990. *La dimension relationnelle de la formation des personnes âgées*. Montreal: Université de Montréal.

COHEN, R. 1969. "Conceptual Styles, Culture Conflict, and Nonverbal Tests of Intelligence." *American Anthropologist* 71: 728-856.

COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. 2006. *Aprendizaje de adultos: Nunca es demasiado tarde para aprender*. Bruselas: CCE. [Documento en línea: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:ES:PDF>].

COOK, V. 1979. "Aspects of memory in secondary school language learners". *Interlanguage Studies Bulletin-Utrecht* 4: 161-172.

COUTURE, P. 1996. "Le Québec moderne (de 1960 à aujourd'hui): La Révolution Tranquille". *Section histoire et culture*. [Documento en línea: www.republiquelibre.org/cousture/LESAGE.HTM].

CUMMINS, J. 1978. "Bilingualism and the development of metalinguistic awareness". *Journal of Cross-Cultural Psychology* 9/2: 131-149.

CUMMINS, J. 1981. "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students", *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, CA: California State University, 3-49.

DE BOT, K. y S. MAKONI. 2005. *Language and Ageing in Multilingual Contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

DE BOT, K. y T. LINTSEN. 1989. "Perception of own language proficiency by elderly adults". *Review of Applied Linguistics* 83-84: 51-61.

DE CARLO, M. 2006. "Didactique des langues et traduction". *ELA: Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculotorogie* 141: 85-93.

DENZIN, N. e Y. LINCOLN. 1998. "Introduction: entering the field of qualitative research", en N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1-34.

DE RAVINEL, H. *et al.* 1988. *Gérontagogie: formules, formations et formateurs*. Montreal: Université de Montréal.

DÖRNYEI, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, UK: Pearson.

DORON, S. 1973. "Reflectivity-impulsivity and their influence on reading for inference for adult students of ESL". Michigan: University of Michigan [manuscrito inédito].

FEENSTRA, H. J. 1969. "Parents and attitudes: Their Role in Second-language Acquisition". *The Canadian Modern Language Review* 26: 5-13.

FERNÁNDEZ PORTERO, C. 1999. "La gerontagogía: una nueva disciplina". *Revista Escuela Abierta* 3: 183-198.

GARCIA MARTÍN, V. y M. J. RODRÍGUEZ CONDE. 2003. "Estilos de aprendizaje y grupos de edad: comparación de dos muestras de estudiantes jóvenes y mayores". *Aula Abierta* 82: 97-114.

GARDNER, H. 1983. *Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.

GARDNER, C. Robert. 1991. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning* en Reynolds Allan G. "Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning". Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Nueva Jersey.

GARDNER, C. R. y W. LAMBERT. 1959. "Motivational variables in second language acquisition". *Canadian Journal of Psychology* 13: 266-272.

GARDNER, C. R. y W. LAMBERT. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Nueva York: Newbury House Publishers.

GASS, S., y E. VARONIS. 1986. "Sex Differences in NNS/NNS Interactions", en R. Day (ed.), *Talking to Learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 327-351.

GATTEGNO, C. 1976. *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*. Nueva York: Educational Solutions Inc.

GILES, H., R. Y. BOURHIS y D. TAYLOR. 1977. "Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations", en H. Giles (ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Londres: Academic Press, 307-348.

- GLEDENNING, F. 1990. "What is the future of educational gerontology". *Ageing and Society* 2: 209-216.
- HALLS-ELSTON, C. y L. G. MULLINS. 1999. "Social relationships, emotional closeness and loneliness among older meal program participants". *Social Behavior and Personality* 27/5: 503-518.
- HAMAYAN, E., F. GENESEE y G. TUCKER. 1977. "Affective factors and language exposure in second language learning". *Language Learning* 27: 225-241.
- HARTNETT, D. 1975. *The relation of cognitive style and hemisphere preference to deductive and inductive second language learning*. Los Angeles: Universidad de California [Tesis de Maestría].
- HARVEY, M. 2009. "Case Studies on Adult Learning. University of the Third Age (UTA)". *Canadian Council on Learning (CCL)*. Quebec: Université de Sherbrooke.
- HEBESTREIT, L. K. 2006. *An Evaluation of the Role of the University of the Third Age in the Provision of Lifelong Learning. Comparative Education*. Pretoria: University of South Africa. [Tesis de doctorado].
- HOLZMAN, M. 1997. *The language of children*. Oxford: Blackwell.
- INSTITUTO CERVANTES. 2007. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES/ CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Diccionario de términos clave de ELE*. [Recurso en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm].
- JACKSON, S. 2006. "Jam, Jerusalem and Calendar Girls: lifelong learning and the WI". *Studies in the Education of Adults* 38/1: 74-90.
- KOLB, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- KRASHEN, S. 1993. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Beverly Hills, CA: Laredo Publishing Company.
- KRASHEN, S. D., M. A. LONG y R. C. SCARCELLA. 1979. "Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition". *TESOL Quarterly* 13/4: 573-582.
- LAMBERT, W. E. y G. R. TUCKER. 1972. *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

LAROSE, Y. 2003. "Des profs libres et heureux. L'Université du troisième âge de Québec a célébré ses 20 ans". *Au fil des événements*. [Documento en línea: www.scom.ulaval.ca/Au.fil.des.evenements/2004/12.09/utaq.html].

LARSEN-FREEMAN, L. y M. H. LONG. 1994. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

LAZARO JUAN, O. 1999. "La enseñanza mediante tareas". *A cien años del 98, lengua española, literatura y traducción. Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. Soria: AEPE. [Documento en línea: www.difusion.com/files/file/articulos/8-Olga-Juan.pdf].

LEFEBVRE, R. y A. GOOMAR. 2005. "Growing up the social and Economic Implications of an Aging Population". *Certified General Accountants Association of Canada*. [Documento en línea: <http://ideas.cga-canada.org/WorkingPapers/050101.pdf>].

LEMIEUX, A. 1992. *Éducation et personnes du troisième âge*. Ottawa: Agence d'arc.

LEMIEUX, A. 2001. *La gérontologie: une nouvelle réalité*. Montreal: Éditions nouvelles.

LEMIEUX, A. y P. VELLAS. 1986. "L'éducation universitaire des personnes âgées". *Perspective* 22/ 1 : 30-34.

LEMIEUX, A. *et al.* 1992. *Enseignement et recherche dans les universités du troisième âge*. Ottawa: Agence d'arc.

LEMIEUX, A. y G. SAUVÉ. 1999. "Values of Senior Citizens Enrolled in a University Curriculum Versus Those Who Are Not". *Educational Gerontology* 25/1: 67-88.

MANHEINER, J. *et al.* 1995. *Older adult education: A guide to research, programs, and policies*. Westport, CT: Greenwood Press.

MARCO. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Grupo Anaya/ Instituto Cervantes. [Documento en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf].

MARTÍN GARCÍA, A. V. 1995. "Objeto y ámbitos de investigación en Gerontología Educativa". *Pedagogía Social* 12: 7-21.

MILLER, G. A. 1956. "The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information". *Psychological Review* 63/2: 81-97.

MINISTÈRE DE FAMILLE ET AÎNÉS DE QUÉBEC. Servidor en línea: www.mfa.gouv.qc.ca/fr

MORCHIO, M. J. 2004. "Enseñanza de una Lengua Extranjera desde las Inteligencias Múltiples". *Programa Universitario de Adultos Mayores*. Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Córdoba. [Documento en línea: www.redadultosmayores.com.ar/educacionAM.htm].

MOWRER, O. H. 1950. *Learning Theory and Personality Dynamics*. New York: Ronald.

MULLINS, L. y E. DUGAN. 1990. "The influence of depression and family and friendship relations on residents' loneliness on congregate houses". *Gerontologist* 30: 377-384.

NAIMAN, N. *et al.* 1978. *The good second language learner*. Toronto: Institute for Studies in Education.

NEUFELD, G. G. 1978. "On the Acquisition of Prosodic and Articulatory Features in Adult Language Learning". *The Canadian Modern Language Review* 34: 163-174.

NORBERT, Y. 2009. "L'éducation et l'acquisition des connaissances". *Vie des générations et personnes âgées: aujourd'hui et demain, vol. I*. Quebec: Institute de statistique du Québec. [Documento en línea: www.usherbrooke.ca/uta/bref/antennes/].

O'MALLEY, J. M. *et al.* 1985. "Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language". *TESOL Quarterly* 19/3: 557-584.

OSKARSSON, M. 1975. "On the role of the mother tongue in learning foreign language vocabulary: An empirical investigation". *IRAL* 27: 19-32.

OUTRAKIS, J. 2009. *Canada's aging population: in-depth analysis of the current and future implications on Canada's health care system*. Pennsylvania: Penn State University. [Documento en línea: www.docstoc.com/docs/16707362/Canada-An-Aging-Population].

PEARLIN, L. y H. A. TURNER. 1987. "The Family as a Context of the Stress Process", en S. V. Kasl y C. L. Cooper (eds.), *Stress and Health: Issues in Research Methodology*. Nueva York: Wiley, 143-165.

PELLETIER, C. *et al.* 2007. "Pour une contribution des aînés au développement de la société québécoise". *Fédération Québécoise du Centre Communautaires des loisirs*. [Documento en línea: www.fqcccl.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=23&Itemid=151].

PETERS, A. 1977. "Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts?". *Language* 53: 560-573.

PETIT HERRERA, L. A. 2005. “La generación del milenio en la sociedad del conocimiento”. Comunicación presentada en *Encuentros Intergeneracionales*. Madrid: COPEMA (Consejo de personas mayores).

PINQUART, M. 2002. “Good news about the effects of bad old-age stereotypes”. *Experimental Aging Research* 28: 317-336.

RAMIRES FERNANDEZ, M. 2004. “Investigación cualitativa: definición y diseño”, en E. Lucio-Villegas (ed.), *Investigación y Práctica en la Educación de Personas Adultas*. Valencia: Ediciones Culturales Valencianas.

REQUEJO OSORIO, A. 2008. “El aprendizaje de las personas mayores y el perfil del educador”. *Revista HISTEDBR* 29: 2-19. [Documento en línea: www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/29/art01_29.pdf].

RIVARD LACROIX, C. 2009. “Universités du Troisième âge du Québec et d’ailleurs”. [Documento en línea: www.aeutaq.ulaval.ca/fileadmin/Documents/PDF/UTA_Presentation_ppt/Site_UTA_PowerPoint_compresse.pdf].

ROBICHAUD, V. 1991. *Les aînés, la mission nouvelle de l’éducation*. Nouveau-Brunswick: Agence acadienne socio-éducative.

RUBIN, J. 1981. “Study of cognitive processes in second language learning”. *Applied Linguistics* 11: 117-131.

SARASON, B. R., I. G. SARASON y G. R. PIERCE. 1990. “Traditional Views of Social Support and Their Impact on Assessment”, en B. R. Sarason, I. G. Sarason y G. R. Pierce (eds.), *Social Support: An Interactional View*. Nueva York: John Wiley and Sons, 9-25.

SCHMECK, R. R. 1981. “Improving learning by improving thinking”. *Educational leadership* 38: 384-385.

SCHUMANN, J. 1978. “The acculturation model for second language acquisition”, en R. Gingras (ed.), *Second language acquisition research and foreign language teaching*. Arlington: Center for Applied Linguistics, 27-50.

SCHUMANN, F. y J. SCHUMANN. 1977. “Diary of a language learner: an introspective study of second language learning”, en H. D. Brown, C. Yorio y R. Crymes (eds.), *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. Washington: TESOL, 241-249.

SENIOR LANGUAGE LEARNERS (SLL). 2006. *Manuel. Méthodes pédagogiques de langues étrangères pour seniors*, K. Dörr (coord.). Cham (Alemania): Volkshochschule im Landkreis Cham.

SENIOR LANGUAGE LEARNERS (SLL). 2008. *Language Course Teaching Methods for Senior-Citizens*. [Documento en línea: www.senior-language.com/uploads/media/Microsoft_Word_-_Final_report_doc.pdf].

SHUY, R., W. WOLFRAM y W. K. RILEY. 1967. *Linguistic correlates of social stratification in Detroit speech*. Washington, D.C.: Government Printing Office.

SILICEO, B. A. 2010. *Aprender a aprender una segunda lengua en la tercera edad. Aproximación hacia el aprendizaje centrado en el alumno (ACA) de estadounidenses y canadienses jubilados en México*. Jaén: Universidad de Jaén [Memoria de Maestría].

SINGLETON, D. y L. RYAN. 2004. *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

STREVENS, P. 1978. *New Orientations in the Teaching of English*. Londres: Oxford University Press.

STRINGER, G. 2001. *Les vingt-cinq années de l'Université du troisième âge (UTA) de l'Université de Sherbrooke 1975-2000*. Montreal: Editions de l'UTA.

SWINDEL, R. 1999. "U3As in Australia and New Zealand: Society's \$4 million bonanza". *Comparative Education* 35/2: 235-247.

TROIELLI, D. 2000. "La modalidad de taller como estrategia pedagógica en la enseñanza del idioma inglés", *Programas Aulas para el Tiempo Libre*. Cuyo: Universidad Nacional de Cuyo. [Documento en línea: www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/EDUCA025_Troielli.pdf].

TUMPOSKY, N. 1984. "Behavioral objectives, the cult of efficiency, and foreign language learning: are they compatible?". *TESOL Quarterly* 18: 295-310.

UNESCO. 1976. *Recomendación relativa al desarrollo de la Educación de Adultos. Conferencia General*. Nairobi: Unesco.

UNESCO. 1985. *Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Informe Final*. París: Unesco.

YOUND, K. E. 1996. "Rediscovering the joy of learning". *AAHE Bulletin* 2. [Documento en línea: www.aahe.org/bulletin/bulldec2.html].

YUNI, J. A. y C. A. URBANO. 2005. *Educación de adultos mayores: Teoría, investigación e intervenciones*. Córdoba (Argentina): Brujas.

VAN PASSEL, F. 1973. *Enseñanza de idiomas a los adultos*. Madrid: Fragua.

VÁZQUEZ, G. 2000. *La destreza oral: conversar, exponer, argumentar*. Madrid: Edelsa.

WALDMAND, E. 1975. *Cross-ethnic attitude of anglo students in the C.C.S.I. Program*. Los Angeles: Universidad de California.

WESCHE, M. 1981. "Language Aptitude Measures in Streaming, Matching Students with Methods, and Diagnosis of Learning Problems", en K. Diller (ed.), *Differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House, 119-154.

WILLIAMSON, A. 2000. "Gender Issues in Older Adults Participation in Learning: Viewpoints and Experiences of Learners in the University of Third Age (U3A)". *Educational Gerontology* 26/1: 49-66.

WITHNALL, A. 2010. *Improving Learning in Later Life*. Nueva York: Routledge.

Anexo 1. Talleres principiantes (invierno y primavera 2011)

I. Taller de invierno

- Clases del 18 enero al 12 de abril, de 9:30 a 12:00, con pausa de 15 minutos. Sesión de 8 clases.
- Materiales: Los textos *Es español 1* nivel inicial y *Pensar y aprender* Libro 1.
- Hoja de guía: *Español en Marcha 1* (Castro *et al.* 2006) y otros.
- Metodologías y estrategias: La repetición a través de la fase de precalentamiento, el uso de imágenes, las peticiones de aclaración a través de la traducción, método deductivo, la contextualización de significados, la transferencia, el uso del error, el tiempo, uso del humor, juegos, el contexto de la propia biografía, dar importancia al esfuerzo más que al resultado, la cooperación a través de las dinámicas de grupo.

Clase 1

- Competencia gramatical: Repaso de datos personales, gustos, presente, el imperativo en instrucciones de recetas de cocina.
- Competencia funcional: Repaso de reserva de hotel.
- Competencia léxica: Repaso de profesiones y oficios. Vocabulario de ingredientes y medidas.
- Competencia sociolingüística: imágenes de personajes latinoamericanos.

Se inicia con un saludo a los alumnos preguntando por la fecha del día y la hora que se escribe en la pizarra. Luego se pregunta la duración de la clase (de 9:30 a 12:00) para practicar, horas, números, de-a, y otros). El docente se presenta y el alumno continúa con su presentación. Me llamo/Soy profesora de español/Vivo en.../Hablo español.../Tengo... años / mi fecha de nacimiento es el (número) de (mes) de (año)/No soy canadiense pero soy peruana/Me gusta... Igualmente se sugiere al alumno incluir otros datos si lo desea como información de su familia (tengo un hijo, dos nietos, me levanto a las 6:00 a.m. todos los días, etc.). En la segunda parte de este repaso se muestra imágenes de personajes conocidos y dibujos de profesionales. Los alumnos responden a las preguntas “quién es, cómo se llama, qué hace, cuántos años tiene, dónde vive etc. La visualización de estas imágenes ayuda a la fijación de la concentración y el interés por recordar el vocabulario de las profesiones. La tercera actividad se enfoca en la reservación de una habitación. Con la información real de dos hoteles de la región se realiza una dinámica entre recepcionista y cliente en grupos. El docente monitorea y asiste a cada grupo en su preparación. Después de realizar una primera hora de repetición de contenidos se introduce el imperativo en instrucciones de recetas incluyendo el vocabulario de ingredientes y medidas. Se anima a los estudiantes a usar su imaginación con las recetas y se les pide nombres de recetas fáciles (bocadillo de tomate). Se realizan también ejercicios de relleno que cada alumno debe realizar en el momento. Este texto muestra dibujos de ingredientes que ayudan a visualizar el vocabulario de alimentos y luego se presenta el imperativo para “tú” y “usted”. Como actividad final y para asimilar estos contenidos oralmente se practica el juego “Simón dice” (*Simon says*) que son órdenes orales que un alumno dice al otro.

Observaciones

En la primera clase, se quiere reducir el estrés y generar la integración en el grupo al desarrollar una participación dinámica ya que algunos alumnos no se conocen de la sesión anterior. Se observa que los alumnos se acuerdan de contenidos aprendidos pero toman tiempo para ordenar sus frases y expresarlas. Se refresca el léxico de los oficios mostrando imágenes de personajes conocidos y relacionándonos con temas (hoja de la coca / Evo Morales; Microsoft, millonario / Bill Gates). En este momento se tuvo la oportunidad de integrar a los participantes ya que les permitió conocer sobre los oficios y carreras de sus compañeros. Esta actividad resultó en el intercambio de número de teléfonos entre ellos para un trabajo de carpintería. Un jubilado se sinceró al discutir la profesión que tuvo que estudiar por circunstancias de la vida. Esta interacción la hizo con humor y compartiendo su biografía educativa, además se utiliza el humor en las intervenciones, se observa que este aspecto los relaja. Todos se mostraron muy interesados en hacer la actividad de los hoteles, un estudiante más avanzado utilizó más vocabulario y tomó la iniciativa en cambiar la dinámica de la actividad para practicar más, es decir en vez de hacer un hotel hizo dos hoteles en un diálogo largo. Los demás siguieron la información que tenían del texto y cometieron menos errores. Algunos alumnos no se mostraron muy participativos en la actividad de compartir títulos de recetas, sin embargo prometieron traer la próxima clase una receta escrita. Esto nos informa, que necesitaban más tiempo para presentar una receta completa sin errores aun si solo se les pedía el título. La actividad de “Simón dice” no fue un éxito porque no les pareció dinámica en grupos de tres. No les pareció un juego que

conocían de su niñez aún en los anglófonos ni les pareció divertida la idea de moverse de su asiento. En cambio en un grupo de estudiantes de *cégeg* fue todo un éxito. Un estudiante tenía la dificultad de comprender el imperativo pero aclaró sus dudas cuando se le explicó en su lengua materna en francés. Los anglófonos hablan el francés correctamente pero siempre parten de su lengua materna para comprender y asimilar la LE. Por otro lado se anima a utilizar la imaginación al adivinar los gustos de las imágenes de personajes. Los alumnos se mostraron interesados en participar y conocer a la persona de la foto. La participante mayor cuando no puede comunicar su idea se frustra y habla francés, por lo que se opta por ayudarla con pocas palabras dentro de un vocabulario que es familiar. Se utilizó la traducción en algunos casos para explicar el contexto político (el rol de los presidentes de Argentina y Bolivia en Latinoamérica sobre ciertas políticas.)

Clase 2

-Competencia funcional: Viaje en metro.

-Competencia léxica: Verbos *coger*, *tomar* y *salir*. Texto “Madrid en metro” (abono transporte, taquilla, estancos, billete, quiosco).

-Competencia gramatical: Repaso de los verbos reflexivos, imperativo en indicaciones.

-Competencia sociolingüística: Diferencias entre *coger* y *tomar*.

Se inicia la clase con preguntas sobre las actividades de hoy (¿A qué hora te levantas hoy?, ¿A qué hora tomas tu desayuno hoy? ¿Qué comes hoy?). En esta interacción se incluye el uso del imperativo en instrucciones (habla más fuerte por favor, deletrea tu nombre.) Los que se habían comprometido en traer una receta en la última clase la comparten con todos oralmente (galletas de chocolate, pastel de arándanos agrios, limonada de jengibre). El contenido nuevo se trata de las instrucciones para ir en metro utilizando el imperativo. Se explota la figura del libro con preguntas para imaginar la situación que se encuentra los personajes del diálogo (¿Qué hacen los personajes? ¿Dónde están?) Todos participan en la lluvia de ideas para decir que están en la estación de metro. Primero leemos el diálogo de acuerdo a los roles, dos estudiantes escenifican la situación en el metro. Luego se corrige la pronunciación si hay errores y se responde a preguntas de léxico. Luego estudiamos el recorrido de los personajes en el mapa del metro. Se hace hincapié en el uso de “coger y tomar” entre Argentina y España. En esta etapa el estudiante trabaja con su compañero al escenificar un juego de rol entre taquillero y pasajero de metro. Cada grupo tiene que encontrar 2 recorridos en el plan de metro (A: Perdona, ¿cómo se va de Barajas a Arturo Soria? B: Coge la línea 8 hasta Mar de Cristal, allí cambia a la línea 4 en dirección Arguelles. Es la tercera parada). Este ejercicio les parece un poco artificial así que se le dio a cada uno una fotocopia del metro de Montreal para utilizarlo en diferentes recorridos. Es así que se les dejó para la casa realizar dos recorridos y tener como modelo al diálogo que se había practicado.

Observaciones

El A.M. tiene la costumbre de relacionar el material que recibe con su vida diaria así que se hace preguntas a los estudiantes que tienen hijos, empleados, esposo/a y se les pregunta en diferentes contextos qué tipo de órdenes utilizarían (levántate, come el cereal, limpia la ventana, etc.).

Los estudiantes siguieron la tarea de traer una receta preferida y aún se interesaron en las recetas de otros. Esta actividad hizo que los estudiantes estuvieran más integrados sin embargo fue un poco larga porque algunos estudiantes se extendieron en sus instrucciones. Los A.M. a veces cuando están disfrutando de un momento interesante se olvidan del tiempo y se explayan. Todos se interesaron en describir ingredientes y aprender otras medidas matemáticas que no aprendieron en la clase anterior. Para realizar el recorrido del metro de Madrid se tuvo que agrandar la imagen del mapa de los recorridos del metro porque las letras eran muy pequeñas para leerlas. Las imágenes son importantes para mantener la atención del estudiante adulto y mayor. Los estudiantes tienen interés sobre el metro en América Latina y hay preguntas concernientes al metro de Buenos Aires y en otras ciudades latinoamericanas.

Clase 3

-Competencia funcional: Dar instrucciones y pedir favores.

-Competencia léxica: Verbos irregulares *poner*, *venir*, *cerrar*, *torcer*, *hacer*, *decir*.

-Competencia gramatical: El imperativo en instrucciones y favores.

La clase se inicia con preguntas referentes a la fecha, clima, hora, etc. Hacemos ejemplos de imperativo y pedimos de forma espontánea crear una interacción entre turista y una persona en la calle en el metro de Montreal. Así se practica el uso de los imperativos tomar, coger, salir, cambiar. Para afianzar este contenido se realiza ejercicios con imágenes del texto y luego se practica la conjugación escribiendo en la pizarra (el verbo en infinitivo y ellos lo cambian a imperativo). Se pide a los alumnos que hagan una interacción comunicativa en el contexto de trabajo siguiendo el modelo de un diálogo del libro. Igualmente se les animó a cambiar palabras si lo deseaban. Esta actividad funcionó bien aunque se tuvo que dar mucha ayuda a aquellos que se aventuraron a cambiar muchas palabras y estructuras en las frases. Sin embargo se sintieron satisfechos al terminar la actividad. Se realizó una actividad breve en que los alumnos tenían que pedir un favor a un compañero de la clase.

Observaciones

A pesar de repetir continuamente los usos del imperativo les fue difícil asimilarlo. Para aliviar el estrés se continúa dando las instrucciones en la lengua materna. La alumna mayor en la clase utiliza el francés, no se le prohíbe pero se le ayuda a formar frases simples con el vocabulario que ya sabe. En la tarea de “hacer un favor” los alumnos siempre están cautelosos en no decir una grosería o de no ser mal educado con la clase. A veces se forma un ambiente incómodo y eso hace que el grupo participe menos. Para aclarar los contenidos se preparó una lista de verbos irregulares en el presente y otra en el imperativo, esta lista les ayudó un poco y se sugirió añadir otros verbos que aprendan después sin embargo sólo algunos continuaron esta estrategia.

Clase 4

-Competencia funcional: Concertar una cita.

-Competencia léxica: Verbos *quedar, invitar, aceptar*.

-Competencia gramatical: Repaso del imperativo, fórmulas de invitación, aceptación, rechazo, propuesta de invitación.

Se usa el imperativo desde el inicio de clase para recordar terminaciones. Así se escribe en la pizarra una lista de verbos más extensa y verbos regulares e irregulares (*ir, venir, poner, cerrar, torcer, coger, hacer, sentarse, abrir, prestar, esperar*). Se le dio la instrucción a cada estudiante de leer el verbo que les tocaba y de ponerlo en un contexto determinado en una frase de instrucción. Se aclaran dudas y se enmiendan errores, así se empieza “pon la televisión, cierra la ventana” y los alumnos continúan dando otros ejemplos en la terminación “tú y usted”. Hay cognados que los alumnos franceses no descifran todavía, aunque se utiliza el contexto. Se introduce el verbo *quedar* y para afianzar este significado se leen diálogos de relleno y se hace la comprensión del diálogo. Se realiza una dinámica de roles pero para que sea la situación comunicativa sea más real se les sugiere utilizar sus nombres y los lugares preferidos para visitar. Se les da más tiempo para que preparen este diálogo. En esta tarea entran en juego las expresiones de aceptación de una invitación, rechazo, y propuesta de una nueva invitación que propone el texto. Reconocen expresiones españolas como “vale venga” y la analizan y lo traducen literalmente, se les sugiere utilizar otros sinónimos. Igualmente, se preparó dos agendas para trabajar en grupos y practicar “¿donde quedamos?” junto con las frases de aceptación, etc. Luego, se les pidió que cerraran todo y utilizaran lo que saben en preguntas y respuestas simples sin leer sus notas. Tuvo buen resultado ya que se acordaban de forma espontánea de la frase ‘¿dónde quedamos?’.

Observaciones

Se puede observar que no tienen problemas con los verbos regulares en imperativo pero sí con los irregulares y pronominales todavía. En esta etapa se hace más repetición de los contenidos y los alumnos quieren más apoyo didáctico escrito. Se les envía una lista de verbos irregulares en presente y en imperativo porque tienen problemas para recordar las terminaciones y muchas de las personas son visuales sin embargo no tienen interés en continuar la lista. Hay una alumna que necesita saber cada significado en su lengua materna para comprender la frase y se observa el tiempo dedicado al estudio de la gramática, sin embargo su atención en clase se pierde por este detalle, por lo que se tiene que repetir la explicación. Esto le pasa a una estudiante mayor que confunde las instrucciones, pareciera que su falta de atención es por su afán de traducir todo, sin embargo, participa de manera creativa en las tareas. Las estudiantes más jóvenes conservan la atención durante toda la clase y ellas son las que ponen al día a sus compañeras mayores. Por otro lado, la aplicación de personajes del mundo real en actividades y tareas mantiene su atención en el

aprendizaje de los contenidos. Hay mucha voluntad por aprender, la motivación es fija con intervenciones espontáneas. Cuando los alumnos hacen errores se trata de corregirlos inmediatamente y de que sean conscientes del error. La reacción del estudiante es positiva al tomarlo con mucho humor.

Clase 5

- Competencia gramatical: El “presente progresivo”.
- Competencia funcional: Repaso de contactar cita, hablar de acciones en desarrollo.
- Competencia léxica: Expresiones del presente.

La clase empieza con diálogos espontáneos entre estudiantes y entre estudiante y docente. Por ejemplo, “Susan, tú eres la madre de Cindy, Agnes, tú llamas a Cindy para quedar en el cine”. Practicamos de esta forma el verbo “quedar” en el contexto de hacer una cita y luego las combinaciones de aceptar la invitación, de negar la invitación, de optar por otro día. Se trata de crear diálogos espontáneos para recordar frases. En la segunda parte de esta fase de precalentamiento se practicó el imperativo. Se escribió verbos en la pizarra en infinitivo y se pidió frases contextualizadas. Hay todavía problemas con los verbos irregulares los cuales se repiten, pero la comprensión del imperativo es mejor. La mímica es una herramienta positiva ya que permite obviar la traducción al francés o inglés en esta etapa. Sin embargo aún se la utiliza en situaciones extremas y para indicaciones administrativas del curso. Se introduce el progresivo cuya asimilación fue más fácil que el imperativo por su parecido en los dos idiomas, sin embargo hubo problemas con los pronominales. Se confundieron un poco pero con las interacciones, los alumnos afianzaron más su comprensión. Se acordaban del verbo *estar* lo cual fue beneficioso para la práctica. Para la expresión escrita se les dio unos ejercicios de relleno y se hizo una actividad del mimo en la que tenían que escenificar un verbo y el compañero adivinar que está haciendo. Por supuesto que es una actividad un poco ridícula para el A.M. pero causó mucha gracia la mímica. Les ayudó mucho aclarar la significación de algunas palabras y al mismo tiempo pasaron un momento divertido.

Observaciones

Hay mucha colaboración de los A.M. en las actividades y en las tareas que se realizan en la clase. Algunas dinámicas pueden resultar un poco tontas como la del “mimo” pero los alumnos tienen toda la voluntad de realizarlas y agradecen la labor del profesor en su esfuerzo por hacerles comprender los contenidos. Se observa en esta etapa que el alumno compara entre las dos gramáticas (lengua materna y lengua extranjera), refrescando contenidos de la escuela. Los estudiantes mayores se sienten un poco extraños cuando tienen roles de hijos de otros alumnos que son menores que ellos por lo que tenemos que cambiar los roles. Esto pasa igualmente en los ejercicios de relleno cuando encuentran diálogos de jóvenes que van a la universidad o viven con los padres, son contextos que no se ajustan a su realidad, por lo que se tiene que cambiar a veces los roles.

Clase 6

- Competencia gramatical: Repaso del imperativo, repaso del verbo ser para las características de personas, tener y llevar.
- Competencia funcional: Descripción física y de carácter.
- Competencia léxica: Vocabulario de adjetivos de descripción física y de carácter.
- Competencia sociolingüística: Imágenes de personajes latinoamericanos.

La clase empieza con diálogos espontáneos que se les sugiere a los alumnos crear. Se les asignó que dieran órdenes a sus compañeros utilizando los verbos *ir*, *abrir*, *sentarse*, *beber*, y que dieran consejos para aprender mejor español con los verbos regulares como *estudiar*, *leer*. Finalmente para terminar esta etapa se les pidió describir la acción realizada en el momento para utilizar el presente progresivo con ‘¿qué estás haciendo?’. Por supuesto que el compañero debe hacer una mímica de la acción de su preferencia. Se mostró léxico de adjetivos, conjuntamente con el verbo ‘ser’. Se asegura que el estudiante recuerde la conjugación del verbo SER ofreciendo ejercicios en blanco para rellenar la conjugación de los verbos que se presentan. Se explica la diferencia entre ser, llevar y tener. Para afianzar este conocimiento se trabaja con imágenes, audio y ejercicios de relleno. Al final de la clase utilizan los tres verbos correctamente en descripciones de los estudiantes en el aula. Se trabaja igualmente en un vocabulario breve de adjetivos relacionados con la personalidad positiva y negativa. Para dinamizar las actividades se escuchó la canción “guantanamera” en la que los alumnos tuvieron que prestar atención a los adjetivos de descripción como

sincero, verde, herido, pobres y las palabras tierra y mar. Finalmente se les pidió a los alumnos que describan a sus miembros de familia con la pregunta ¿cómo es? Se les pidió describir miembros de familia que anteriormente se habían sentido cómodos en presentar a la clase porque hay estudiantes mayores que son viudos, divorciados y sienten violada su intimidad si presentan a otros personajes en su vida. Se les da flexibilidad en ese aspecto. Cada estudiante describe al personaje que ellos desean con los adjetivos y verbos que hemos practicado. Como última actividad se espera que el estudiante desarrolle su imaginación al describir cualquier personaje de su elección o ámbito. No pueden decir el nombre y solo responden ‘sí’ o ‘no’ a las preguntas de los demás compañeros. Los demás alumnos preguntan sobre el personaje: (¿es alto/bajo, guapo, lleva gafas?, etc.) a estos adjetivos también se agregan el origen, nacionalidad, el sexo de la persona, el oficio, la profesión practicando el verbo *ser*.

Observaciones

Se aprende adjetivos negativos como mayor, calvo, gordo que se observa que les incomoda al aplicarlo en contexto. Uno de ellos mencionó a modo de broma que tenían que tener mucho cuidado con lo que decían. Los A.M. son sensibles cuando usan adjetivos relacionados con la imagen y son cuidadosos en no ofender a nadie cuando se les pidió describir a sus compañeros. No se les exige ningún tipo de estudio para exámenes, sin embargo ellos mismos se interesan y preguntan por sitios en el internet y libros de gramática que pueden utilizar para su aprendizaje autónomo. El único varón de la clase se siente muy motivado aunque se siente a veces incómodo porque los demás participantes son mujeres. Hay que mencionar que no se utiliza el audio por que los personajes hablan muy rápido por lo tanto se lee el diálogo para que suscite el interés en la comprensión.

Clase 7

- Competencia gramatical: El imperativo en instrucciones.
- Competencia funcional: Preguntar e indicar cómo se va a un lugar cuando estamos de vacaciones.
- Competencia léxica: Vocabulario de establecimientos.
- Competencia sociolingüística: Imágenes de establecimientos en España.

La clase se inicia con la presentación que los alumnos hacen de revistas para describir personajes utilizando ‘ser, tener y llevar’. Una alumna trajo una foto de Napoleón de un museo que había visitado en Montreal e hizo comentarios sobre la vida del emperador. Todavía tienen problemas en la identificación de verbos pronominales y verbos no-pronominales porque lo copian del francés. Se les da un mapa del metro de Montreal donde encuentran todos los lugares turísticos y conocidos donde pueden ir. Y se les pregunta ¿cómo voy al Centro Bell?, ¿cómo voy al mercado Jean-Talon? Así los alumnos repasan vocabulario y verbos para ejercitar las instrucciones en imperativo. Se trabajó estos contenidos con la ayuda de un mapa del texto. En este mapa se presenta la ciudad del Cuzco en Perú con las calles y los establecimientos principales. Para realizar esta actividad se cuenta con una fotocopia del vocabulario de los establecimientos de una ciudad. Los estudiantes están interesados en conocer otros establecimientos y ser exactos en los productos que venden estos establecimientos por ejemplo “el estanco”. Se identifica todos estos establecimientos en el mapa, se familiariza con las calles y finalmente se lee un diálogo donde el estudiante identifica las palabras que no entiende. El estudiante sigue el recorrido del mapa. Se realiza una actividad de interacción en grupos en donde se necesita preguntar e indicar para ir a un lugar con diferentes recorridos de la ciudad.

Observaciones

Se preocupan por la pronunciación correcta de las palabras (*girar* y no *guirar*). Utilizan frases que copian de su lengua materna (*es necesario* ‘il faut aller’) en vez de utilizar frases más sencillas (*yo voy*). Me comentan sobre sus métodos de aprendizaje en la casa. Una alumna me dice que re-escribe sus notas y las vuelve a leer, otra que las escribe en la computadora. Otro me comenta que le interesa el audio y por eso escucha casetes en su carro. Otra alumna por ser la mayor del grupo, dice tener dificultades pero la manera más fácil de aprender para ella es la memorización por ser un método impuesto desde niña.

Clase 8

- Competencia gramatical: Repaso del imperativo, género y número de adjetivos y nombres, conjugación de verbos en el presente. El progresivo, aprender el pretérito indefinido.
- Competencia funcional: Hablar del pasado.

-Competencia léxica: Repaso de vocabulario de establecimientos.

Se dedicó esta clase a repasar los contenidos aprendidos con la ayuda de juegos. Se repartió a los estudiantes fotocopias de un juego donde el estudiante practica varios contenidos. Este juego consiste en contestar preguntas para avanzar 36 casillas. Hay una salida y una meta. Los alumnos deben escuchar las indicaciones del audio pero como se comentó anteriormente se lee para que no haya interferencias en la comprensión por el sonido, la rapidez y el acento del que habla. Los alumnos hacen el juego y tienen pocos errores. Esto es significativo porque practican contenidos que no habían visto desde varias clases. Luego se realiza otra actividad de buscar diferencias en dos imágenes para escribirlas en crucigramas. Finalmente tienen que describir una imagen utilizando el progresivo. Las intervenciones son entre profesor y alumno esta vez. Se introduce el pretérito indefinido con ‘¿Adónde fuiste el sábado?’ Yo fui a... Todos los alumnos preguntan y responden a sus compañeros. Hay una expectativa con respecto a este tiempo del verbo ya que están listos para conocer el primer pasado en español. No esperan una explicación de la gramática sino que desean una explicación de este tiempo de inmediato. Hacen muchas preguntas tales como ¿cuál es el equivalente en francés, en inglés?, etc. Por eso se anticipa a explicar su funcionamiento en el español hablado solamente con los verbos *ir* y *ser*. Se introduce el verbo estar en pasado y se hace hincapié en la pronunciación entre presente y el pretérito indefinido. Se realiza luego una actividad de interacción en la que el estudiante pregunta a su vecino diferentes frases utilizando el verbo *ir* y *ser*, además de verbos regulares. Luego para practicar la tercera persona el estudiante tiene que hablar sobre su compañero. Esta actividad fue importante para aclarar dudas ya que los francófonos lo confunden con la utilización del *passé simple*.

Observaciones

La actividad del juego estuvo preparado para hacerlo en grupos de a dos, sin embargo el estudiante prefirió hacerlo solo ya que quería ver sus avances en español. Se vio la seriedad en hacerlo bien. Se continúa utilizando contextos que sean del entorno del A.M. para que lo identifiquen. Los estudiantes gozan con estos juegos pero más les agrada saber que no tienen muchos errores.

Clase 9

-Competencia gramatical: Repaso de imperativos, pretérito indefinido, los demostrativos, diferencia de *ser* y *estar*, verbos *comprar*, *parecer*, *quedar*, O.D. *lo*, *la*, *los*, *las*. Verbos *ir*, *estar*.

-Competencia funcional: Comprar en una tienda.

-Competencia léxica: Vocabulario de ropa, colores.

En el inicio de clase se practica el léxico de los lugares de compra que aprendieron en la clase de establecimientos de la ciudad. Las preguntas son ‘¿puede decirme cómo se va a la plaza de Armas/ La iglesia de San Francisco por favor?’. También se nombraron lugares conocidos. Se continúa con la explicación de los verbos ‘*ir* y *estar*’. Se les presenta una pequeña imagen en la que tienen que describir todo lo que ven. Todos hacen sus comentarios sobre los personajes. Otro ejercicio fue el de encontrar la secuencia de un diálogo. Los alumnos más jóvenes lo hicieron más rápido, más no los alumnos mayores porque se confundían mucho con los números. Se les dio formas para ayudarse y resultó un éxito. Se pidió a los alumnos que en parejas practicasen cualquiera de los diálogos que tenían como modelo. Se les dio unos minutos para que prepararan un diálogo en el que debían actuar enfrente del grupo. Se enfatizó que practicasen los verbos y expresiones que necesitaban utilizar en una tienda como *cuánto cuesta*, *no está mal*, *me parece(n)*, *te queda*, etc. En esta parte se introduce la nueva significación de *quedar* (‘fit’, ‘ça me fait’) para poder utilizarla en la tarea para comprar. Se alternaron grupos entre más jóvenes y mayores.

Observaciones

La mayor de la clase tiene más dificultad en recordar lo que se ha hecho la clase pasada a pesar que se les repite muchas veces, confunde mucho las estructuras del español con el francés. El grupo expresa su modo de aprender y también su rechazo a tareas largas, prefieren hablar y repetir lo que aprenden de la clase anterior, sin embargo buscan apoyo en sitios de internet donde pueden practicar su conjugación. Las parejas que incluían personas de 70 se demoró más tiempo en hacer los ejercicios que las parejas que solo participaban personas de 50 años, sin embargo los primeros tomaban atención a detalles que el grupo de los ‘jóvenes’ no hicieron. Se les ayudó un poco en el vocabulario pero se les dijo que hicieran lo que pudieran en el tiempo que se les había pedido.

Clase 10

- Competencia gramatical: Repaso de los demostrativos, y del O.D. Repaso del pretérito indefinido con el verbo hacer.
- Competencia funcional: Comprar artículos en tiendas y supermercados.
- Competencia léxica: Repaso de establecimientos, artículos, verduras.

La clase empieza con diálogos espontáneos. Se les plantea el juego de roles entre un turista en su pueblo (Knowlton) y una persona local para crear contextos conocidos. Después se les repartió imágenes de personas en las que tenían que describir físicamente al personaje (la ropa, lo que piensa y en qué trabaja), para hacer trabajar la imaginación. Los alumnos empezaron a formular frases relacionadas con las características. Se introdujo 'hacer' en el pretérito indefinido con '¿qué hiciste?'. Los alumnos formularon frases relacionándolas con su vida real 'Ayer, yo fui a Montreal y comí con mis amigas en el restaurante'. Al final todos tenían que decir lo que la otra persona había hecho para practicar la tercera persona y también como juego de memoria. Todos recordaban muy bien los verbos en el pasado: fui, comí, cociné, enseñé, hice. Para cambiar de actividad se continuó con los demostrativos. Para su explicación se utilizó la lengua materna del estudiante, los anglófonos no entendían el concepto de 'aquello'. Y se explicó los demostrativos neutros con ejemplos simples de la vida real, "Cindy, ¿te gusta nadar?/, sí/ Yo no hago bien eso "Annie, ¿cuánto tiempo te toma hacer un pastel?/ 30 minutos/ eso me toma 1 hora/." Los alumnos entendieron el significado aunque se les dijo que no era necesario que estuvieran utilizando todo el tiempo esto, eso, aquello por ahora, pero se les dio a entender la diferencia entre los tres en un contexto. Se les pidió que escucharan un audio original para hacer un ejercicio de relleno. El O.D. fue más fácil de asimilarlo para los francófonos.

Observaciones

A pedido de los estudiantes se aclaró contenidos que no estuvieron contextualizados. No se les ha dado muchos audios originales hasta ahora por el acento y la rapidez. En esta clase se les hizo escuchar los originales. Los estudiantes mayores pensaron que hubo mucha información en esta clase, por lo que se trató de ir más despacio. A pedido de los estudiantes se enviaron sitios web para practicar el español de forma autónoma. Hay alumnos que todavía no saben utilizar la computadora lo que dificulta un poco su autonomía en el acceso a materiales que pueden aprovechar en línea.

Clase 11

- Competencia gramatical: Repaso de complementos de O.D. Introducción a las comparaciones. Repaso de *hacer, ir*.
- Competencia funcional: Comprar en una tienda o supermercado artículos y describirlos, comparar lugares, cosas, personas.
- Competencia léxica: Repaso de los colores, adjetivos de ropa y personas.

Para iniciar la clase se hicieron preguntas para practicar el pretérito indefinido '¿qué hiciste ayer?, ¿qué comiste ayer en el almuerzo? ¿qué viste ayer en la televisión?'. Se pretende repetir los verbos aprendidos para que los alumnos puedan habituarse a su conjugación. Se continúa con la explicación y la práctica del O.D. con dos verbos. Se escribió en la pizarra varios objetos y se les preguntó: ¿Dónde lo/la/los/las compras? Yo (la manzana) la compro en el supermercado. Se aprendió los colores, la descripción de personas, cosas, lugares en un ejercicio. Se les pidió que hicieran una frase que tenían que alargar cada turno. En la primera ronda deben utilizar 'este/ese/aquel + objeto' luego 'este/ese/aquel + objeto + color + verbo' y agregando en la tercera ronda 'preposición + lugar' (*Esa manzana roja está en la mesa*). Para esta actividad, se colocó en el salón diversos objetos con sus nombres. Luego, para practicar el vocabulario de la ropa, los colores y los verbos, se les asignó describir a uno de los estudiantes de la sala sin decir el nombre. Era obvio ya que éramos sólo seis, sin embargo uno de los estudiantes tuvo la idea de pensar en elementos que todos llevaban para tratar de adivinar al personaje, de esta forma la adivinanza fue más difícil. En este segmento se les introdujo a los estudiantes los adjetivos 'cómodo, elegante, formal e informal' de la apreciación de la ropa, en el que debían observar un dibujo y contestar a las preguntas '¿qué están haciendo?', '¿cómo están vestidos?' Se les dio unos minutos y se compartió las respuestas con los demás. En esta parte, se les dio a los estudiantes varias fotos de modelos en las que tenían que describir la ropa y luego compararla.

Observaciones

Al estudiante le pareció divertido y al mismo tiempo se comprobó lo positivo que fue el juego de los objetos con sus nombres para los alumnos visuales. Los alumnos trajeron sus laptops y revisamos juntos los sitios web donde podíamos ir para practicar contenidos gramaticales. Todavía hay personas que no saben utilizar la computadora y hay personas que no tienen internet rápida en esta región pero se les sugirió utilizar el acceso a la internet rápida en los centros comunitarios y la biblioteca de su pueblo. Una alumna siempre pregunta contenidos más avanzados y siempre necesita una respuesta para estar satisfecha a lo que se enfrentará en lo sucesivo. Se le explicó que no era necesario que se preocupara por los contenidos futuros más bien tener control de los contenidos que conoce hasta ahora sin embargo, con estos “avances” ella dice sentirse más segura y hacer más trabajo autónomo de su parte lo que nos pareció otro tipo de motivación. La imaginación, el buen sentido de humor ayudan mucho a que la motivación trabaje en el interés del alumno. En este tema sobre la ropa, la atención que tienen las damas es mayor que los caballeros. Estos últimos no les interesan los detalles como las damas lo que fue un poco difícil de mantener la atención del caballero hasta el final de la clase. Como actividad de fin de curso se les pidió a los alumnos que trajeran una fotografía y que hicieran una descripción escrita ya preparada en sus casas (100 palabras). Esta descripción tendrá mucho que ver con la imaginación que el alumno pueda utilizar en la descripción de esta fotografía. Se les dio ejemplos para que los estudiantes puedan partir de algo conocido. Todos parecieron entender el ejercicio y se les animó escribir al docente por correo electrónico por si tuvieran alguna duda al respecto. Se prepara también diplomas en las que el docente escribe la cantidad de horas de aprendizaje que el alumno tiene ya acumuladas en sus clases de español desde su inicio. Se va a comprobar si este detalle contribuirá a motivar al alumno al ver su progreso en la LE. Se observa que los alumnos hablan español durante la pausa lo que ayuda a los estudiantes a practicar su vocabulario.

Clase 12

- Competencia gramatical: Continuación de las comparaciones, las comparaciones irregulares.
- Competencia funcional: Comparar lugares.
- Competencia léxica: Repaso de números, adjetivos de lugares y personas.
- Competencia sociolingüística: Información de Buenos Aires y Toledo

La clase se inició con ‘¿qué hiciste el fin de semana pasado?’ convirtiéndose en un juego de memoria: todos tenían que decir que hizo el otro al final de la primera participación. Los estudiantes recuerdan los verbos regulares y los irregulares. Se les pidió como tarea de fin de sesión a los estudiantes traer una foto de la que tenían que preparar una descripción escrita de 100 palabras. Se continuó con los comparativos describiendo fotos de Buenos Aires y Toledo, y la información de la hoja de guía. Luego comparamos nuestro pueblo con una ciudad como Toronto. Tratamos de encontrar elementos iguales y diferentes.

Observaciones

En esta última clase de la sesión, el ambiente fue muy amistoso, relajado y discutimos sobre el avance que habían hecho desde setiembre. Se les entregó un diploma que incluía la cantidad de horas adquiridas. Dicha motivación externa les hizo reflexionar sobre su trayecto de aprendizaje. Para la actividad, utilizaron contextos relacionados con sus vidas. La alumna #1 presentó una foto que ella misma tomó de la ventana de su hotel cuando estaba visitando a su hijo en Toronto. Utilizó contenidos léxicos y gramaticales que se había hecho hincapié en la fase de precalentamiento. La alumna #2 la mayor de la clase, presentó un cuento ruso que había contado cientos de veces a sus nietos, una leyenda sobre una abuela que se comía a los niños si no comían su comida. Esta alumna utilizó muy bien sus pasados e inclusive utilizó otro tiempo del verbo que no se había visto todavía (pretérito imperfecto). Se aventuró según ella a ir más allá de sus conocimientos de español. El alumno #3 no siguió las instrucciones del proyecto sin embargo preparó un escrito sobre “la falta de imaginación del hombre” describió con mucho humor el problema que tenía al no hacer volar su imaginación como las mujeres lo hacen. Utilizó correctamente sus verbos y prefirió utilizar un léxico simple. La alumna #4, es la más joven de la clase. Preparó un escrito sobre sus viajes a diferentes partes del mundo. No estuvo muy elaborado sin embargo tuvo muchos errores básicos (me gusto el helado), conjugación y algunas palabras las decía en inglés. Sin embargo, fue muy imaginativa y práctica en su presentación: un calendario con fotos de sus viajes. La alumna #5 presentó la descripción de los lobos y su familia, se esmeró, utilizó palabras muy rebuscadas y por lo tanto tuvo errores en la pronunciación y a

veces en la construcción de frases (transferencia de su L1). Todos se esmeraron en hacer esta presentación y la imaginación fue un elemento primordial en su éxito.

II. Taller de primavera

-Clases: Del 03 mayo al 07 junio, de 1:30 a 4:30, con pausa de 20 minutos. 6 sesiones.

-Materiales: Textos *Es español* 1 nivel inicial, *Pensar y aprender* 1. *Español en Marcha* 1 (Castro et al. 2006).

-Metodologías y estrategias: La repetición a través de la fase de precalentamiento, el uso de imágenes, las peticiones de aclaración, la traducción, la mímica, método deductivo, la contextualización de significados, la transferencia de la L1, el uso del error, el tiempo, uso del humor, juegos de memoria, el contexto de la propia biografía, la cooperación a través de las dinámicas de grupo, dar hincapié a la integración del grupo, capacidad de dirección propia.

Clase 1

-Competencia gramatical: Expresiones en la clase, presentaciones, verbos *llamarse*, *ser* y *vivir*.

-Competencia funcional: Presentarse individualmente y presentar a un amigo.

-Competencia léxica: Nacionalidades, números, expresiones de cortesía y saludos y despedidas.

-Competencia fonética y ortográfica: El abecedario, deletrear.

-Competencia sociolingüística: Los dos apellidos.

La clase se inició con preguntas y respuestas cortas (nombre, nacionalidad, lugar donde vive). Se entra a una estrategia de repetición constante de estas preguntas y respuestas hasta que el alumno pueda manejar la información. Se aprende los números y el abecedario relacionado con ejemplos agregando también las preguntas “¿cuál es tu número de teléfono y cómo se escribe tu nombre?”. Cada información se agrega paulatinamente a las informaciones que ya se tiene. Se incluye actividades lúdicas como un bingo y un crucigrama para dinamizar el aprendizaje de los contenidos. Se incluyó una lectura sobre “la lengua española es un mundo” en que aprendimos más los países en que hablan español. Los alumnos empezaron a sentirse más confiados al leer su primera lectura en español. Se preguntó a los alumnos si estarían dispuestos a hacer una pequeña tarea, y aceptaron sin problema. Se les explicó las instrucciones de la tarea para evitar confusiones y también ansiedad por no saber algún contenido. Se terminó la clase con un ejercicio de audio, en vez de utilizar el audio, se utilizó la transcripción del audio.

Observaciones

Debido a que es una clase pequeña (solamente 4 francófonas), hubo más oportunidad de explayarse en juegos y actividades. Se utiliza la lengua materna del estudiante para las instrucciones pero se evita la traducción con muecas, lenguaje corporal. La repetición de las preguntas y diálogos favorecen a que el alumno pierda el temor al comienzo al igual que la traducción a la lengua materna del estudiante de las instrucciones y los significados de algunos contenidos. También se aclaró algunos aspectos de la gramática comparada con la gramática del francés como el género, los pronombres *tú* y *usted*, yo te presento a... Se utilizó la transcripción del audio para tener una mejor comprensión del ejercicio ya que les parece que hablan muy rápido en el audio y el acento español les parece difícil de asimilar al comienzo. La transcripción del audio se trataba del altavoz del aeropuerto, contexto que los estudiantes relacionaban con sus experiencias pasadas y futuras de viajes.

Clase 2

-Competencia gramatical: Verbos *hacer*, *ser* y *tener*, género y número de los sustantivos.

-Competencia funcional: Decir la profesión, oficio, la edad, la fecha, la hora, el clima, el cumpleaños.

-Competencia léxica: Profesiones y oficios, las estaciones del año, los días de la semana y los meses del año, expresiones de ver la hora.

-Competencia sociolingüística: Información del clima, horarios de países latinoamericanos.

La primera clase empieza con una presentación con la información que han aprendido en la clase anterior. Se presentan situaciones en que los alumnos deben decidir si van a utilizar la forma formal o informal. Los alumnos utilizan la transferencia para comprender contenidos de la LE. Se pasa a aprender otros contenidos gramaticales como el género y el número en los nombres. Se empieza a añadir más información a la base de datos de cada uno para que empiece a formar frases propias. Se hacen varios ejercicios de rellenos de

hueco y de relación para aprender las profesiones. Se empezó a hablar del clima, de la hora dentro de un contexto relacionando con elementos culturales como la hora de la cenar de los españoles y los canadienses. En esta parte no hay trabajo de a dos. Se trata de introducir los contenidos contextualizados (inducción) pero también se muestra la gramática de forma deductiva para ver la reacción de los mismos. Al final cada alumno tuvo que presentarse añadiendo toda la información que había aprendido en la clase. Todos los alumnos utilizaron los verbos en frases lógicas y correctas. Se les dejó como tarea practicar los números en un ejercicio de relleno del 30-100 y un crucigrama sobre las profesiones y oficios.

Observaciones

La introducción de contenidos nuevos hace que la clase sea un poco densa para el estudiante mayor, para este problema hacemos mucha repetición de los contenidos conocidos, menos introducción de contenidos nuevos y pequeñas pausas dentro de la clase. Se corrige el ejercicio que se dejó de tarea en el que una alumna dio otra opción. La opción no era correcta desde un sentido lógico de la gramática sin embargo la alumna insistía en hacer valer su opción como la correcta. En este caso se trata de ser respetuoso y trata de explicar que la opción no es la correcta. Se comprueba que la explicación de una gramática contextualizada es divertida para ellos pero esperan una presentación de la gramática deductiva al final. Todos se mostraron muy motivados en repetir y aprender otras preguntas para agregarla a su presentación. La clase es pequeña por lo que se tiene más posibilidad de avanzar y practicar más la interacción comunicativa. El humor y el nerviosismo a veces se muestran en las personas. En estas primeras clases hay mucha repetición y también se debe hablar en la lengua materna de los participantes para que haya una comprensión total.

Clase 3

- Competencia gramatical: Verbos *estar* y *tener*. Los artículos determinados e indeterminados, adjetivos posesivos.
- Competencia funcional: Hablar de la familia, hablar del entorno de su clase.
- Competencia léxica: La familia, objetos de la clase.
- Competencia sociolingüística: conocer la familia en Latinoamérica y España.

La clase se inicia con preguntas y respuestas del contenido aprendido y se da la opción al estudiante de utilizar el vocabulario aprendido. Se pidió a cada uno que se presente como se hizo desde el comienzo pero agregando los contenidos de las últimas clases. Nombre + nacionalidad + lugar de residencia + teléfono + edad + deletrear nombres + trabajo, y así sucesivamente. Luego se pasó a hacer la tarea. Consistía en un crucigrama donde los alumnos tenían que poner los oficios y profesiones de los dibujos del libro. La interacción se hace entre alumnos y entre profesor y alumnos. De esta manera los alumnos practican las respuestas y las preguntas. Se hace un juego de adivinanza de un personaje en donde los estudiantes preguntan a una persona ¿es hombre?, ¿es canadiense?, ¿tiene 45 años más o menos?, ¿vive en Estados Unidos?, etc., hasta encontrar el nombre de la persona, se llama... Muchos de los alumnos ya no utilizan sus copias para recordar las preguntas. El tema de hoy es la familia. Primero explotamos el vocabulario de la familia, la gramática que necesitamos para expresarnos al final de la clase como los artículos y los adjetivos posesivos. Dichos elementos se han ido mostrando desde las clases primeras pero no se han mostrado hasta ahora. También se dan fotocopias de ejercicios de relleno de hueco donde se dan unos minutos a los alumnos para que los completen sobre el vocabulario de la familia. Se muestran fotos de dos familias en donde se pregunta sobre los miembros de la familia. Todos utilizan adjetivos posesivos y los artículos determinados e indeterminados. Se hace un ejercicio sobre el árbol genealógico de una familia en donde se hace preguntas sobre la relación entre los miembros de la familia. Al final de la clase las alumnas describen a su familia, esto les parece fácil después de haber practicado toda la clase con diferentes lecturas pequeñas y ejercicios sobre la familia. Traen fotos de sus respectivas familias y esto les hace compartir sus eventos personales con personas que no conocen. Se les da una tarea de práctica de los contenidos gramaticales para repasar durante la semana ya que vemos que hay estudiantes que no tocan el libro hasta la siguiente clase.

Observaciones

La fase de precalentamiento con las preguntas y respuestas da buen resultado a aquellos que no han revisado sus notas durante la semana. Todos comparten fotos de sus respectivas familias, como son generaciones jóvenes, las alumnas muestran sus familias jóvenes y esto hace que la motivación de los alumnos se concentre. Las alumnas se sienten cómodas de compartir sus experiencias cuando tratamos

el tema de la familia. Aunque el grupo es pequeño hay mucho respeto por el turno de la persona quien habla.

Clase 4

- Competencia gramatical: El verbo *estar* con el uso de las preposiciones, demostrativos para presentación. El uso de contracciones *al, del*.
- Competencia funcional: Decir donde están los objetos de la clase, presentarse con *este/esta/estos/estas*.
- Competencia léxica: Objetos de la clase y de oficina.
- Competencia sociolingüística: Uso de palabras en España y Latinoamérica (*computadora, ordenador*).

La fase de precalentamiento se desarrolló como de costumbre con la colaboración de las estudiantes. Las intervenciones se realizaron entre alumnos y entre alumno y profesor. Se consigue que los mayores dejen sus notas de lado en algunas preguntas y utilicen de manera espontánea las estructuras que ya conocen desde la primera frase. Se hace la tarea de ejercicios de relleno para practicar el género y los adjetivos posesivos. Se presenta en la clase de hoy contenidos nuevos como el verbo *estar*, el uso de las preposiciones y el uso del léxico de los objetos de la clase. Los tres contenidos se tuvieron que agrupar en dos actividades que los estudiantes realizaron de forma dinámica. Se pidió a los estudiantes que nombren todos los objetos que ven en el aula utilizando el verbo (objeto + *estar* + preposición + lugar). Luego de hacer esta práctica, se les pidió a los alumnos que pensarán en un objeto en secreto y la clase debe adivinar el lugar del objeto utilizando el verbo *estar* y la preposición en forma de pregunta (¿está al lado de la ventana?), la persona que conoce el lugar del objeto debe decir “caliente o frío” de acuerdo a su aproximación a la respuesta. Esta actividad fue muy positiva para hacer trabajar la memoria del alumno mayor porque algunos no querían ver sus notas para acordarse del léxico de objetos de la clase. Por otro lado, también se les presentó ejercicios de relleno y de relación para que puedan practicar las preposiciones. Se les dio una copia de una imagen con muchos objetos y ellos tenían que decir dónde se encontraba el objeto. Ahora bien, se continuó con una lectura sobre la familia, los apellidos en Latinoamérica, información y fotos sobre las familias en general y se presentó datos que podrían luego comparar con su cultura. Hay alumnos que si les interesó la información presentada, especialmente las estadísticas que eran altas por ejemplo los hijos que se quedan a vivir con los papás hasta edades que aquí no se considerarían normales. Fue una discusión interesante pero como no tenían vocabulario para argumentar, muchas palabras las decían en francés.

Observaciones

Los alumnos mayores son los más interesados en hacer una comparación de los elementos culturales con relación a los más jóvenes. Son tres horas de clase lo que esta clase les pareció un poco densa por las lecturas presentadas sobre la familia hispanoamericana. Aunque se mostraban imágenes y ejercicios de relación, les pareció que había frases enteras que tenían que traducir aunque conocían la significación de las palabras por ser muy cercano al francés.

Clase 5

- Competencia gramatical: Los verbos regulares y algunos verbos irregulares, los verbos pronominales, preposiciones de tiempo.
- Competencia funcional: Hablar de sus actividades habituales.
- Competencia léxica: Objetos de un patio.
- Competencia sociolingüística: Acciones habituales de niñas bailarinas en Cuba y de personajes en España.

Se preguntó a los alumnos sobre el clima y la fecha y otras preguntas relacionadas con el vocabulario que ya sabían sobre la nacionalidad, la edad, etc. Esta vez se quiso hacer un par de juegos para afianzar los contenidos aprendidos en la clase pasada. Se les repartió una hoja de un dibujo de un jardín. El dibujo para todos era el mismo pero con en algunos faltaba objetos que otros tenían y viceversa. Esto les ayudó a mejorar el uso del verbo ‘*estar*’ y sus preposiciones con la pregunta ¿dónde está el radio?, el radio está al lado de la tumbona. Luego se hizo otro juego sobre la familia. Se trabajó en parejas y se les repartió a cada pareja dos fotocopias sobre la información de una familia. Había datos que faltaban en una fotocopia y la tenía la otra fotocopia y viceversa. Es así como se empezaron a preguntar ¿cuántos años tiene el Sr. García? ¿Cómo se llama la Sra. García? Estos juegos fueron muy divertidos para los estudiantes, parecían niños y estaban muy animados en responder y fabricar las preguntas entre los dos compañeros. Lo importante es

que la actividad no era larga. Luego se pasó a preguntar sobre las actividades habituales que realizan todos los días de lunes a domingo y se comenzó a introducir la conjugación de los verbos regulares y luego los verbos pronominales. Esta parte no se pasó rápido, se quería tomar tiempo para que vean la diferencia entre estos dos tipos de verbos. Así se hizo un juego en el que la persona decía “ellos-comer” y la siguiente persona debía decir la conjugación del verbo a la persona que le toca. Este ejercicio fue muy positivo para que el alumno sea consciente de la diferencia entre los dos verbos porque identificaron inmediatamente el verbo “me levanto” con “me llamo” de la primera clase. Se leyó dos lecturas sobre el horario de las niñas bailarinas en Cuba y el horario de dos personas en España. Siempre tratando de comparar con el horario de los participantes.

Observaciones

Las participantes hablaron sin problema sobre sus actividades habituales de esta edad y de cuando eran jóvenes, como había cambiado su ritmo de vida por ejemplo en la cantidad de horas que duermen algunos y otros que no duermen mucho porque tienen otras actividades. También de la forma de vida que tienen los españoles y latinoamericanos de cenar tarde y de salir los fines de semana hasta tarde. Se debía comentar, al clima que se experimenta en los lugares fríos como Canadá. Las tareas para la casa son de gran utilidad para recordar contenidos que no se han practicado.

Clase 6

- Competencia gramatical: Verbos del desayuno, uso de *primer/primero*, uso del verbo *estar*.
- Competencia funcional: Pedir un desayuno, decir cómo es tu casa.
- Competencia léxica: Las partes de la casa,
- Competencia sociolingüística: uso de la palabra *piso vs. departamento*.

La fase de calentamiento empieza con la pregunta ¿a qué hora te levantas hoy? Y también se incluye un juego para encontrar información sobre el árbol genealógico de una familia, este juego es muy importante para impulsar al alumno que realice preguntas sobre la edad, el vocabulario de familia, la profesión, el nombre de los miembros de una familia. Este juego les hace reflexionar sobre el uso de las palabras que se usan en las preguntas, cuántos, cómo, qué, etc. Se pasó a la clase de hoy sobre los desayunos, y se presenta fotos en el texto de alimentos con el vocabulario respectivo. Es aquí que los alumnos empiezan a hablar sobre su desayuno y responden a la pregunta del docente “¿qué desayunas hoy?” todos hablan de su desayuno incluyendo el docente para compartir con ellos sus experiencias. Luego se pregunta a las personas que han viajado sobre lo que comen en otros países como México, Guatemala, Cuba, España. Todos aportan experiencias de los desayunos que han probado. Luego se lee un diálogo que los alumnos tienen que poner en orden y que escenificar luego. Para terminar esta parte, los alumnos ven un PPT donde se trata de llevar imaginariamente a los alumnos a un restaurante mexicano en donde se muestra fotos de un menú y al final se les pide hacer diálogos con cambio de roles de este menú. Después para cambiar de tema se pasó a practicar otro tema de interés y se empezó con la pregunta ¿cómo es tu casa? Se leyó una pequeña descripción de una casa en el texto y se puso un pequeño vocabulario para que los alumnos puedan después hacer una muy pequeña descripción de su casa utilizando los verbos *hay* y *estar*.

Observaciones

Es importante recalcar el esfuerzo que existe en los integrantes por realizar una pregunta correcta, ellos mismos se autocorrigen y corrigen a otros compañeros para que hablen mejor especialmente los mayores. Se observa que a los alumnos mayores les gusta mucho el relleno de ejercicios que se les asigna opcional, estos tipos de ejercicios son simples de hacer pero siempre se corrigen para que el estudiante pueda estudiar y repasar en su casa. Se hacen preguntas sobre cómo aprender los verbos irregulares en español, y se le aconseja hacer listas de verbos ellos mismos de acuerdo a la terminación cada clase. Así pueden tener una lista que crece cada clase. Los juegos de roles son siempre positivos en nuestros talleres, los alumnos participan muy dinámicamente y además el humor está muy presente en éstos. En esta clase se trató de ir más rápido en los contenidos y en los ejercicios para ver la capacidad de los alumnos en la aceptación de esta velocidad, no hubo quejas con respecto a la velocidad. Se puede decir que muchas veces la distracción y el ausentismo sin revisar notas es la razón por la que algunos estudiantes no pueden seguir las indicaciones y aprender rápido. Con los demás alumnos no hay problemas de aprendizaje, podríamos decir que la motivación es fija y su aprendizaje es continuo.

Anexo 2. Talleres intermedios (invierno y primavera 2011)

I. Taller de invierno

- Clases: Del 20 enero al 24 de febrero de 2011, de 9:30 a 12:00. Sesión de 6 clases.
- Materiales: Textos *Es español 2*, nivel Intermedio.
- Hoja de guía: *Español en Marcha 2* (Castro *et al.* 2006) y otros.
- Metodologías y estrategias: La repetición a través de la fase de precalentamiento, el uso de imágenes, las peticiones de aclaración, se trata de evitar la traducción, método deductivo, la contextualización de significados, la transferencia, el uso del error, el tiempo, uso del humor, juegos de memoria, el contexto de la propia biografía, el uso de debates e intercambios de ideas, uso de dinámicas de grupo.

Clase 1

- Competencia gramatical: Pretérito indefinido y pretérito imperfecto. Oraciones finales ‘para + infinitivo’, ‘para que + subjuntivo’.
- Competencia funcional: Hablar sobre las diferentes dietas (vegetariana, comida basura, gourmet) y la forma de comer de las personas.
- Competencia léxica: Vocabulario de alimentos.
- Competencia sociolingüística: Las dietas europeas.

La actividad de precalentamiento se realiza con la presentación de todos los estudiantes. Las presentaciones en este nivel son más extendidas, los estudiantes hablan sobre cómo iniciaron el interés por el español y su cultura (ejemplo: empezaron en la universidad, en un viaje de vacaciones a España, otros cursos en la secundaria, y otros). Se da libertad de intervenir en esta interacción y se pide responder a una pregunta en su presentación ¿por qué aprender español? ¿cuál es su motivación para aprender el español? Hay estudiantes que incluyen experiencias y desde aquí empezamos con los demás temas que aparecen espontáneamente. Como es un grupo en el que todos se conocen y no se han visto durante las fiestas preguntamos a todos los participantes sobre las actividades que hicieron el mes pasado. Los alumnos utilizan el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto para contar alguna anécdota, algún viaje. Se pregunta sobre las actividades interesantes que realizaron en diciembre pasado, si viajaron. Luego se habla del año nuevo y de las resoluciones que mucha gente hace para cambiar su vida y vivir mejor (mejor salud, viajar, estudiar lenguas) y se empieza a hablar de la comida vegetariana. El tema de hoy consiste en el ser vegetariano. Antes de realizar una lectura sobre este tópico, hablamos sobre la dieta vegetariana y que significa en la vida de todos. ‘¿Qué piensan sobre esta filosofía?’. Los comentarios de los alumnos comienzan a mostrar preferencia por la carne y la falta de proteínas si uno no come carne. Empiezan las preguntas por los alimentos que se comen en la dieta vegetariana. Luego se pasa a malos hábitos como es la comida chatarra. Hablan de sus viajes a China y en EE.UU. y cómo los jóvenes se engordan cada vez más. Así empieza la conversación sobre la realidad que vive nuestro país (los jóvenes, la obesidad, una vida sin movimiento, causada por la tecnología, padres ocupados que no cocinan, las políticas del gobierno canadiense, etc.). Cada alumno lee una o dos frases de la lectura y paramos si hay una palabra o expresión que no se entiende. Se trata de animarlos a compartir sus ideas y sus opiniones sobre la experiencia de la persona del texto. Luego pasamos a hablar un poco de las comidas y echamos un vistazo al vocabulario propuesto. Todos clasifican los alimentos de acuerdo al rubro que pertenece y preguntan diferencias entre legumbres y verduras. Antes de llegar a la explicación del uso de las frases con *para + infinitivo* y *para que + subjuntivo*, se les sugiere a los alumnos fijarse en estas construcciones en la lectura ‘para que mi cuerpo pueda limpiarse’, ‘desayunar frutas en la mañana para desintoxicarme’. Y se explica el uso de ellas. Se realiza un ejercicio de relleno. Luego se les sugiere dividir la clase en grupos de dos y elegir un grupo la comida chatarra y el otro la comida gourmet y el último la comida chatarra para defenderla en un debate. Sin embargo, el último grupo no aceptó tener la comida chatarra y la cambió por otro para defenderla entre grupos. Se practicaron las estructuras aprendidas con los ejemplos: “tomo jugo de papaya en la mañana para limpiar mi estómago, cambia a esta dieta para que me complazcas hija”, etc.

Observaciones

La fase de precalentamiento es crucial para romper el hielo en los participantes que no se conocen. La corrección de sus errores se hace al final de cada frase lógica si hay errores de pronunciación o gramática. Sin embargo no se hace una corrección de cada estructura mínima ya que se le impide al estudiante

explayarse en sus explicaciones cuando hace una presentación. Si nadie comenta, se empieza a contar las experiencias del mismo docente para romper el hielo. Se comenta sobre las actividades que se hizo en diciembre, para esto hay que incluir humor y se comenta sobre las experiencias de uno mismo, relacionándolo con la vida del A.M. Algunos participantes se sienten un poco tímidos al participar o se sienten animados con la participación de los otros y se lanzan a hablar. Cuando la clase no se siente cómoda al tomar el primer paso, se empieza a poner ejemplos del docente mismo para poder hacer una conexión entre docente y grupo. El rol del docente no se muestra como el docente tradicional sino como un facilitador de la lengua, sin embargo se utiliza un vocabulario específico en este tema y muchas veces el docente los desconoce por lo que mismos estudiantes son los que buscan en el diccionario el vocabulario que se necesita para el tema en cuestión. Todos se muestran participativos pero aclaran desde un comienzo que no comparten la opinión del autor de la lectura cuando dicen que el autor no come nada después del desayuno hasta el almuerzo para desintoxicarse porque contradice lo que dicen los nutricionistas. El debate sobre las dietas se explaya gradualmente de acuerdo a los puntos de vista de los alumnos. Los participantes conocen el tema y lo defienden en la lengua extranjera, así se cuestiona la dieta vegetariana. Los alumnos se mostraron muy en contra de la comida chatarra y la comida congelada y cuando se les pidió hacer la actividad de defender una forma de comida en particular que ellos no estaban de acuerdo, se negaron a hacerlo. Ellos son los que decidieron los tipos de comida al final. Igualmente pidieron más tiempo para investigar en la casa y tener mejores comentarios para argumentar sobre el tipo de dieta en particular que habían escogido. Los alumnos cuentan sus recuerdos sobre cómo pasaron navidad en la ciudad de Nueva York, esta conversación se termina gradualmente en la descripción de la ciudad de N.Y. comparándola con la ciudad de hace veinte años, cómo la ciudad había cambiado por todas las cosas que han pasado (destrucción de las torres). Esta discusión viró a la España de los 80 y lo mucho que había cambiado Barcelona. Se comenta sobre el futuro, sobre los planes de aprender más la lengua porque pretenden hacer voluntariado en países de Latinoamérica. Se utilizó letras grandes para facilitar la lectura, separación de párrafos, actitud flexible de parte del docente, adaptación de temas según la preferencia. No se sintieron cómodos con defender el uso de la comida rápida, así que se invitó a dar otras elecciones de dietas. En este bloque no hubo visualización de imágenes pero se trata de utilizar letras grandes en el material para que los participantes pueda visualizar la información sin dificultad.

Clase 2

- Competencia gramatical: Imperativo afirmativo y negativo.
- Competencia funcional: Hablar sobre el sueño.
- Competencia léxica: Todo lo relacionado con dormir, expresiones (*pegar el ojo toda la noche*).
- Competencia sociolingüística: La importancia de la siesta.

La clase se inicia conversando y compartiendo actividades que han realizado durante la semana. Algunos comentan haber hecho la caminata con raqueta, otro comenta que el mejor ejercicio es cortar leña lo que la mayoría no considera lógicamente divertido. Otros prefieren no salir de sus casas por el clima. Luego, preguntamos qué novedades tienen en sus respectivos pueblos o que han visto en la televisión últimamente, comentarios, tal vez algún evento que se haya realizado en la región, el país y el mundo. Se comenta sobre el pueblo en donde están situadas estas bibliotecas y comenzamos hablando de los restaurantes de Sutton. Hay tres personas que viven en Sutton así que los comentarios no se esperaron de escuchar. Todos comentaron sobre su restaurante favorito respectivo. Luego completamos una actividad de la clase anterior en donde se les había pedido comentar o defender la dieta que prefieren. La clase de hoy se trató sobre el sueño. Antes de realizar una lectura sobre este tópico, hablamos sobre el sueño y tratamos de contestar a las preguntas que se propone para conocer el tipo de durmiente que éramos. Cada uno dio su punto de vista al respecto y de acuerdo a sus hábitos. No hubo ningún tapujo en esto, al contrario hubo mucha honestidad y necesidad de decirlo “me levanto a las 7:00am y me acuesto a las 9:00pm, duermo bien pero si como un pequeño postre en la noche, no puedo dormir”, “Yo tomo café y té y no tengo problemas de sueño”. “El café es malo para mí en la noche”. Luego se hace la pequeña lectura sobre los consejos para tener insomnio. Se debieron aclarar algunas palabras del texto que no se entendían (hará que no pegue el ojo en toda la noche, almohada, milagro, etc.), todos los estudiantes estuvieron de acuerdo y otros comenzaron a hacer comentarios sobre otras actitudes posibles que podrían favorecer los problemas de sueño. Se les dio una tarea para que analizaran el texto en su casa y sacaran todos los imperativos, luego se les dio una tabla para que cataloguen los consejos buenos y malos para los problemas de sueño. Con esta idea los alumnos traen ideas propias la próxima clase para añadir a los comentarios. Finalmente comentamos un poco sobre

la siesta en Latinoamérica y lo importante que era para algunas personas. Todos estuvieron de acuerdo que esta costumbre era completamente diferente a la costumbre de Norteamérica.

Observaciones

La fase de calentamiento es muy importante para romper el hielo al comienzo de la clase. Se hace varias preguntas sobre las actividades que realizan para inducir la conversación. Una alumna es voluntaria en una de las bibliotecas de su pueblo y cuenta las dificultades que tiene para fusionarse con una biblioteca privada que está en el mismo pueblo. Todos dan sugerencias al respecto como tratando indirectamente de solucionar el problema. De esta forma utilizar su biografía educativa y la comparte con el grupo. Todos mantienen su identidad, su punto de vista firme sin opacarse con los demás (hablar de malos hábitos). Para la tarea hubo muy buenos comentarios al respecto sobre la dieta gourmet, la mayoría estaba de acuerdo en llevar una dieta balanceada, sin embargo había un alumno que no tenía hábitos y costumbres sanas por sus comentarios y esto puso en peligro la cohesión por ser diferente a los otros. Estos comentarios a veces ofenden a otras personas que no tienen los mismos hábitos, en este sentido el rol del profesor es de apaciguar o llevar los comentarios a un lado positivo para preservar la cohesión. Es importante ser muy flexible en los comentarios y actuar como una guía de la lengua no como profesor autoritario, esta característica la aprecian con gusto. Se cambia la presentación del material, la letra es más grande, se incluyó una imagen relacionada con el tema. La gramática se presenta inductivamente.

Clase 3

- Competencia gramatical: El subjuntivo.
- Competencia funcional: Expresar deseos con formas de cortesía, hablar de la jubilación
- Competencia léxica: Vocabulario relacionado con la jubilación.
- Competencia sociolingüística: La jubilación en los países latinoamericanos.

Todos se toman la palabra para contar sobre algún evento o actividad que se realiza en su comunidad ya que los pueblos en esta región son alejados el uno del otro. Luego se les animó a hablar un poco sobre los acontecimientos mundiales, especialmente los últimos que han llamado la atención de varios. Todos dispuestos comparten sus preocupaciones y se ven que son personas que están al corriente de lo que pasa en el mundo, dan detalles de algunas imágenes que vieron en la televisión (camellos en las calles de la ciudad del Cairo, policías armados en caballos, etc.) Se atendió luego una tarea en la que tenían que utilizar el imperativo en los consejos para dormir y no dormir bien. Se trataba de un ejercicio de relleno con los verbos en imperativo sobre “cómo tener una buena siesta”. Hablamos luego de algunas expresiones de sentimientos hacia una persona afectada (por el día del cumpleaños, si ganamos una lotería, si el padre de mi amiga muere.) Todos tienen nociones de estas expresiones pero algunas eran incorrectas. Luego pasamos a la explicación del subjuntivo en su forma más simple ya que ésta era la primera vez que dos de ellos aprendían. Así que fue una introducción corta combinándolo con el imperativo negativo. Se les dio para que escuchen un audio de “consejos para que no te roben” pero se leyó la transcripción en vez de escucharla. En su lugar se les dio fotocopias de consejos que ellos podrían dar a sus amigos en diferentes contextos como en estrategias para aprender español, para mejorarse de una gripe y otros.

Observaciones

En la fase de precalentamiento el alumno empieza a familiarizarse con esta estrategia sintiéndose relajado y comparte espontáneamente sus ideas sobre su vida, sus quehaceres en la casa y las actividades que realiza durante la semana. Los niveles son dispares sin embargo, la persona que tiene un nivel menor se acopla al grupo de la mejor manera posible, siempre pide ayuda y trata de compartir sus comentarios aunque no hable bien el español, es una persona que no es tímida y es muy simpática en sus comentarios. Se había preparado un juego adicional para practicar el imperativo afirmativo y negativo pero no se usó porque los alumnos ya estaban familiarizados con este tiempo y no hubo caso de hacerlo por ser un juego más para jóvenes sin embargo se realizó el debate de la jubilación con la aplicación del subjuntivo. Todos entendieron muy bien el uso del subjuntivo cuando hay dos sujetos y lo aplicaron muy bien en sus ejemplos y en su participación. Cuando los alumnos no entienden una explicación se lo hacen saber al docente de forma muy cortés., es así como piden al profesor dejar de lado el audio original y usar la transcripción porque no entienden el acento del audio. Al final de la clase se sienten satisfechos de repetir las frases aprendidas – que te mejores profesora de la gripe, que pases un bonito día y otros. Se les deja un ejercicio como tarea para dar consejos en diferentes contextos de su realidad.

Clase 4

- Competencia gramatical: Usos del pretérito indefinido y el pretérito perfecto.
- Competencia funcional: Hablar de las actividades que hacen en su jubilación.
- Competencia léxica: Vocabulario de actividades de ocio, deporte, entretenimiento.
- Competencia sociolingüística: Eventos artísticos en otros países.

Se les pregunta sobre las actividades de la semana utilizando “¿Qué has hecho esta semana?”. Los alumnos hablaron de sus actividades como el cine, actividad de sumo interés por algunos alumnos. Los aficionados al cine hablaron de las películas que vieron, se comentó una película que fue nominada al Oscar (*King’s Speech*), comentaron sobre esta película y buscaron parecidas al guión de esta película. Luego hablaron del clima y de los viajes que hicieron esta semana. La tarea que se les dejó a la casa consistía en un ejercicio escrito en el que tenían que cambiar frases de consejos para aprender español y mejorar su salud. Este ejercicio les forzó utilizar el imperativo afirmativo y el negativo pero al mismo tiempo les hizo reflexionar sobre otros métodos de aprendizaje. Los estudiantes ampliaron estos consejos del libro con los propios que por cierto tenían mucha imaginación, les gustó mucho lo que decían sobre aprender español. Repitieron los enunciados y al mismo tiempo se preocupaban por utilizar correctamente el imperativo afirmativo y el negativo. El tema de esta clase relacionaba a las actividades de ocio y cómo habían cambiado estas actividades en su vida de retirados. Este debate se convirtió espontáneamente en un debate de cine. Es así como se les mostró dos cortos de películas *Mar adentro* y *El hijo de la novia* en donde se les explicó brevemente el argumento. Se leyó una pequeña crítica de la segunda película en la que tuvieron un ejercicio de relleno con palabras de un vocabulario del cine que se les dio con anterioridad. Aquí los estudiantes aprendieron un poco el vocabulario de las categorías de las películas (musical, ciencia-ficción, comedia, etc.) y por lo tanto mostraron interés en los títulos de películas españolas y latinoamericanas. Se les repartió un texto (al final) en donde se mostraba una pequeña descripción de las mejores películas en el cine de producción Española y se les animó a entrar a www.utube.com para que visualicen cortometrajes de estas películas. Se les dejó como tarea para sus casas leer un texto de resúmenes de películas famosas del siglo de oro españolas. Debían escoger una película que les atraiga para realizar una crítica siguiendo un ejemplo de ejercicio que se hizo en clase.

Observaciones

En la fase de precalentamiento los alumnos como siempre estuvieron dispuestos desde el momento que se sientan a convertir su lugar en el lugar de acceso al idioma en español y comienzan a hablar aunque todavía no haya comenzado la clase. Los alumnos estuvieron muy motivados al conocer las películas del siglo de oro español. Hubo personas que no conocían mucho sobre España y de la posguerra, Franco y por lo tanto este acercamiento a una realidad histórica les interesaba a algunos y a otros no. La palabra “guión” fue explicada por uno de los estudiantes que era un experto en cine y otro estudiante tomó el rol de “aclarador” de los dos pasados: pretérito indefinido y el pretérito perfecto haciendo una comparación con el francés y con el inglés ya que había tres estudiantes cuya lengua materna era el inglés. Un alumno de nivel más bajo se encontraba muy motivado en seguir cursos después de la sesión y no paraba de preguntar el inicio de las clases. Este alumno en particular aunque necesitaba mejorar las conjugaciones de sus verbos y esmerarse en utilizar el vocabulario correcto se defendía bien en las intervenciones y no se mostraba tímido al cometer errores. Al inicio cuando se habla de los temas de ocio en la jubilación algunos contaron la odisea de sus horarios de trabajo y la falta de tiempo para dedicarse a un tiempo libre o a un pasatiempo cuando eran más jóvenes, otros contaron sobre lo que había significado mudarse al campo después de vivir en una gran ciudad. Los AM se vuelven un libro abierto cuando quieren compartir sus vivencias y a veces no tienen reparo en contar sus historias y hablan de todas las actividades que les gustan.

Clase 5

- Competencia gramatical: Diferencias entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto.
- Competencia funcional: Hablar sobre “lo que la vida me enseñó”.
- Competencia sociolingüística: La vida de Camilo José Cela, con respecto a este tema.

En la fase de precalentamiento se les preguntó como de costumbre las actividades que habían hecho durante la semana. La interacción fue con toda la clase. Luego se les preguntó sobre los eventos, noticias, programas, noticias que habían escuchado, visto o leído en los medios de comunicación. Se habla de la

importancia de los medios de comunicación y el rol que toman en el desarrollo de una revolución popular. Se verificó la tarea que se les había dejado para la casa en la que debían escoger una película de una fotocopia para hacer una crítica de cine, ayudado por la información de internet. Se empezó a hablar sobre el tema de hoy 'lo que la vida me enseñó' en la que tratamos de incluir información sobre los tres pasados del español (pretérito imperfecto, perfecto y el indefinido). Se incluyó preguntas filosóficas sobre "¿cómo crees que se aprende más, estudiando o trabajando?" "¿Qué se aprende en cada lugar?" "¿Crees que la vida nos enseña más cosas que una universidad?". Hablamos de los cimientos que trae una educación firme para luego adquirir otros conocimientos adicionales que nos trae la experiencia. Finalmente se leyó brevemente el discurso de Camilo de Cella en el que se revisó los pasados y se leyó un resumen de su obra Pascual Duarte.

Observaciones

Todos los alumnos se sienten bien al comentar sobre sus actividades, por supuesto que hay otros que no se sienten lo suficientemente libres para hablar de detalles de sus actividades. Se entabló una comunicación fluida con la clase al hablar de acontecimientos actuales como los acontecimientos de Egipto, otros están más interesados en lo que pasa en la realidad de Quebec y cuentan la historia de eventos como el dejar de lado a la iglesia católica en los eventos de política al eliminar la oración en los sitios de reunión de los políticos. Algunos A.M. cuando se enfocan en una conversación o un debate lo toman en serio y no paran de hablar con sinceridad en sus aportaciones. Esto a veces dificulta nuestra labor para realizar una corrección oral de sus errores ya que se empeñan en compartir sus apreciaciones y se olvidan de escuchar la corrección del docente. A veces nos hace pensar que se olvidan que están en una clase de lengua porque continúa su intervención sin un descanso. La mayoría hizo la tarea que se asignó, que consistía en una crítica de cine de las películas escogidas: *Viridiana*, *El Verdugo*, *Tristana*, *Los Santos Inocentes*, y otras. Estas reflexiones informaron un poco sobre el cine español de la época de oro y sus productores. Se empezó a hablar de las películas que estaban prohibidas en el tiempo del gobierno de la dictadura de Franco. Este debate empezó con ideas interesantes de parte de los estudiantes, analizando de alguna manera su propia experiencia y la experiencia de los jóvenes de ahora. Se comparó la educación de antes y de ahora y se hizo críticas al sistema. Se dio soluciones y opciones al tipo de educación que se ofrece en este tiempo. Hablamos de la base que tienen que tener los estudiantes para luego adquirir conocimientos en la vida. Muchos apoyaron a la educación como la base. Dieron soluciones y opciones al tipo de educación que se ofrece en este tiempo. En esta clase en particular se recogió muchos buenos aportes de los estudiantes con respecto al significado de la educación y cómo se mezcla con la experiencia. Todos estaban de acuerdo en que la educación es un comienzo y luego la experiencia amolda al individuo. Muchas personas compartieron sus experiencias personales como la de un contador que fue obligado por sus padres a estudiar esta carrera y el punto de vista de una profesora de primaria en Montreal sobre el nivel educativo de hoy en el país, el trato con los profesores, el bajo rendimiento que siempre se espera de un alumno. Los sistemas educativos inestables que se ofrece y que perjudican los hombres del mañana.

Clase 6

- Competencia gramatical: El uso del subjuntivo/infinitivo con expresiones de sentimientos.
- Competencia funcional: Debatir sobre lo que nos preocupa del medio ambiente.
- Competencia léxica: Vocabulario del clima, del medio ambiente.
- Competencia sociolingüística: Eventos mundiales.

Se comenta sobre los acontecimientos actuales y se empezó comentando sobre lo que pasaba en Libia. Luego se comenta sobre el medio ambiente como tema de preocupación en nuestras vidas. Sin embargo, el medio ambiente no es una novedad para ellos, por lo que se habla de todo un poco, al comentar, debatir y tratar de comentar sobre otras informaciones que no hemos escuchado o se ha dicho antes. Se habló de una infinidad de proyectos y de formas de vida que se puede hacer para salvar al planeta. Se critica, se comenta cambios de los gobiernos con relación al medio ambiente. Se presenta al alumno vocabulario que puede utilizar en sus comentarios y también la construcción de la frase lo cual trata de utilizar en sus intervenciones (me preocupa que haya desastres naturales). La lectura que se les asignó fue sobre el clima y los problemas que lo aquejan. Se les dio un crucigrama para rellenar con palabras del vocabulario. Esta actividad les agradó aunque a veces necesitaban ayuda lo querían hacer solos. También se les mostró un pequeño video de cantantes peruanos en un tema arreglado sobre el precalentamiento de la tierra en español

y en quechua que les agradó. Terminamos hablando del tipo de servicio que ofrecían las compañías de crucero.

Observaciones

En la fase de precalentamiento como siempre los participantes están animados y contentos de compartir con los demás sus actividades diarias, ideas de salidas, de exposiciones, de conciertos en la región que los otros puedan hacer. Es un ambiente sumamente relajado, despreocupado y sin pretensiones sociales de ningún tipo. El humor siempre está presente en nuestros comentarios aun en cuestiones graves como el conflicto de Libia o de Egipto. Son personas cultas, conocedoras de lo que pasa alrededor suyo, se informan a través de los medios y a través de los viajes que realizan de todos los eventos. Cuando los temas no se relacionan con la vida del participante o no es un tema de interés, los comentarios no fluyen. Se habla de cambios en el modo de vida, que están dispuestos a experimentar pero no en extremos (reciclaje, compost si pero no duchas sin agua). Hay preguntas que el docente hace “¿qué haces para cambiar esta realidad?”. El alumno se abstiene de hacer comentarios largos: ‘Reciclo, produzco abono vegetal.’ El docente tiene que recurrir varias veces al diccionario o los mismos alumnos lo hacen para aprender la palabra justa. También el profesor debe tener un conocimiento de la lengua de los alumnos ya que a veces en un debate los alumnos traducen la palabra en español y la preguntan al docente. Uno de los estudiantes comenta sobre su futura compañía, habla de las baterías que va a producir para los autos eléctricos que saldrán al mercado en junio. Todos se muestran interesados en este asunto y el alumno da una cátedra con imágenes mostrando al carro eléctrico como una opción en el transporte urbano. En general los alumnos no tuvieron mucho interés en este tema a pesar de haber incluido información reciente, es decir fue un tema que ya conocían y que no se interesaban en comentar, todos se mostraban callados. Sin embargo les agradó el vocabulario nuevo y el crucigrama del medio ambiente que habían aprendido. El A.M. es consciente de su aprendizaje por lo que se interesa por aprender un español elevado y no se contentan con utilizar palabras de todos los días sino palabras especializadas del tema. Antes de finalizar la última clase se habló de las actividades futuras que harán el próximo mes y todos estuvieron muy contentos en compartir sus ideas de viaje en crucero por México, Argentina, Panamá.

II. Taller de primavera

-Clases: Del 03 de mayo al 07 de junio, de 9:30 a 12:00, con pausa de 20 minutos. Sesión de 6 clases.

-Materiales: Fotocopias de los textos, *Español en Marcha 2* (Castro *et al.* 2006), *Pasaporte A1+A2* (Cerrolaza *et al.* 2010)

-Hoja de guía: Otros.

-Metodologías y estrategias: La repetición a través de la fase de precalentamiento, el uso de imágenes, las peticiones de aclaración a través de la traducción, método deductivo, la contextualización de significados, la transferencia, el uso del error, el tiempo, uso del humor, juegos, el contexto de la propia biografía, dar importancia al esfuerzo más que al resultado, la cooperación a través de las dinámicas de grupo.

Clase 1

-Competencia gramatical: Verbo *gustar*.

-Competencia funcional: Hablar de los gustos de las personas.

-Competencia léxica: Adjetivos calificativos, ocupaciones, gustos.

-Competencia sociolingüística: La socialización en el mundo, lo que le gusta a los latinoamericanos y españoles. *La Celestina*, relacionada con el emparejamiento de personas.

Los alumnos se presentan brevemente siempre teniendo en cuenta la pregunta “¿por qué aprendes español?”. El tema principal de esta clase fue hablar sobre los gustos de las personas para comentar sobre los anuncios de buscar pareja. Se habló de cómo la sociedad había cambiado y cómo cambiará en el futuro con respecto a este quehacer de socializar al humano y el papel de los jóvenes en Facebook, Internet y su interacción con la gente de hoy. Se incluye de vez en cuando algunos comentarios sobre los estereotipos que nos representan en la cultura latina, se habla de los argentinos, la cantidad de carne que comen y el ‘vos’ que utilizan, se habla de *La Celestina*, obra relacionada con las actividades que tuvieron que realizar más tarde. Esta actividad consistía en hacer de ‘Celestina’ emparejando a 10 personas de una lista. Al final se leyó un artículo de un periódico latinoamericano adaptado para conocer otro punto de vista. Se les pidió a todos los alumnos traer un artículo o evento de su comunidad que puedan compartir con los demás en la clase.

Observaciones

La fase de calentamiento es importante para construir la integración y la adhesión en el grupo. Se presenta a los estudiantes la manera como se trabajará a manera de temas reales que se traerá a la clase para ser discutidos en debates, diálogos, trabajos en grupo de dos, etc. En este taller numeroso nos encontramos con varios niveles lingüísticos que se tratan de igualar. Hay un participante que no habla solo entiende, lo positivo es que la mayoría participa aunque cometa errores. Tenemos tres participantes del taller de invierno que todavía son principiantes pero participan sin problema. El nivel el grupo va desde un nivel A1 a B1. Los alumnos al final de las 3 horas estaban satisfechos y todos se sintieron cómodos aún el participante que no hablaba. Este participante eligió quedarse en la clase porque su esposa tomaba el taller también pero después de dos clases no continuó. La esposa estaba al lado de él y respondía a las preguntas continuamente. Al final el grupo a manera de consejo le dijo a este participante que se sentara lejos de la esposa para no recibir ayuda de ella. El alumno aceptó el reto, sin embargo a pesar de este esfuerzo perdió la motivación por su nivel. Como siempre la gente comparte experiencias de vida que son muy variadas y valoradas (profesor de historia, quiropráctico, etc.).

Clase 2

-Competencia gramatical: Verbo *gustar*.

-Competencia funcional: Hablar sobre las actividades de ocio, los deportes.

-Competencia léxica: Vocabulario de actividades de ocio, deportes.

-Competencia sociolingüística: La significación de los deportes para ambas culturas (canadiense y latinoamericana) el fútbol en Latinoamérica.

La clase se inicia con preguntas sobre las actividades de la semana. También hablamos de los eventos que pasan en el pueblo de cada uno. Muchos alumnos viven en Sutton donde se presentan varios eventos culturales y se comenta sobre las películas y las exhibiciones que dan. Comentamos también sobre las noticias que predominan en los periódicos y los canales de televisión. Se comenta sobre la muerte de Osama Bin Laden. Unos se reusan a pensar que está muerto, otros discuten sobre la forma de ataque de Estados Unidos. Comentamos sobre los desastres naturales de Quebec y de Estados Unidos, y de los futuros desastres si el puente Champlain no se repara. El tema principal de la clase de hoy son los pasatiempos de ocio, los deportes y actividades que nos desagradan. Todos comparten sus actividades de cuando eran niños y las comparamos con América Latina. Uno de los alumnos hizo una observación interesante a como el `picnic` era una actividad que lo llenaba de recuerdos de infancia y que estas actividades al aire libre eran valoradas por los canadienses más que los latinoamericanos por el clima caluroso que no se aprecia. Hubo muchos comentarios sobre la lectura. Se comentó sobre el fútbol en Latinoamérica y en España y lo importante que era en nuestras vidas. Se compara la forma como la gente toma a los deportes en los dos hemisferios y se discute sobre el cambio de esta visión (hacer negocio con objetos de deporte) en Latinoamérica. Igualmente volvimos al tema de los pasatiempos y finalizamos la clase con un juego de memoria en la que los alumnos tenían que formar una frase con una lista de pasatiempos que se les entregó y un número. El número sorteado era el turno del alumno. El alumno debía empezar con una frase y luego la segunda persona debía repetir lo de la primera y crear su frase. El siguiente repetía lo de los dos anteriores y añadía su frase y así sucesivamente. La última persona tenía que decir todas las frases de todos y su frase al final.

Observaciones

En la fase de precalentamiento los participantes se muestran muy colaborativos en compartir todas sus vivencias. Aunque los niveles son diferentes, la clase es dinámica por su participación. Hay alumnos que empezaron en setiembre y otros que sólo entienden el español pero no se sienten con la capacidad de hablarlo. Otros utilizan los verbos en diferentes tiempos muy bien pero no tienen mucho vocabulario, otros simplemente no utilizan sus verbos bien y se necesita corregirlos. Hay alumnos que quieren tomar el control de la clase corrigiendo a otros alumnos y predominando en la conversación pero se aclara que se tiene que dar oportunidad a todos en los debates y dejar la corrección al profesor, esta aclaración se hace de forma humorística. Hay buen ambiente, los alumnos empiezan a conocerse más y a intercambiar vivencias personales. El nivel de la lectura fue de un nivel mayor por lo que se trabajó la comprensión y la explicación de los significados de acuerdo al contexto. Generalmente, el alumno comunica al docente sobre su comprensión de la lectura y el docente aclara dudas en clase. Las intervenciones son muy importantes

para conocer el nivel lingüístico que cada estudiante posee y también lo que puede aportar (biografía educativa) a la clase. El juego de memoria fue todo un éxito, los alumnos estuvieron de acuerdo que este tipo de actividad les impulsaba a mejorar su léxico, su gramática y su memoria. Se aconsejó a la clase que leyera el texto en casa y que trajera preguntas de comprensión la siguiente clase.

Clase 3

- Competencia gramatical: Frases ‘(No) se puede’/ ‘(No) hay que + infinitivo’.
- Competencia funcional: Hablar sobre las diferencias culturales.
- Competencia léxica: Vocabulario hábitos culturales.
- Competencia sociolingüística: Diferencias culturales en varios países.

En la fase de precalentamiento, los alumnos están acostumbrados a compartir sus actividades y las noticias de la semana. Se comenta sobre las inundaciones en Manitoba y los incendios en British Columbia. Luego se discutió el problema del presidente del FMI, futuro presidente de Francia que fue enjuiciado por violar a una mujer de servicio en el hotel en Nueva York. La discusión continuó de igual manera describiendo las consecuencias de sus actos. También se discutió sobre algunas presuposiciones que pueden haber sido fabricadas en contra de él. Todos emiten un punto de vista. Se pidió a los alumnos como tarea que revisaran el vocabulario del texto y que escogieran una o dos palabras en una frase que no entendieran. Hubo dificultad en el texto para traducir algunas palabras lo que pensamos que este texto fue muy difícil para este nivel. Sin embargo tratamos de responder a todas las preguntas posibles de los alumnos y ayudar a utilizarlas en otras frases del mismo contexto. Para el tema de hoy se proyectó un corto de dos minutos de un alemán en su primer día de trabajo en México. Es recibido muy calurosamente por sus compañeros de trabajo y le dicen “Gunther, esta noche fiesta en tu casa, mi casa es tu casa”. El extranjero entiende que la fiesta es en su casa (Gunther) pero el mexicano hace la fiesta en su casa (mexicano). Es algo exagerado pero se trata de explicar que no sólo es importante conocer la lengua sino las diferentes actitudes, expresiones en otras culturas. Se les pidió explicar a los estudiantes en sus palabras lo que pasaba y que entendió Gunther. Se leyó el texto de las diferencias culturales y se habló sobre esas diferencias culturales que a veces no comprendemos. Hablamos de las experiencias de alumnos que han viajado a otros países y porqué habían sido tan molestos para ellos. Se introduce a través del texto las estructuras “hay que” “se puede” para que los alumnos lo asimilen en su vocabulario de todos los días.

Observaciones

La participación de los alumnos es positiva y se expresan en sus intervenciones. Con respecto a las inundaciones un alumno explica el plan de gobierno para salvar muchas casas de estas inundaciones, el pago del gobierno a las familias que perderán sus casas. Esta discusión se expresa llegando a un debate sobre los desastres naturales y los desastres hechos por el hombre para salvar propiedades. Los alumnos empiezan a analizar actitudes de los famosos y a encontrar otras razones para estas actitudes (se describe la mente de esta persona, nos convertimos en doctores, psicólogos por un momento), también tratan de encontrar soluciones a los problemas del gobierno. Los A.M. aprecian las diferencias de culturas y son más tolerantes que los más jóvenes sobre todo porque han viajado mucho pero todavía hay alumnos que no toleran ciertas costumbres de algunas culturas como los chinos en el contexto de negocios. Los A.M. cuentan las experiencias que han tenido en sus empresas y lo difícil que ha sido entenderlas.

Clase 4

- Competencia gramatical: El pretérito perfecto.
- Competencia funcional: Vender y comprar artículos de segunda mano.
- Competencia léxica: Vocabulario de objetos.
- Competencia sociolingüística: La opinión de los latinoamericanos sobre los artículos de segunda mano.

La fase de calentamiento empezó con las preguntas habituales sobre las actividades que habían hecho durante el día. Empezamos con el clima y los cambios de temperatura bruscos que estamos experimentando y lo relacionamos con la noticia del fin del mundo. Igualmente terminamos lo que habíamos discutido la semana pasada sobre las diferencias de cultura. En la lectura vimos testimonios de personas extranjeras que no compartían los gustos españoles y así analizamos por ejemplo agregara en nuestras dietas pan y arroz. Al final terminamos hablando de las bodas y leímos un texto sobre las bodas en diferentes culturas. Se les preguntó qué pensaban de los artículos de segunda mano, hicimos un poco de reflexión sobre nuestros

hábitos de compra y si contribuimos a reciclar con la reutilización de artículos usados. Los alumnos empezaron a debatir si valía la pena comprar cosas de segunda mano o si se debía reciclar para limpiar el mundo. Hay personas que dijeron que les gustaba comprar, otras que compraban solo si necesitaban algo, todos daban sus opiniones sobre los artículos de segunda y sus experiencias con estos. Se leyó varios anuncios de periódico de artículos de segunda mano y se escuchó de un CD un audio original sobre una conversación de dos personas sobre una posible venta, se escuchó una transacción. Luego se pidió a los alumnos que trabajasen en grupos de dos para trabajar roles de vendedor y comprador.

Observaciones

La conversación en general fue muy dinámica, amena sin embargo la gente siempre está vigilante de no decir cosas que ofendan a otra persona y eso a veces es negativo porque en estas situaciones se abstienen de hablar. La diferencia de niveles hace que en algunas lecturas la clase no se desarrolle lo que hace que los otros alumnos pierdan un poco el interés. Los alumnos más principiantes participan y se les ayuda cuando no pueden expresarse. Esto ayuda un poco en su comprensión pero no asimilan porque no lo practican en la conversación. En la lectura sobre las bodas de diferentes países, varios alumnos empezaron a compartir sus experiencias sobre bodas judías y e italianas que habían presenciado. También se habló en general de las bodas en América Latina y todos concluimos que para todas las culturas eran pues elementos de regocijo entre familias. Había personas que contaron sus experiencias en otros países y cómo las cosas de segunda mano eran siempre nuevas porque la reparación es siempre más barata. Se contó historias en la India como un alumno reparó su reloj a un precio barato y como en Perú los zapateros todavía existen ya que están muy ocupados. Les encantó esta actividad porque muchos se explayaron en sus explicaciones.

Clase 5

- Competencia gramatical: Verbos de dolor y malestar, imperativo.
- Competencia funcional: Hablar de malestares, de la salud.
- Competencia léxica: Vocabulario de las partes del cuerpo.
- Competencia sociolingüística: El sistema sanitario en España.

En la fase de precalentamiento, los alumnos conversaron sobre sus actividades de la semana al hablar sobre el clima, el jardín que cultivan en el verano. Se repasó los titulares de las noticias que habían escuchado como el 'la protección del sexo de un bebé' en Canadá. Discutimos sobre cómo una pareja de canadienses tenía en secreto si su hijo era hombre y mujer por un experimento. Luego pasamos a hablar y discutir un poco sobre la sanidad de España al leer los titulares de los periódicos que se presentó en la hoja de guía. Hicimos una comparación con Canadá y se llegó a la conclusión que teníamos un sistema parecido. Igualmente, se habló de los doctores de cabecera y lo que significaban para los A.M. Aprendimos cómo expresar dolor a través del verbo "me duele/n". Se presentó el vocabulario del cuerpo que los alumnos ya sabían y el imperativo para dar consejos a las personas que tenían un resfrío. Igualmente se escuchó un audio en el que los alumnos tenían que identificar los síntomas de las personas para saber que tenían. Igualmente se comentó sobre maneras de relajarse como el Yoga, la danza del vientre, etc.

Observaciones

En la fase de precalentamiento los alumnos comparten sus vivencias de la semana, inclusive un alumno comparte con nosotros una carta que había recibido de sus amigos de Costa Rica. El alumno comparte con la clase en esta carta información íntima que no le importó revelar como su divorcio, información que no pareció afectar al grupo. Los A.M. se sintieron muy cómodos de hablar de sus experiencias con sus médicos de cabecera. En la lectura sobre las actividades positivas para la salud se habló sobre la danza del vientre. Se bromeó sobre esta y hubo comentarios de una antropóloga, que nos dio una cátedra sobre la historia de esta danza en la india. Se continuó igualmente con los comentarios del uso de los artículos de segunda mano, tema que se había comentado la semana pasada. Se les dejó una lectura en la que se habló sobre el trueque y se agregó comentarios sobre esta actividad en civilizaciones antiguas. Después que el docente preguntó a los estudiantes sobre las actividades del fin de semana, los estudiantes tenían interés sobre las actividades del docente. La reacción del docente deber profesional, al dar una respuesta sincera, el grupo busca una conversación amigable con el docente por lo que la reacción debe estar abierta al diálogo. Se habla del sistema de salud en Canadá, es aquí cuando se expresó sentimientos de agrado por el servicio que brindan los profesionales de la salud en Quebec a pesar que el sistema está copado. Se interesaron mucho por el uso del imperativo y el verbo doler.

Clase 6

- Competencia gramatical: El imperfecto.
- Competencia funcional: Contar hechos en el pasado.
- Competencia léxica: No se especifica.
- Competencia sociolingüística: No se especifica.

La fase de calentamiento se empezó con la pregunta “¿qué hiciste el fin de semana?”. Los alumnos comentaron sobre sus respectivas actividades y se empezó a hablar sobre las actividades de fin de semana en los viñedos de Dunham y los impuestos que se debe pagar fuera de Quebec para comprar una botella de vino. Hablamos un poco de la tarea que dejamos a los alumnos acerca de los consejos que los amigos nos hacen con relación a los síntomas. Se pasa a otro tema de importancia que es el imperfecto y se les da una foto de antes y después para observarla. Se contestó poco a poco todas las preguntas de la hoja de guía que se convirtió en un debate, se comparó Montreal de antes y Montreal de ahora, la vida en general, la mujer, la música, la arquitectura. Los alumnos empezaron a abrirse sobre su vida de antes y la vida de ahora, cómo era su vida cuando vivían en la ciudad y ahora y qué cosas extraña y no extraña. Nuestro debate se tornó interesante con la comparación de dos vidas de un artículo de dos señoras argentinas que vivían antes en la ciudad y ahora en el campo, y cómo había cambiado su vida.

Observaciones

Los alumnos estuvieron muy animados por el clima, las diferentes actividades que contaron y sus planes para el verano. Los alumnos cuentan sus recuerdos de antaño de la ciudad de Montreal, de la música, de las modas, de los cantantes, etc. Se puede apreciar la adhesión que se ha logrado en el grupo, comparado con el primer día de clases. Sin embargo, podemos decir que la alumna menor en la clase rechaza actitudes y hábitos de algunos A.M. (hablar entre compañeros) y se los hace saber. A pesar de esto, parece que esta situación no altera la motivación del grupo. Todos hacen preguntas directas sobre el imperativo y lo comparan con otros idiomas como el inglés y el francés

Anexo 3. Talleres avanzados (invierno y primavera 2011)

I. Taller de invierno

- Clases: Del 25 enero al 22 de marzo, de 1:00pm a 3:30p.m, con pausa de 15 minutos. Sesión de 8 clases.
- Materiales: Textos *Español en marcha 3*, nivel avanzado.
- Hoja de guía: Sitios web BBC, Muy Interesante, cortos, Tdonet y otros.
- Metodologías y estrategias: La repetición a través de la fase de precalentamiento, el uso de imágenes, las peticiones de aclaración a través de la traducción, método deductivo/inductivo, la contextualización de significados, la transferencia, el uso del error, el tiempo, uso del humor, juegos de memoria, el contexto de la propia biografía, los debates e intercambios de ideas, no se utilizaron las dinámicas de grupo.

Clase 1

- Competencia gramatical: Expresiones de conjetura.
- Competencia funcional: Hablar de la experiencia en los viajes.
- Competencia léxica: Vocabulario variado que se utiliza en un viaje.
- Competencia sociolingüística: Información para realizar un viaje a Guatemala.

Se empieza la clase con unas recomendaciones del docente con relación a las interrupciones que se tiene que hacer para corregir las faltas en la pronunciación y la manera como efectuaremos los debates. La profesora hará una señal (*time-out*) para que el participante finalice su idea y de oportunidad al otro para seguir con el comentario. Todos estuvieron de acuerdo en seguirlo, sin embargo no hubo necesidad de usarlo. Luego se continúa esta secuencia con el comentario de los alumnos de las actividades que cada uno ha hecho durante la época de fiestas. Esta actividad es importante porque les permite volver a hablar español después de haberlo dejado por un mes. El debate se torna en el tema de la India, algunas participantes conocen muy bien la cultura, costumbres y comida de este país. Luego para continuar se preguntó sobre las actualidades en América Latina y todas comentaron sobre el problema de Haití, “Baby Doc” y su situación como país sin futuro. Esta discusión dio lugar a la intervención de dos participantes que conocían la historia de Haití. Esta discusión nos hizo comprender la realidad de ese país después de un terremoto de esa magnitud. Luego pasamos a discutir el tema de hoy sobre los viajes de invierno y analizar un poco el tipo de viajera que éramos. Cada una tuvo comentarios diferentes, cada una se identificaba con un tipo de viaje: cómodo, aventurero, cultural, una dijo que no se identificaba con ninguno porque prefería su casa después de haber viajado mucho. Aprovechamos introducir expresiones de conjetura con una actividad para viajar a Guatemala. Conocimos lugares en Guatemala que muchas personas ya estaban familiarizadas en sus viajes.

Observaciones

Se toma medidas para dar un poco de orden ya que hay personas que se explayan en sus intervenciones y no dejan la oportunidad a otras, sin embargo, fueron conscientes de esto y no hubo necesidad de utilizar la señal. Se toma conciencia del rol de facilitador en las intervenciones, se apoya la bibliografía educativa al promover las intervenciones que tengan que ver con las experiencias vividas en el trabajo, en la profesión estudiada. Hay una economista en el grupo que nos explica sobre la evolución de Haití. Todas empiezan a intercambiar sus experiencias familiares, sus viajes con la familia, sus obligaciones y también sus preferencias. Hubo una persona que empezó su participación con el viaje que realizó a India, habló de todo lo que había conocido y de la experiencia que tuvo al realizar muchos viajes a este país. Habló de la cultura, la sociedad, la comida, la vestimenta, etc. Las demás personas también opinaban y secundaban las ideas de esta participante ya que también habían viajado a la India. El tema de interés fue apropiado aunque se observa que el participante no estaba identificado con el personaje de la lectura por lo que el docente debe estar listo a moldear actividades, crear temas para que los participantes mayores se animen a hablar. En esta lectura ‘la abuela viajera’ se trató de dejar de lado la edad de la persona y darle más énfasis a la experiencia de viajar sola en una camioneta por toda Europa. Se trata de aplicar las expresiones de conjetura pero para que todas la apliquen en sus conversaciones deberemos repetirlas en varias ocasiones. Debido a que no es una clase de gramática, los alumnos no lo toman muy en serio para aplicarlas en un sus intervenciones.

Clase 2

- Competencia gramatical: El futuro perfecto y el futuro imperfecto.
- Competencia funcional: Hablar del año 2020.
- Competencia léxica: Vocabulario variado.
- Competencia sociolingüística: El año 2020 en el mundo.

En la fase de precalentamiento se realiza comentarios de las actividades que han hecho durante la semana y las noticias nacionales e internacionales que se enteraron por los medios de comunicación. Hay una emisión de radio que se nombra todo el tiempo *Tout le monde en Parle* programa televisivo quebequense sobre entrevistas a diferentes personalidades nacionales e internacionales inclusive en español. Los alumnos comentan sobre estos personajes. Se toca otra vez el problema de Haití y se anima a hablar de otros países que conocen y que se parezca a Haití en su historia y política. Se dejó para la casa una lectura sobre “la abuela viajera” y se pidió comentarios. Hay comentarios positivos con respecto a esta lectura. Les parece natural que una persona a su edad pueda viajar sin problemas en toda Europa, sin embargo peligroso en Latinoamérica y en China. Sin embargo, el comentario se alargó a contar experiencias negativas sobre un viaje a Río en Brasil que una estudiante mayor hizo sola hace 10 años. El tema de hoy se trató sobre la vida en el año 2020. Se utilizó el futuro perfecto y el futuro imperfecto para expresar avances en tecnología y cambios en la sociedad que veremos. Habían muchos comentarios sobre todo lo que habrá que ya se está implementando como elementos en la casa (robot), en el trabajo, ayuda en la cocina etc. Luego hicimos la lectura de la casa del futuro lo que practicamos un poco los elementos de la cocina. Siendo todas damas, les interesó mucho el nombre de todos los artículos de la cocina. Se les entregó una tarea para la casa en la que tenían que preparar una lista de elementos que desaparecerán en el año 2020 pero utilizando la estructura del futuro perfecto.

Observaciones

Los comentarios de varias personas con respecto a los acontecimientos en Egipto se hacen escuchar. Conocen la historia y expresan su preocupación por el futuro de ese país. Otros hacen comparaciones con otros países y cómo los eventos se repiten en la historia. Una de las estudiantes contó su historia espeluznante de su viaje a Río, en la cual volcó todas sus emociones. Había momentos que no podía expresarse en español y lo tenía que decir en su lengua materna hecho que se le permitió hasta cierto punto. En uno de los comentarios el alumno desea mejorar el uso del subjuntivo así que se les prometió que se les iba a enseñar más este tiempo. Se expresó el deseo de ver películas en español o leer una obra de algún escritor famoso para explotarla y llevarla a debate en la clase. Sin embargo, no todas están interesadas en leer escritores famosos y temas políticos por lo que hizo difícil la elección y lo dejamos de lado. Sin embargo se les prestó varias películas para que las vieran en sus casas.

Clase 3

- Competencia gramatical: Presente del subjuntivo, pretérito imperfecto del subjuntivo.
- Competencia funcional: Hablar de los sentimientos.
- Competencia léxica: Emociones.
- Competencia sociolingüística: tira cómica argentina ‘Maitena’.

En la fase de precalentamiento los alumnos están muy dispuestos a discutir sobre sus actividades de la semana y se encuentran animados a comentar sobre las noticias, eventos internacionales. Se les dejó una tarea para la casa en que debían hacer una lista de las cosas que desaparecerán en el año 2020. Se introdujo una frase en subjuntivo que aparecía en las tiras cómicas de Maitena. La frase era ‘Me pone nerviosa que + subjuntivo presente’ y ‘él me ponía nerviosa que + subjuntivo imperfecto’.

Observaciones

Tenemos dentro de las participantes a una ex alcaldesa de un pueblo rural (Bolton-Centre) que comparte con nosotros las actividades de su semana, nos cuenta lo que trata en las conferencias sobre el problema que tienen las alcaldías en los terrenos baldíos. Es muy interesante porque nos explicó cómo funcionaba este trabajo. En la tarea que se realizó, hubo presentaciones muy imaginativas como la presentación de una A.M. titulada *Visión apocalíptica*. ‘Tengo una visión apocalíptica de lo que será el porvenir de la humanidad en los tiempos futuros. Poco a poco no se necesitará comunicarse con el lenguaje hablado porque en vez se utilizará el teclado del ordenador o del celular más y más, usando un vocabulario muy resumido. Entonces, dentro de unos siglos, el músculo de la lengua se habrá atrofiado, por falta de

ejercicio, hasta ser un pequeño troncho útil solamente para deglutir. En cambio, los dedos utilizados sin cesar para teclear se habrán alargado desmesuradamente. Y las piernas se habrán casi aniquilado porque las personas, siempre sentadas para teclear, no tendrán ni tiempo, ni deseo, ni necesidad de andar, y lo que es peor, no tendrán fuerza para mantenerse de pie, y necesitarán la ayuda, ya de muletas, ya de silla de minusválido. ¿Y el trasero? ¿Habrá reducido o habrá aumentado? Les dejo encontrar la respuesta...” Esta intervención se relacionó con el aumento de los aparatos electrónicos para hablar en el internet, teléfono, texto, y otros, el humano perderá la sociabilidad con los otros por lo que no tendrá necesidad de hablar. Se habló de las cosas que desaparecerán en el futuro, una alumna habló de la desaparición de las bombillas de luz como algo real, por lo que costarán caro en pocos meses. Todas estuvieron de acuerdo y disfrutaron mucho las presentaciones. A pesar que se les dice aplicar las frases de sentimientos, todavía no están preparadas para asimilarlas porque no tienen una base del subjuntivo. Faltaron varias alumnas por lo que fue una clase más íntima y las personas se abrieron más a las discusiones muy ocurrentes a veces. Todos compartieron algunos de los hábitos y manías que a veces hay que pasar por alto para ser feliz.

Clase 4

- Competencia gramatical: Presente del subjuntivo, pretérito imperfecto del subjuntivo.
- Competencia funcional: Hablar de los sentimientos a través de las computadoras.
- Competencia léxica: Emociones.
- Competencia sociolingüística: El lenguaje actual de Internet (Qndo qdms= cuando quedamos).

En la fase de precalentamiento los alumnos empezaron hablando de sus actividades de la semana y de todos los eventos mundiales. Hubo una desgracia que pasó en la misma universidad (fallecimiento de un profesor y ex alumna de español de nuestro taller) que nos impactó de alguna manera a todos, es así como comenzaron a hablar de sus sentimientos hacia esta persona. Hablamos de la enfermedad de esta persona y de todas las cosas que resaltaban de este acontecimiento. Luego hablamos de Maitena, una tira cómica argentina y el tipo de mujer que parece ser cuando dice “Me saca de quicio...”, esto está relacionado con el subjuntivo presente y el subjuntivo imperfecto. Luego se les pidió pensar en algún aparato electrónico que no puedan vivir con la frase “Si no existiese el... utilizaría un...”.

Observaciones

Esta clase fue una continuación de la anterior para afianzar contenidos gramaticales aunque los alumnos repitieron las frases pero algunas no querían utilizarlas en sus intervenciones. En el momento de la mala noticia recibida, las alumnas querían seguir hablando español, no cambiaron a su lengua materna. Por otro lado, disfrutaron del material, y luego se les pidió que llenaran los huecos en los ejercicios pero lo hicieron oral, no necesitaban tiempo como otros grupos. Una de ellas pidió más ejercicios y dijo que lo necesitaba hacer en la casa, que tenía más tiempo para pensar en la combinación de los tiempos. Se habló de todas las cosas que nos sacaban de quicio en la familia, y todas no se animaron mucho a compartir sus vivencias, después que otras empezaron a hacerlo. Una señora empezó a darnos una cátedra de física con la corriente 110v y la 220v y que tenía que comprar un transformador con un convertidor. Que eran dos cosas totalmente diferentes.

Clase 5

- Competencia gramatical: Imperativos de *condimentar, batir, remover, picar, hornear, dar la vuelta, hervir, añadir*.
- Competencia funcional: Hablar de la buena alimentación.
- Competencia léxica: Vocabulario de verduras y de ingredientes.
- Competencia sociolingüística: Aprender a cocinar una ensalada de flores.

En el precalentamiento los alumnos discutieron sobre las actividades que realizaron durante la semana, algunos compartieron sus deportes, las actividades de ópera en el pueblo. Luego se les pregunta a las alumnas sobre las noticias nacionales e internacionales que están al tanto. Todas dan sus opiniones sobre aspectos que afectan a estos países en crisis. Y luego una de ellas empieza hablando sobre los avances tecnológicos como el internet que ha empujado a que se desarrollaran estas revoluciones. Una de ellas empieza comentando sobre el texto de un nuevo idioma de internet al acortar las palabras de la clase pasada. Esto les pareció muy interesante y nunca visto. Una de las estudiantes trajo inclusive un recorte sobre otro tema en la que comentó sobre los juegos electrónicos en los adolescentes, sus pros y contra. Se

les pidió a los estudiantes ver desde otro punto de vista su vida y se empezó hablando sobre la alimentación. Compartimos conocimientos sobre etiquetas de nutrición, esfuerzos del gobierno, alimentos más caros en Quebec y las causas. Se les pide a las estudiantes utilizar el vocabulario que está en la hoja de guía y se le agrega otro vocabulario de verduras. Se les pide ofrecer la receta de una ensalada favorita. Se termina la clase leyendo un texto del libro sobre comer flores en las que aprendemos un poco más sobre el vocabulario de flores en español, que muchas de las participantes conocen por su afición a la jardinería.

Observaciones

Se empieza conversando de temas locales, y poco a poco la conversación se desvía a otros temas internacionales. El ambiente es tranquilo, los comentarios son honestos y se puede apreciar su motivación por hablar el español. La mayor de las alumnas no tiene interés en saber sobre temas internacionales y se lo dice a la clase pero este comentario se toma a la broma y se discute luego sobre la situación de los países del Medio Oriente que están en constante crisis por abusos de derechos humanos. Los adultos mayores se cuidan mucho de no ofender con sus opiniones sin embargo cuando conocen algo lo afirman, sus personalidades son más fuertes y es difícil para el profesor controlar ese aspecto, debe haber mucha profesionalidad de parte del docente y mucha comprensión, flexibilidad en aceptación de puntos de vista. Se hace varias preguntas sobre el tema de la alimentación, que no todas contestan porque algunas se sienten incómodas, se trata de no humillar ni insultar ni juzgar ningún hábito alimenticio, solamente el de adicionar información a la que todas tienen sobre el tema. Uno se sorprende del conocimiento de muchos hábitos saludables que comparten muy generosamente con toda la clase. La mayoría de las estudiantes están motivadas a compartir secretos culinarios y nutritivos de las verduras. Hay una señora que es la mayor de todas y se puede ver que no le interesa mucho el tema porque todo lo que dice lo dice a manera de broma y no coopera con las demás. Sin embargo esto no hace que disminuya la participación de las demás.

Clase 6

-Competencia gramatical: El imperfecto.

-Competencia funcional: Hablar del rol de la mujer en el mundo de ayer, hoy y mañana.

-Competencia léxica: Vocabulario de la lectura.

-Competencia sociolingüística: Las mujeres en la España de 1898.

En la fase de precalentamiento se les preguntó a los estudiantes sus actividades de la semana y los comentarios sobre la tormenta de nieve que se había tenido. Las estudiantes comentan sobre la situación en Libia y las atrocidades que comete su gobernante, luego la relación que tiene con el presidente Chávez de Venezuela. Nuestro debate por ser el día de la mujer fue 'el rol de la mujer en la sociedad de ayer, hoy y mañana'. Comparamos la vida de las abuelas con la calidad de vida actual que llevan ellas, el machismo, el feminismo, los avances que la mujer ha dado en los últimos siglos. La importancia de los medios de comunicación en este desarrollo y los cambios si ha habido alguno de su situación en los países musulmanes. Se terminó leyendo un texto sobre las mujeres españolas en Europa en el año 1898, las alumnas se interesaron mucho por este año en el que ocurrieron muchos hechos históricos, España pierde Cuba, luego la independencia de Filipinas, y Puerto Rico va a manos de los Estados Unidos. Se practica en la conversación el pretérito imperfecto para describir hábitos, acciones en el pasado.

Observaciones

Están al tanto de los acontecimientos de América del Sur, comentando sobre los candidatos que se presentarán a la presidencia del propio país del docente. La alumna mayor no se interesa por este aspecto sin embargo, hace comentarios relacionados con lo que vio en sus viajes a Lima. La ex alcaldesa en nuestro grupo nos comentó que el problema de la inclusión de la mujer en la política es un problema porque la estructura está diseñada para el hombre y que por eso no hay muchas mujeres que se dedican a la política. Las intervenciones de las alumnas son muy claras, expresando su punto de vista. Hay una alumna que está en la política y trata de expresar sus ideas todas las apoyan con mucho humor y le dicen que aplique para ser primera ministra de Quebec. Las alumnas se encontraron muy interesadas en este tema que se relaciona con su vida, ya que comparan y se dan cuenta que todavía hay mucho por hacer. Cuando hay situaciones incómodas en donde hay desacuerdos, el humor se hace presente para controlar la situación. Las alumnas vuelcan sus conocimientos propios y su experiencia al expresar sus puntos de vista en los debates. Comparten su historia familiar con la clase, comparan vidas para analizar un poco el cambio de la vida en la mujer.

Clase 7

- Competencia gramatical: El presente ‘perfecto’, pretérito imperfecto y presente.
- Competencia funcional: Hablar del cine.
- Competencia léxica: Vocabulario de cine.
- Competencia sociolingüística: Cortos y sinopsis de *La lengua de las mariposas*, *No sos vos, soy yo* y *Volver*.

En la fase de precalentamiento los alumnos se encuentran muy conmovidos por lo que pasa en Japón y conversan sobre el tema. Los comentarios son con respecto a la reacción del pueblo japonés a una catástrofe de esta magnitud. Se comenta las actitudes positivas de esta cultura. Se termina con el comentario de una alumna que cuenta la historia de una película sobre Hiroshima. Se comenta sobre las películas que han visto últimamente, todos los alumnos tienen gustos diferentes. Hay una alumna que no quiere hablar mucho sobre el tema porque comenta que no le llama la atención el cine pero sí le agrada leer libros. Todos comparten sus conocimientos sobre cine, actores, directores, lugares filmados, etc. Se les pide relacionar una película con su niñez o juventud y nombran muchas. La mayoría nombra películas europeas de Dinamarca, Francia e Inglaterra. No le toman la atención a Hollywood pero hay un gran conocimiento sobre los nombres de películas, dramas. Se revisa el vocabulario y se habla de dos películas a manera de introducción en el español de España con *La lengua de las mariposas* y en el español de Argentina con *No sos vos, soy yo*. Dos películas que muestran dos historias diferentes. Se presenta un vocabulario relacionado con la creación de las películas. Hay preguntas relacionadas con los términos, los estudiantes necesitan conocer la traducción en español.

Observaciones

Se comenta sobre el funcionamiento del reactor y lo peligroso si explota. Otras comparan esta situación con el desastre de Chernobyl. Hay una alumna que habla sobre su experiencia con los niños de Chernobyl cuando vivía en Inglaterra. Se recuerda un poco esta catástrofe y se termina hablando sobre los peligros que puede causar a la humanidad la exposición a la radiación. Todos están preocupados y aún las personas más calladas comentan algo. Se describen las imágenes que se han visto en el internet y en la televisión. Después de los cortos, hay alumnas que cuando se sienten muy identificadas con la película de la que comentan, cambian al francés para expresar sus sentimientos. El docente le deja decir una o dos frases en su lengua materna pero luego el docente le ayuda para que lo retome en español por medio de frases enteras y se hace que vuelva a repetir lo cual lo hace sin problema. Las alumnas todavía tienen que mirar los subtítulos para comprender ya que la diferencia de acentos y la rapidez como hablan los actores les parece inalcanzable. Hay varios comentarios sobre el español de Argentina y se explican algunas palabras que tienen interés en conocer.

Clase 8

- Competencia gramatical: Pretérito imperfecto, pretérito indefinido, pretérito perfecto.
- Competencia funcional: Hablar sobre lo que la vida me ha enseñado.
- Competencia léxica: Vocabulario de la entrevista con Camilo José de Cela.
- Competencia sociolingüística: Conocer un poco de literatura de Cela con la familia Pascual Duarte.

En la fase de precalentamiento se anima a los participantes a hablar sobre los acontecimientos que pasan en la actualidad. Los efectos del tsunami y el terremoto de Japón, los eventos en Libia. Los alumnos están muy bien informados y dieron sus opiniones al respecto. Hablaron sobre las consecuencias del llamado ‘zona de no vuelo’ y una alumna explicó en pocas palabras la significación de este término militar y lo que significaba para que los eventos se empeoren en el mundo. Igualmente contamos historias de supervivencia de la gente de Japón, se incitó a los estudiantes a escuchar y participar de estos comentarios. Como actividad de fin de semestre se les dio al comienzo del ciclo una lectura diferente a cada alumno en la que se hablaba de una tradición o de una fiesta de un país latino. Los alumnos debían leer la lectura una vez sin diccionario primero, leer la segunda vez con diccionario. Para entenderla debían hacer un pequeño resumen y al final encontrar 10 palabras del texto que puedan utilizar en su vida diaria. Todas hicieron preguntas pertinentes y se inició un debate sobre el sincretismo que da el colorido a los países latinoamericanos. Se empezó el tema de hoy con la pregunta de debate sobre lo que la vida nos había enseñado.

Observaciones

La tarea que se les asignó como fin de curso fue un éxito porque todos los alumnos estuvieron muy interesados en la manera cómo se celebraban algunas festividades y palpar a través de estas fiestas el sincretismo que todavía existe en Cuba, Nicaragua, México, Guatemala, etc. Todas hablaron con propiedad, unas mejores que otras pero al final, todas aprendimos sobre estas costumbres que no eran conocidas a nivel mundial. Una de las participantes había estado en Nicaragua y conocía el pueblo donde se celebraba una fiesta, pero estaba asombrada de no haberla, aunque había ido como representante de la alcaldía. La participante mayor en el grupo tiene un español impecable, preparó su exposición utilizando palabras muy eruditas y agregó una dramatización al relato, lo hizo muy ameno y de memoria. Es ameno escucharla, los estudiantes se quedan sorprendidos por su habilidad y a veces se tiene que escribir en la pizarra, algunas palabras que la alumna utiliza porque son rebuscadas. Sin embargo, cuando conversa de forma espontánea tiene errores de nivel principiante todavía y de comprensión. Esto último debido a su problema de oído. Se puede apreciar por sus intervenciones que esta alumna lee mucho en español sobre temas diversos. Había una profesora jubilada en la sala así que dio sus opiniones al respecto. Se dio mucha importancia a la combinación de la educación y la experiencia en una persona. Hubo una pequeña discusión sobre el valor que se le da al papel del profesor en nuestra sociedad, y una de las participantes dijo algo muy importante “la cantidad de años que uno estudia” y eso está marcado en las profesiones y ha quedado como una tradición a través de los años que las profesiones de médico, abogado, ingeniero son las que tienen más peso en la mentalidad de la sociedad, por lo que se concluyó que esta mentalidad debería cambiar.

II. Taller de primavera

- Clases: Del 04 mayo al 01 de junio, de 1:00pm a 3:30p.m, con pausa de 20 minutos. Sesión de 6 clases.
- Materiales: Textos *Español en marcha 4*, nivel avanzado.
- Hoja de guía: Sitios web BBC, Muy Interesante, Tdonet y otros.
- Metodologías y estrategias: La repetición a través de la fase de precalentamiento, el uso de imágenes, películas, las peticiones de aclaración a través de la traducción, método deductivo, la contextualización de significados, la transferencia, el uso del error, el tiempo, uso del humor, juegos de memoria, el contexto de la propia biografía, los debates e intercambios de ideas, no se utilizaron las dinámicas de grupo.

Clase 1

- Competencia gramatical: El verbo *gustar* en presente/pretérito indefinido, imperfecto y perfecto.
- Competencia funcional: Hablar de las comidas con ingredientes de la naturaleza.
- Competencia léxica: Vocabulario de flores.
- Competencia sociolingüística: Las flores típicas en diferentes países.

En la primera clase generalmente los alumnos para integrarse y conocerse mejor se presentan y cuentan sobre eventos y actividades que han realizado durante las semanas que han pasado. Es un grupo de señoras, no tenemos a ningún caballero lo que anima a la clase a charlar sobre temas que los caballeros a veces no comparten (como la cocina, la moda, los hijos, etc.). Igualmente solamente hay dos señoras nuevas por lo que las demás ya se conocen y se sienten en un ambiente relajado e integrado. Algunas alumnas luego comentan sobre libros que leen como García Márquez y la dificultad de éste. Luego comentamos sobre los temas que habían sido novedad en los medios de comunicación como la muerte de Osama Bin Laden y la boda del príncipe William y Kate. Luego en la segunda parte del taller se pasó a conversar un poco sobre las flores como ingredientes de cocina que empieza a ser más común en nuestras recetas. Este artículo fue sacado de la BBC para proporcionar a los estudiantes información real. Luego se les hizo preguntas sobre algunos ingredientes extranjeros que ya son parte de su comida o de algún plato exótico que hayan probado en sus viajes. Se impulsa sobre todo la reflexión en el uso de las flores como parte de nuestros ingredientes y si esto va a cambiar la forma que pensamos sobre una flor como expresión de sentimientos. Se les dio dos títulos de artículos en los que ellas en la casa deberían dar una idea sobre de lo que se trataba y luego elaborar una receta con un ingrediente de flores.

Observaciones

Hay una señora que había preparado una lista de palabras que había aprendido en su último viaje y nos habló del viaje a Trujillo (Perú). En su intervención nos hace reflexionar sobre aquellas costumbres “invisibles” que no conocemos cuando aprendemos la lengua y a veces cuando no viajamos e interactuamos con la gente local como el respeto al espacio propio. Habló sobre el silencio y el espacio

propio del limeño en Lima (la gente hace ruido, la gente no es gentil al caminar muy cerca de ti invadiendo el espacio de otras personas). Todas compartieron sus experiencias sobre comidas extrañas que habían probado en otros países. El grupo es más numeroso que el taller de invierno por lo que hay más intervenciones. Existe una curiosidad de saber la traducción exacta de las flores e ir a sus casas y buscar una receta con ellas. Las alumnas son autónomas en su aprendizaje sin embargo siempre hay comparaciones con la lengua materna. Se intercambiaron ideas de recetas con ingredientes de flores y también las conocedoras de flores nos dieron una presentación muy locuaz de lo importante que era distinguir entre flores buenas y las malas o venenosas.

Clase 2

- Competencia gramatical: Repaso de todos los tiempos verbales.
- Competencia funcional: Hablar sobre el período de vacaciones.
- Competencia léxica: Vocabulario de la lectura ‘Brasil, el país más relajado de América Latina’.
- Competencia sociolingüística: Hablar sobre las vacaciones de trabajo en todo el mundo.

La clase se inicia con la práctica para que los estudiantes se acuerden de sus tiempos del verbo y del vocabulario que quieren utilizar en diferentes contextos. Generalmente se les pregunta sobre las actividades que han hecho durante la semana y si pueden compartir un acontecimiento con la clase. Hablamos de las últimas noticias en nuestra provincia como por ejemplo el “toque de queda” que impondrán en los jóvenes para reducir el porcentaje de accidentes. Hay alumnos que regresan de los países latinoamericanos en el invierno canadiense y cuentan sus vivencias, como un simple cambio de lavadora de platos en que se tiene que lidiar con el tipo de construcción diferente como cemento. Se había dejado la semana pasada una tarea a todos para que redactaran una idea sobre dos títulos a dos textos y compartir alguna receta con flores en la clase. Esta actividad dio muchas ideas sobre los diferentes temas que estos dos títulos podían generar. El tema de hoy fue los diferentes feriados que tienen los países latinoamericanos, no les impactó mucho porque había muchas personas que viajan constantemente a Latinoamérica y estaban al tanto de esto. Dieron mucho hincapié a los feriados en nombre de la religión y de nombres de héroes en Latinoamérica.

Observaciones

El ambiente es relajado, festivo y se interesan por conocer más la cultura hispanoamericana. El grupo es más numeroso lo que dificulta la conversación explayada, por lo que se tiene que interrumpir después de un relato extenso. Sin embargo, esto no les molesta, lo comprenden porque tratan de emitir relatos más cortos. Por esto, se pregunta a cada uno para que tengan oportunidad de hablar ya que se puede apreciar que hay estudiantes que son más callados y que no les gusta interrumpir. Las intervenciones tienen mucha imaginación al adivinar los títulos de dos textos con relación a las flores cultivadas en el techo de un edificio en Uruguay y el otro se trataba de vivir de las flores en Colombia. Se mostró un corto relacionado con la producción de la flor del azafrán en La Mancha-España. Se observó el trabajo y se comprendió el precio tan alto de esta especia en el mundo. En la pausa de esta clase, una alumna invitó galletas que había hecho con las flores de lavanda, interesando al grupo en cocinar y hacer repostería con pétalos de flores desde ahora.

Clase 3

- Competencia gramatical: Todos los tiempos.
- Competencia funcional: Hablar sobre el fenómeno lingüístico del *Spanglish*.
- Competencia léxica: Vocabulario de la lectura.
- Competencia sociolingüística: Hablar sobre otros fenómenos lingüísticos como el *Spanglish*.

Los alumnos hablan sobre sus actividades de la semana y empiezan a explayarse en sus intervenciones. Empezamos a hablar sobre los eventos principales de la semana, como por ejemplo la actitud del presidente del FMI, la violación que cometió con la empleada del hotel y también se habló de la situación de un actor de Hollywood que ya no esconde su secreto de tener un hijo con la empleada del hogar. Igualmente hablamos sobre los desastres que pasan en Alberta, y luego se invita a las participantes a compartir más recetas o escritos que habían preparado sobre las flores que no tuvimos tiempo de presentar la semana pasada. El tema de hoy es el *Spanglish*. Se lee dos textos sobre el *Spanglish* mostrando ejemplos sobre este fenómeno lingüístico que cobra más popularidad en los jóvenes neoyorquinos. Se da ejemplos de frases utilizados y se habla de los préstamos que se usan en el español como “delivery”.

Observaciones

Las alumnas hacen sus intervenciones, presentando las recetas de flores que habían preparado, utilizan un lenguaje irónico y literario para dar más énfasis a sus escritos. Algunas alumnas traen recetas de flores que ellas mismas han probado en sus casas y comparten sus ventajas curativas sobre estas plantas que han buscado en el internet. La edad en este grupo es parecida por lo que hay más integración que el grupo de intermedio que se puede observar una variedad de edades. En este grupo son nueve personas y todas respetan su turno de intervención. Hay muchos comentarios con relación a la noticia de la semana del presidente del FMI. Con las intervenciones de los participantes, nos convertimos en inspectores, investigadores haciendo muchas suposiciones sobre un posible complot. Se trata pues, de un público informado sobre la política internacional y la política de su país. Hay dos alumnas anglófonas y ocho francófonas lo que hace interesante la fusión y un poco problemática al mismo tiempo porque se les asesora en encontrar la traducción correcta para ambos idiomas, si hablamos de un término especializado como en el caso de la clase de las flores. Sin embargo la mayoría de las damas son bilingües, conocen bien el vocabulario y por lo tanto el uso del diccionario. El debate se torna interesante cuando hay opiniones entre si el Spanglish perjudica o no a la lengua española. Se habla de la evolución de las lenguas desde siglos y el uso incorrecto que luego se vuelve correcto dentro de la lengua. Este tipo de fenómeno les interesa a los alumnos que viajan porque comprueban que la lengua cambia en el tiempo.

Clase 4

- Competencia gramatical: No se especifica.
- Competencia funcional: Hablar sobre el comercio justo en la moda.
- Competencia léxica: Vocabulario de la lectura ‘moda ética: ¿de verdad necesitas veinte camisas?’.
- Competencia sociolingüística: Comercio justo en el mundo.

La fase de precalentamiento se inicia con los comentarios que se tiene sobre el clima y sobre los desastres naturales que sufre el mundo. Luego varias participantes aportan las informaciones que tienen sobre los próximos eventos culturales que se vienen en el verano como por ejemplo evento de arte que se prepara en julio en Knowlton. Luego una alumna habló sobre un evento que encontró en el periódico italiano sobre un alcalde japonés que había salvado a mucha gente del tsunami por la estructura que había construido. Luego pasamos al tema de hoy que era el comercio justo. Leímos una lectura sobre una organización que relaciona al productor con el vendedor del producto. Se reflexionó sobre si este mercado justo era una realidad en el futuro por el bien de los países pobres. Al final del texto se les dio a los alumnos un vocabulario del que tenían que sacar 5 palabras para una frase completa y lógica.

Observaciones

Como miembro del comité organizador, una participante entregó una primicia sobre el evento que se desarrollará en julio. Describió el evento desde los talleres que se ofrecerán, la cena de gala y las presentaciones de cantantes y exposiciones de artistas famosos de la región. Todas están interesadas en los eventos culturales. Las participantes viven momentos de camaradería, traen galletas para compartir, comentan sobre sus viajes, sus estilos de vida y se dan a conocer tal como son, se adaptan al grupo. Una alumna inició un comentario sobre su edad avanzada y en general que significaba tener 70 años ya. Otra hizo un comentario positivo sobre los nuevos 70 son los 50 ahora, mostrándose solidaria con la alumna. Hay mucho respeto e integración entre las participantes. Sobre el comercio justo se discutió diferentes puntos de vista ya que los estudiantes comenzaron a compartir sus propias experiencias en la compra de productos, hubo varios puntos de vista sobre la conciencia que tiene esta sociedad sobre las cosas materiales. El tema fue de interés para algunas sin embargo hubo algunas personas que solamente escuchaban no participaban.

Clase 5

- Competencia gramatical: El pretérito indefinido.
- Competencia funcional: Hablar sobre diversas actividades de ocio como el cine.
- Competencia léxica: Vocabulario del cine.
- Competencia sociolingüística: Conocer las películas *El hijo de la novia* (y *Volver*).

En la fase de precalentamiento los alumnos contaron las actividades que habían hecho durante la semana, como trabajar en el jardín, preparar un viaje a Europa, o ‘destoxicarse’. Se habló de las noticias que habían sido de interés de algunas alumnas, como la pareja que ocultó el sexo de su bebé como una prueba, y se habló igualmente de los resultados médicos que se habían obtenido por utilizar el teléfono celular. Luego se habló de las diversas actividades que las participantes realizan en su tiempo de ocio y cómo había cambiado en torno a estas actividades después de la jubilación. Todas estas ideas nos llevaron a conversar sobre una actividad de ocio que todos disfrutaban mucho, el cine. Todas comenzaron a nombrar títulos de películas que recordaban de su niñez o juventud, y luego se hizo el juego de contar el argumento y adivinar el título. Se pasó a hablar de la producción latinoamericana y si habían visto películas española y latinas. Algunas alumnas dieron apreciaciones sobre películas españolas como *Y tu mamá también* y *Hable con ella*. Se comentó sobre las telenovelas que algunas personas siguen desde hace meses y su apreciación sobre la producción cinematográfica brasileña. En la última parte de la clase se explicó la actividad que iban a realizar en sus casas al ver la película *El hijo de la novia*. Se les repartió a cada una copia de la película para que la llevaran a casa y la vieran con tranquilidad. Esta actividad se preparó cuidadosamente para que aprovecharan al máximo la película. Se presentó a los personajes y se hizo hincapié en el personaje principal. Se les ayudó con el significado de los términos argentinos que se repiten mucho.

Observaciones

Una alumna explicó lo que hacía para destoxicarse con hierbas. Otra alumna, que era traductora, dio la diferencia entre ‘destoxicarse’ y ‘desintoxicarse’. Luego otra alumna incluyó una receta de una bebida casera que hace para este propósito. Fue todo un encuentro de diferentes experiencias que hacían para mejorar su salud. Así expusieron su punto de vista sobre el cáncer y la experiencia que contó una alumna sobre el caso de una amiga que padecía cáncer. Las participantes disfrutaron mucho con la actividad del cine. Todas están de acuerdo que el cine representa toda una serie de acontecimientos, recuerdos y momentos agradables que hacen vibrar. Hubo personas que aportaron mucha información para identificar la palabra justa para el vocabulario del cine. Los aportes fueron importantes para entender bien el negocio de los cineastas. Una alumna que tenía amigos productores de cine nos dio algunas referencias y detalles sobre el negocio. Estuvieron muy interesadas en el argumento de la película y estaban motivadas en hacer la actividad para la próxima semana.

Clase 6

- Competencia gramatical: No se aplica (directamente).
- Competencia funcional: Hablar sobre la película *El hijo de la novia*.
- Competencia léxica: Vocabulario propio de *El hijo de la novia*.
- Competencia sociolingüística: Términos argentinos.

La fase de calentamiento se inicia con los comentarios de todas las participantes sobre sus actividades diarias de la semana. Todas aportaron sus actividades, inclusive una persona contó la falsa alarma de ataque al corazón de su esposo. Empezamos a comentar varias películas extranjeras que les habían impactado, como *Water*, película de la India sobre las viudas jóvenes. Toda la conversación dio lugar al comentario y al trabajo que cada una realizó sobre la película, *El hijo de la novia*. Hubo muy buenos comentarios sobre los personajes y el trabajo del director. Los ojos del protagonista simbolizaron las diferentes etapas de su vida, la estudiante explicó apropiadamente como tienen que ver los ojos con el alma. Se habló sobre la influencia de la iglesia en la sociedad y cómo está presente en Latinoamérica, con las expresiones en la lengua y en los actos de la sociedad.

Observaciones

Los participantes cuentan, a veces, aspectos privados con el propósito de compartir e integrar al grupo. Fue muy interesante como una participante contó a clase una experiencia que todos podríamos vivir un día, nos dio varios consejos para controlar el nerviosismo y ayudar al afectado, igualmente consejos sobre los organismos del Gobierno que están dispuestos a ayudar. Información que no sabemos que existe y que nos podrían ayudar en algún momento. Sobre la película *Water*, una alumna tomó la palabra para explicar un poco más sobre lo que significa ser una viuda en la India, esta participante había viajado por el país y conocía bien la realidad de esas personas. Hubo muchos aspectos que los alumnos ubicaron en la película, detalles como el diseño de la camisa del protagonista, el diseño de la tarjeta de negocios que tenía relación con otros aspectos de la película. Fueron muy detallistas en recordar algunos diálogos de los personajes.

Analizaron profundamente los personajes desde diferentes perspectivas y apreciaron mucho el trabajo del director al mostrar en la película escenas que se acercan a la vida real, como comer con la boca abierta o estar en la casa en ropa interior. Se compartió experiencias de personas que tenían familiares con Alzheimer y se comparó con la película. La mayoría hizo la actividad, pero hubo algunos participantes que no lo hicieron y fue difícil para ellos seguir la clase, no obstante participaron con su punto de vista. Se habló también de la relación de los personajes y su relación con el protagonista. La relación de la madre, hija, exesposa, amigo y padre. Fue muy enriquecedor el vocabulario que se utilizó, sin embargo algunas expresiones solo se utilizan en la Argentina, se hizo hincapié en el uso del 'vos'. Estas particularidades las recibieron muy positivamente, respetando el tipo de español que utilizan los argentinos.