

Andragogía y Educación Adaptativa como Recurso de Inclusión en Clases de Inglés como Lengua Extranjera

Andragogy and Adaptive Education as a Resource for Inclusion in English as a Foreign Language Classes

Leticia Morales-Gonzalez^a, Elizabeth Alvarado-Martínez^b, Abigail Carretero Hernández^c

Resumen:

Actualmente, el dominio del inglés coadyuva a lograr mejores condiciones de vida. De ahí que adultos de 40 años o de más edad, decidan aprender inglés. Estos adultos a menudo requieren más tiempo que los jóvenes para realizar las actividades de clase. Con frecuencia, los maestros no los distinguen como individuos con características de aprendizaje diferentes, en consecuencia, son vulnerables y corren el riesgo de ser excluidos del proceso de aprendizaje. Merrian, Caffarella y Baumgartner (2007) señalan diferencias a nivel cognitivo que se acentúan al incrementarse la edad. La Teoría Andragógica y la Teoría Adaptativa proponen un modelo didáctico que promueve la inclusión en el ámbito educativo, su aplicación a la enseñanza del inglés optimizaría la labor docente favoreciendo el aprendizaje de estos alumnos adultos. Esta investigación de enfoque cualitativo, en un medio virtual, exploró de qué manera se desarrollan las interacciones entre una alumna de 40 años o de más edad con sus compañeros y el maestro. Se empleó la etnografía digital como estrategia de investigación con la técnica de observación periférica, y notas de campo y narraciones como instrumentos. Los resultados mostraron que la alumna enfrentó obstáculos en el aprendizaje de inglés, característicos en este rango de edad. Se encontró que las interacciones complejas en la virtualidad favorecieron que la alumna desempeñara un papel de liderazgo en clase que, en conjunto con sus fortalezas, señaladas por la Andragogía, beneficiaron su proceso de aprendizaje.

Andragogía, Educación Adaptativa, inclusión, lengua extranjera

Abstract:

Currently, mastering English helps to achieve better living conditions. Hence, adults 40 years of age or older decide to learn English. These adults often require more time than youth to complete class activities. Teachers often do not distinguish them as individuals with different learning characteristics, consequently they are vulnerable to being excluded from the learning process. Merrian, Caffarella and Baumgartner (2007) point out differences at the cognitive level that are accentuated with increasing age. The Andragogical Theory and the Adaptive Theory propose a didactic model that promotes inclusion in the educational field, its application to the teaching of English would optimize the teaching work, favoring the learning process of these adult students. This qualitative approach research, in a virtual environment, explored how the interactions between a student of 40 years of age or older with her classmates and her teacher develop. Digital ethnography was used as a research strategy with the peripheral observation technique, and field notes and narratives as instruments. The results showed that the student faced obstacles in learning English, characteristics of this age range. It was found that the complex interactions in virtuality, favored the student to play a leadership role in class, that, together with her strengths, indicated by Andragogy, benefited her learning process.

Key Words:

Adaptive Education, Andragogy, foreign language, inclusion

^a Autor de Correspondencia: Leticia Morales Gonzalez, Universidad Autónoma de Nuevo León, <https://orcid.org/0000-0001-5206-3343>, Email: lemorgzz5@hotmail.com

^b Elizabeth Alvarado Martínez, Universidad Autónoma de Nuevo León, <https://orcid.org/0000-0002-3849-5809>, Email: elizalv@yahoo.com.mx

^c Abigail Carretero Hernández, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, <https://orcid.org/0000-0002-3849-5809>, Email: abigail_carretero@uaeh.edu.mx

Fecha de recepción: 30/01/2022, Fecha de aceptación: 20/09/2022, Fecha de publicación: 05/11/2022

Introducción

En un centro de enseñanza de idiomas, que forma parte de una universidad pública del norte del México se observó, en clases presenciales, que los alumnos de 40 años o más de edad, tardan más tiempo para realizar las actividades de clase, en relación con sus compañeros de aula, que en su mayoría son jóvenes de menos de 24 años. El retraso ocasiona incomodidad a los alumnos de más edad. Se desmotivan hacia este aprendizaje y algunos de ellos abandonan el curso. Miembros de este grupo minoritario de estudiantes adultos expresan sentirse excluidos del ambiente de clase por sus compañeros y por el maestro (Morales, 2018). Kuklewicz y King (2018) reportaron que maestros de inglés, influidos por la Teoría del periodo crítico estiman que los adultos tienen una menor capacidad para aprender una segunda lengua y que las diferencias que presentan los adultos en situación de aprendizaje continúan siendo ignoradas por el campo de investigación de aprendizaje de una lengua adicional a la materna.

Se estima que las expectativas de falta de competencia que el maestro construye en torno a los alumnos adultos pueden generar procesos de exclusión. Jiménez, Luengo y Taberner (2009) afirman que los grupos vulnerables dentro del aula pueden sufrir procesos de exclusión en los que son impedidos, de diferentes maneras, de tener acceso a contenidos dirigidos a todos los participantes en el proceso educativo. Por lo que se persigue generar procesos de inclusión de los estudiantes adultos en el aprendizaje de inglés en el plantel citado. La propuesta es optimizar la práctica del maestro de inglés para favorecer el aprendizaje de estudiantes adultos de 40 años o más de edad por medio de la aplicación de la Teoría Andragógica. Esta teoría, de acuerdo con su principal promotor Knowles (1980), está enfocada en encontrar vías que puedan facilitar el aprendizaje de los estudiantes adultos. Al mismo tiempo condensa en seis principios, llamados andragógicos, conocimientos acerca de características, que pueden señalarse como fortalezas del estudiante adulto.

De acuerdo con Hargreaves (2007), las elecciones que el profesor hace en su forma de enseñar son parte de la llamada cultura de la enseñanza en la que también se encuentran valores, creencias y hábitos. En el caso de esta investigación las ideas preconcebidas que el maestro de inglés puede tener con respecto a los alumnos de 40 años o más de edad, se especula, pueden generar una práctica educativa que propicia un proceso de exclusión hacia estos alumnos que estudian fuera del rango de edad en que las personas estudian de manera más común una lengua adicional a la materna.

La presente investigación tuvo por objeto explorar, en el campo digital, de qué manera persistía o se había modificado la problemática de riesgo de exclusión de

estudiantes adultos del idioma inglés, observada en el medio presencial (Morales, 2018). En virtud de que debido a la pandemia ocasionada por Covid-19 las clases pasaron a ser en línea. Hernán- García, Lineros-González y Ruiz-Azarola (2020) sugieren que la pandemia suspendió el trabajo de campo de investigaciones en diversos campos de conocimiento, con diferente grado de avance. Pero, que lo más importante es continuar las investigaciones con los medios que se tengan al alcance, profundizar en la reflexión y desarrollar la capacidad para adaptarse a las nuevas condiciones.

Es fundamental entender el uso de la tecnología no solamente como un instrumento mediador. Más bien, considerarlo como elemento que ha transformado las prácticas y las relaciones sociales entre los seres humanos. Explorar las conductas humanas en el medio virtual requiere de encontrar métodos innovativos que permitan realizar esta tarea. La etnografía digital, es una rama de la etnografía, que como método pretende representar la vida real y las culturas por medio de combinar elementos digitales con las interpretaciones que se derivan del fenómeno en estudio (Kaur-Gill & Dutta, 2017). Por lo que, en esta investigación la etnografía digital fue la estrategia de investigación de elección para averiguar la existencia del problema que dio origen a la presente investigación, pero ahora en un contexto digital.

Antecedentes

Se realizó la búsqueda de trabajos de investigación relacionadas con la enseñanza de inglés a adultos, con base en la problemática que dio inicio a la presente investigación. Se encontraron trabajos que reflejan que actualmente, en el mundo, es reconocida la necesidad que tienen los adultos de aprender inglés como lengua adicional a la lengua materna (Kuklewicz & King, 2018; Cozma, 2015; Pontón & Fernández, 2014; Vasco & Barreno, 2021; Alquinga & Narváez, 2021; Uribe & Valencia, 2019; Huerta, 2021; Usquiano, 2017; Morales, 2018).

En México, entre las principales razones por las que las personas estudian inglés se encuentran: la obtención de un empleo con mayor remuneración, en el contexto de la economía globalizada y por cercanía cultural con los hablantes de la lengua inglesa (Borjian, 2015). Nizkodubov y Denisov (2015), mencionan que en el medio internacional, otra razón que mueve a las personas a aprender inglés es el logro de objetivos educativos.

En Indonesia, Rismiyanto, Saleh, Mujiyanto y Warsono (2018) aplicaron una enseñanza con orientación andragógica en las clases de inglés. Hubo una mejora en el aprendizaje de estudiantes hombres adultos.

En Polonia, Kuklewicz y King (2018) reportan que el número de alumnos de más de 50 años que estudian una segunda lengua se ha incrementado y que existe un vacío en las investigaciones que ayuden a atender los obstáculos que ellos enfrentan. Algunos de estos son: problemas con la memoria; la preconcepción de maestros que estiman que es tarde para que ellos aprendan, algunas veces influidos por la Teoría del Periodo Crítico (TPC) que de manera sintética considera que, a mayor edad disminuye la capacidad para adquirir una lengua. La presente investigación estima que los prejuicios que los docentes pueden tener, con respecto a los estudiantes adultos, se puede abatir mediante una práctica informada.

Hussain (2015), en Pakistán, proporcionó apoyo a estudiantes adultos mediante el uso de materiales auténticos. El objetivo era mejorar la capacidad de atención para que tuvieran un mejor desempeño en aprender inglés y disminuir la tasa de abandono de los cursos. En España, Pontón y Fernández (2014) aplicaron la Enseñanza Adaptativa (EA) para atender las características individuales de los estudiantes adultos, en función de que con este modelo de instrucción es posible atender la diversidad de alumnos, propia de todo grupo de clase. La adaptación de recursos didácticos da respuesta a las variaciones en nivel de conocimiento del inglés, intereses, origen, entre otras. También pueden atenderse las variaciones en edad. Por lo que se encuentran amplias coincidencias de este trabajo realizado en España, con la problemática que se presenta en esta investigación. En los resultados después de la aplicación de la Teoría Adaptativa se reportó que se observaron cambios principalmente de tipo aptitudinal seguidos por los de tipo actitudinal.

Wallace (2012), en España, determinó las estrategias de aprendizaje que los alumnos adultos utilizaron en un curso de inglés con fines comunicativos orientado a negocios. Utilizó el modelo Oxford y los resultados mostraron que las estrategias utilizadas eran principalmente de tipo social, cognitivo y metacognitivo. Omiten el uso de las estrategias de memoria, afectivas y las de compensación. Se destaca en esta investigación, la importancia que también posee para los adultos la socialización. En Turquía, Deveci (2007), se interesó por averiguar las orientaciones de tipo andragógico o pedagógico que poseen los estudiantes adultos del inglés como lengua extranjera. El objetivo fue atender la ansiedad que muestran los adultos cuando se encuentran en el proceso de aprender una lengua extranjera. Reportó que los profesores se inclinan a utilizar un modelo pedagógico más que el andragógico. Las calificaciones obtenidas con este último modelo fueron estadísticamente más significativas.

En América Latina se encontraron reportes de trabajos de investigación que también informan de la búsqueda para apoyar, mediante la aplicación del enfoque andragógico, el aprendizaje de idiomas para adultos. Destaca que esta exploración no se da solamente en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. También se presenta en el francés y el español, como se expone a continuación.

En Ecuador, Alquina y Narváez (2021), indagaron acerca del papel que juega actualmente la visión andragógica en el aprendizaje de la lengua francófona y en los programas de lenguas extranjeras que aplica un centro educativo. La finalidad fue pormenorizar dichos programas y reportar las metodologías necesarias en un nivel de estudios superiores para el aprendizaje del idioma. El enfoque para la generación del conocimiento fue de tipo cualitativo, con una estrategia de indagación documental-bibliográfica. Encontraron que las estrategias para el aprendizaje del francés como lengua extranjera, guiadas por la Andragogía, son un recurso de valor en la implementación de las metodologías. Proyectaron que las estrategias andragógicas además pueden contribuir en la formación integral de los estudiantes adultos para la resolución de problemas que pueden enfrentar en las diferentes áreas profesionales.

La investigación de Vasco y Barreno (2021), también en Ecuador, en el área de la enseñanza del español como lengua extranjera, tuvo por objetivo analizar la aplicación de estrategias andragógicas en la expresión oral de los estudiantes adultos. La metodología implementada fue bajo la visión cualitativa, de tipo analítica sintética, estrategia fenomenológica de caso, llevada a un nivel descriptivo. Observaron en los alumnos un desarrollo de expresión oral deficiente, por lo que consideraron el diseño de modelos de enseñanza de tipo constructivista. Estos modelos incluyeron entre otros aspectos de importancia, el desarrollo de aprendizaje significativo para el logro de las competencias comunicativas. De acuerdo con los resultados obtenidos, propusieron la aplicación de la Andragogía en la praxis para lograr el desarrollo, mantenimiento y consolidación del aprendizaje del español por parte de los alumnos adultos.

En Colombia, Uribe y Valencia (2019), buscaron reunir estrategias de enseñanza para incorporarlas a la aplicación de diferentes metodologías, orientadas andragógicamente, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes en la etapa de vida de adultos mayores. Refieren que tienen la expectativa de poder incidir en el aprendizaje bilingüe de estos alumnos, fomentando procesos de inclusión, ya que estimaron que en ese país se encuentran relegados. Recopilaron información acerca del aprendizaje de los adultos mayores, apoyados en la andragogía. Los datos reunidos

fueron empleados en la aplicación de diferentes estrategias de enseñanza del inglés. Reportaron que los fundamentos andragógicos facilitaron su labor docente en aspectos como: la socialización con los alumnos, conocer sus características de aprendizaje, la selección de actividades acordes a los estudiantes y la elección del vocabulario. En la implementación de las metodologías encontraron que los adultos mayores emplearon sus propias estrategias en su aprendizaje. Concluyeron que la edad no es un factor limitante para aprender una lengua adicional a la materna.

En Perú, Usquiano (2017), realizó un estudio con el objetivo de diseñar un programa didáctico basado en el enfoque comunicativo de nivel básico del inglés como idioma extranjero para estudiantes adultos. Este programa se diseñó para que los docentes de pregrado lo emplearan después de haberse observado una falta de preparación para la enseñanza del idioma y una capacitación deficiente. Con un preexamen se midió el nivel de conocimientos de inglés de los maestros y su preferencia en el empleo de estrategias educativas, el total de la muestra fue de 100 maestros. La Andragogía fue una de las teorías que dio sustento teórico a la indagación. Con base en los resultados obtenidos se realizó el diseño del programa didáctico, que se estimó podría ser el punto de partida para futuros estudios.

En México existen reportes de investigaciones que muestran el interés existente en apoyar a los estudiantes adultos en su proceso de aprendizaje del inglés. La situación geográfica del país y la historia del mismo, propician una estrecha relación comercial y de cercanía cultural con los Estados Unidos de Norteamérica, lo que puede explicar la necesidad de los adultos de este país de aprender la lengua inglesa. Además, el dominio de este idioma es un requisito para acceder a estudios de nivel superior. A continuación se citan algunos trabajos de investigación:

García (2011) investigó sobre las canciones como recurso de enseñanza-aprendizaje del inglés de jóvenes y adultos como lengua extranjera. Reportó que es de importancia identificar y entender las diferencias y las similitudes cognitivas, afectivas y de personalidad entre jóvenes y adultos durante el proceso educativo, ya que son factores que inciden en el aprendizaje de su población estudiantil. Huerta (2021) analizó la asociación de cognados entre lenguas como recurso en el desarrollo de vocabulario en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera enfocado a estudiantes adultos. Las bases teóricas de la investigación se sustentaron en el Modelo de Análisis Contrastivo y en la Andragogía. Por medio de una metodología mixta, reportó que la contrastividad es un método efectivo en el aprendizaje de una lengua extranjera y que el enfoque andragógico fue

tomado en cuenta para la atención de la población de estudiantes adultos.

Morales (2018) hizo una indagación, como estudio previo a la investigación citada en este artículo, con el propósito de optimizar la práctica de los maestros de inglés mediante la aplicación de la Teoría Andragógica. Con una metodología de enfoque cualitativo y con la estrategia de investigación-acción, encontró que la mayoría de los maestros participantes en el estudio desconocían las características de aprendizaje de los aprendientes adultos que señala la teoría andragógica y que los alumnos adultos enfrentaban obstáculos en el aprendizaje del idioma, entre ellos el sentirse excluidos de la socialización en la clase. Con base en los hallazgos, se diseñó un curso dirigido a los maestros de inglés del plantel con fundamentación en la Andragogía. Los asistentes al curso expresaron que la aplicación de la teoría andragógica en la enseñanza del inglés incrementa sus recursos didácticos para atender a los estudiantes adultos.

Resumiendo, en el panorama internacional, se observa una búsqueda de métodos que ayuden a los estudiantes adultos a superar los obstáculos que enfrentan en el aprendizaje de una lengua extranjera. Se están adaptando estrategias de enseñanza del inglés ya existentes a las necesidades de los estudiantes adultos, toman en cuenta cada vez más sus características individuales.

La inclusión/exclusión desde la perspectiva de la teoría de sistemas

Desde una perspectiva sociológica, la teoría de sistemas explica que la exclusión no puede ser entendida como un fenómeno aislado, sino a partir del código dual que define al sistema educativo, de tal manera que exclusión e inclusión forman un continuo (Luhmann & Schorr, 1993). Luhmann (1998) expone que la modernidad compleja se conforma en sistemas y que los sistemas para su existencia dependen de las múltiples interconexiones que se establecen, en las que, aunque haya oposición una no sucede sin la otra.

Respecto al cambio educativo Hargreaves (2003) expresa que, si las reglas del mundo están cambiando, también el trabajo de los docentes debe cambiar. Anticipa que, si las estructuras que han operado antiguamente permanecen inamovibles, la acción aislada de los maestros como respuesta a los cambios altamente complejos y acelerados del mundo actual, pueden llevar a una mayor sobrecarga para los profesores. Además, a estados psicológicos indeseables, a la repercusión de su salud y a la disminución de su energía, ante las crecientes exigencias educativas de la posmodernidad. Condiciones que pueden impactar la vida de los profesores y su labor docente. Estas afirmaciones

respaldan la importancia de que los maestros trabajen de manera colaborativa, tal como lo plantea la Educación Adaptativa y la Andragogía, que son el principal sustento teórico propuesto, en esta investigación, para encontrar formas inclusivas de enseñanza dirigidas a los alumnos de 40 años o más de edad, estudiantes de la lengua inglesa.

La problemática de exclusión de adultos en proceso de aprendizaje no es solo en el campo de enseñanza de lenguas. Se advierte que en la aplicación de políticas educativas públicas que se promueven desde organismos internacionales en el marco de Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV) existe una contradicción en lo que respecta a la educación de adultos. En el discurso se promueve la inclusión de personas en etapa de adultez, que desean desarrollar nuevos aprendizajes. Pero, en la práctica, no son atendidas de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje. Longworth (2005) expresó que el concepto de educación a lo largo de la vida aún es un concepto remoto para muchos profesores. A continuación se aborda brevemente este tópico que refleja los avances en materia de educación de adultos.

Panorámica global de la educación de adultos promovida desde el concepto del aprendizaje a lo largo de la vida

El ALV ha sido declarado como un derecho al que todo ser humano debe tener la oportunidad de acceder. Esto debe garantizarse por medio de la acción de diferentes sectores de la sociedad. Los organismos internacionales que regulan las políticas en materia educativa muestran un gran interés en el ALV debido a los beneficios a nivel individual que genera este aprendizaje, el desarrollo de la personalidad, por ejemplo. En lo social, se observa en las mejores condiciones de vida de la población (Vargas, 2015). Pero, se estima que solo Estados Unidos, los países europeos y algunos asiáticos son quienes han logrado implementar el ALV como parte del desarrollo sostenible (Bhattacharya & Deb, 2016).

La promoción de la educación en México se orienta conforme a las directrices trazadas por las organizaciones internacionales. En materia de educación de adultos se enfoca principalmente al logro de objetivos en rubros de eficiencia, calidad y a atender el rezago en la alfabetización (Castro, 2017). Queda sin ser cubierto el impulso del ALV con la finalidad de preparar profesionalmente a las personas adultas. Por lo que, con la realización del presente estudio se aspira a participar en derribar obstáculos que enfrentan los estudiantes adultos en acceder al aprendizaje del inglés, que es requerido de manera generalizada, con el fin de continuar estudios profesionales en las universidades de México. ALV en México o en América latina, las cuales difieren de las perspectivas europeas por ejemplo.

La investigación en la educación de adultos puede orientarse desde diferentes perspectivas, son dos las que se identifican de acuerdo al sustento teórico de las indagaciones: como una concesión que se dona por generosidad y como un derecho inherente de las personas adultas con necesidad de iniciar o de continuar su instrucción (García, 2001). Esta investigación se fundamenta en la convicción del derecho de los adultos a tener acceso al proceso educativo de su elección. A ser atendidos de acuerdo con sus características individuales y sus necesidades específicas de aprendizaje. Se aspira a que con acciones concretas, este trabajo contribuya a hacer una realidad este derecho. Para ello se requiere que el profesorado se interese en adquirir bases teóricas y habilidades para diversificar los recursos didácticos con los que cuenta para realizar su labor de guía en el aprendizaje de adultos. Merriam, Caffarella y Baumgartner (2007) afirman que la Teoría Andragógica continúa siendo un referente en materia de educación de adultos. Por lo que se piensa que si los maestros la involucran en su práctica, en conjunto con la Teoría Adaptativa, que ofrece elementos que permiten adecuar los materiales didácticos a las necesidades específicas de los estudiantes, pueden crear un ambiente más inclusivo para el aprendizaje de las personas en etapa de adultez.

Andragogía y Educación Adaptativa

La Andragogía como teoría de aprendizaje de los adultos, tiene como meta encontrar las mejores condiciones para que los estudiantes adultos aprendan. Su principal promotor Knowles (1980), teniendo como base la investigación y la práctica de enseñanza de adultos en múltiples contextos educativos, elaboró una serie de recomendaciones para orientar el conocimiento del enseñante hacia la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los adultos. Incluyó aspectos que van desde el cuidado del ambiente físico en el aula, el tipo de relación que se estima conveniente entre maestro y alumno adulto, hasta recomendaciones didácticas específicas. En estas últimas señala el uso de múltiples formas de enseñar un contenido, de tal manera que puedan ser atendidas las características individuales de los estudiantes y sus diferentes estilos de aprendizaje. Recomienda emplear métodos de enseñanza dinámicos, menos basados en la memorización y que promuevan que el estudiante sea el principal constructor de su aprendizaje. Con base en los elementos anteriores, se considera que la Andragogía puede coadyuvar a la inclusión de estudiantes adultos que se encuentran como segmento minoritario en un grupo de clases, que es el caso de los alumnos adultos en esta investigación, ya que propone una atención centrada en el estudiante, como individuo único y con características propias.

Knowles, Holton y Swanson (2005), afirman que después de múltiples observaciones de estudiantes adultos, fue posible condensar información acerca de características que comparten como aprendientes, en mayor o menor grado, declaradas en seis principios llamados andragógicos, estos son:

1. Necesidad de informarse del estudiante. Previo a iniciar el aprendizaje, se informa de lo que aprenderá, evalúa las ventajas y desventajas.

2. El autoconcepto de los estudiantes adultos. Se perciben a sí mismos, responsables de su vida y de sus acciones. En el aspecto psicológico poseen una necesidad de ser tratados como seres con la capacidad plena de autodirección. En sus inicios pueden ser dependientes del maestro, pero al avanzar en el proceso de aprendizaje estarán comprometidos en lograr cada vez más autonomía en el aprendizaje. Este principio brinda una valiosa orientación al maestro en el trato a los alumnos adultos.

3. El papel de sus experiencias. Es necesario prestar atención a las características individuales de los alumnos, la forma de pensar y las experiencias de los estudiantes para así poder detectar y evitar preconcepciones derivadas de estas experiencias que pudieran interferir en su aprendizaje. Existen vivencias favorables a su aprendizaje y otras que no lo son. Cualesquiera que sean sus experiencias, no pueden menospreciarse porque representan lo que ellos son. Los vastos conocimientos previos del alumno adulto son de gran valor para orientar los recursos didácticos del docente para guiar el proceso educativo.

4. La amplia disposición para el aprendizaje. Los adultos ya han hecho conciencia de su necesidad de aprender, por lo que muestran una gran disposición al respecto. Un alumno adulto puede ser independiente en un campo de conocimiento, pero al inicio va a requerir del apoyo del maestro. Es conveniente que el docente tome en cuenta la individualidad del estudiante para dar el apoyo requerido. Algunos estudiantes pueden necesitar de soporte académico mientras que otros pueden requerir de tipo emocional. Rueda y Wilburn (2014), recomiendan indagar el desarrollo psico-evolutivo del alumno para ser guiado conforme a su condición.

5. Orientación del aprendizaje hacia la solución de problemas. Desde el inicio, los estudiantes adultos tienden a orientar su aprendizaje hacia la solución de problemas de su entorno. Esto permite que sus nuevos conocimientos sean productivos a lo largo del proceso de adquisición. Las personas en etapa de adultez están saturadas de responsabilidades, cuando invierten su tiempo en aprender, necesitan percibirse capaces de alcanzar el objetivo.

6. Motivación intrínseca para aprender. El que el adulto se encuentre informado acerca del por qué, cómo y para

qué emprende el aprendizaje, le da un sentido de ejercer su libertad de elección. Esto es altamente motivante como individuo, pudiendo tener relación con la motivación interna, que es característica en los estudiantes adultos, además de ser valiosa en todo proceso educativo.

Con base en la Teoría Andragógica y sus principios los maestros pueden contar con los conocimientos para dar apoyo desde que los adultos inician el proceso de aprender una lengua extranjera y no cuando ya presentan problemas. Por lo que se asume que si los docentes de inglés, en el plantel referido en este estudio, se interesan en reflexionar e integrar a su práctica educativa los principios andragógicos, podrían disminuir el número de aprendientes del inglés de 40 años o más de edad que llegan a considerarse no aptos para este tipo de instrucción.

Delicado, Agudo, Ferreira y Cumbreño (2009) afirman que es de gran beneficio la aplicación de los conocimientos andragógicos para ayudar a desechar temores que pueden tener los enseñantes con respecto a los estudiantes adultos. Al mismo tiempo, disminuir los prejuicios y miedos del aprendiente adulto con respecto a su desempeño en el aprendizaje de una lengua adicional a la materna. Mena, Abata y Roser (2016), afirman que desde la perspectiva andragógica, el facilitador establece una relación horizontal con el aprendiente, de adulto-adulto, en un trato de reciprocidad comparte la responsabilidad y el compromiso de obtener resultados exitosos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Lo maestros de adultos llegaron a ser vistos como aquellos que aplicaban medidas remediales para atender a los desventajados estudiantes adultos. Pero, paulatinamente se ha observado un cambio en el papel que juegan en el ámbito social y educativo, pasando a ser vistos como agentes de cambio que promueven el desarrollo del potencial de los estudiantes adultos (Knowles, 1980). Aunque, también es importante señalar que no en todos los contextos se ha dado este cambio ni ha llegado a considerarse el Aprendizaje a lo largo de la Vida como un concepto de valor (Longworth, 2005). Aspecto que es relevante en la promoción de la inclusión educativa, en la que el profesor tiene un papel fundamental.

La inclusión en el campo de la educación, se concibe como los procesos que tienen como finalidad eliminar o minimizar los obstáculos que impiden que el aprendizaje sea accesible a todo aquel que participa en el proceso educativo (Arteaga & García, 2008).

La Educación Adaptativa se encuentra dentro del paradigma inclusivo. Es un modelo pedagógico diferencial que se basa en la concepción de que si los recursos educativos se implementan de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, los resultados son

cualitativamente mejores. Propone crear un ambiente de confianza y de respeto a las diferencias, aplicando estrategias de adaptación al medio a través de la colaboración de todos aquellos que se encuentran involucrados en el proceso educativo (Núñez, Biencinto, Carpintero, & García, 2014). Adaptar, consiste en que el centro educativo desarrolle el contenido de los programas para atender los requerimientos de aprendizaje diversos, los cuales el profesor aplica, tomando la decisión de realizar los ajustes necesarios y los procedimientos que se requieren de acuerdo con las características de los alumnos (Wang, 2001). La evaluación de la actividad escolar en el modelo inclusivo tiene como referencia el punto de partida de cada estudiante y no la comparación con otros (Barbosa, 2016). Con base en estos preceptos se estima que el modelo pedagógico adaptativo puede ejercer una función de complementariedad con la Teoría Andragógica para guiar el proceso de aprendizaje de los aprendientes del inglés del plantel citado. Ambas teorías se sustentan en el paradigma constructivista sociocultural, por lo que consideran indispensable el conocimiento de los alumnos para que de acuerdo con esto se apliquen las estrategias didácticas adecuadas a los estudiantes.

Se subraya que la edad ha sido considerada como un factor que puede incidir en el aprendizaje de una lengua (Steinberg, 1993). De ahí que, además de las características individuales del estudiante es pertinente que este aspecto sea tomado en cuenta por los profesores.

Edad y desarrollo cognitivo

En el crecimiento del ser humano ocurren cambios en los procesos de pensamiento, a esta transformación se le denomina desarrollo cognitivo. Éste se observa en la concepción del mundo que el individuo construye, la cual varía de acuerdo con la edad. Algunas diferencias que pueden observarse entre niños y adultos es que los adultos pueden utilizar sus experiencias para construir su aprendizaje (Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007). Los niños en etapas tempranas aprenden principalmente jugando (Harmer, 2007). Las etapas del desarrollo cognitivo (etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de operaciones concretas, etapa de las operaciones formales) se elaboraron a partir de niños. Pero, han sido la base para entender el desarrollo cognitivo de los adultos. Se afirma que se da un importante cambio entre la etapa de operaciones concretas a la etapa de operaciones formales. En este trayecto se desarrolla el pensamiento abstracto que es frecuentemente empleado por los adultos en proceso de aprendizaje (Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007). En relación con las características cognitivas y aprendizaje de una segunda lengua se hace la

observación de que los adultos tienden a sobre analizar. Esto les quita espontaneidad en la práctica de la lengua meta. Se sugiere que esto puede relacionarse con la hipótesis de la lateralización de los hemisferios cerebrales, que afirma que, conforme el niño madura, el hemisferio izquierdo (en los diestros), que controla las funciones analíticas e intelectuales, va siendo más dominante que el hemisferio derecho (Brown, 2007). En la práctica comunicativa de la lengua meta el excesivo análisis de lo que se comunica puede disminuir la espontaneidad en la interacción con otros y evitar la comunicación. Lightbown y Spada (2006) afirman que los adultos desde que inician el aprendizaje de una segunda lengua demandan de un mayor dominio, al no lograrlo se sienten avergonzados y pueden interpretarlo como falta de aptitud.

Respecto a la memoria, Steinberg (1993) afirma que es esencial para el aprendizaje de una lengua y que con la edad ésta declina. Brown (2007) recomienda dotar de actividades contextualizadas que fomenten el aprendizaje significativo. La explicación puede hallarse en el trabajo de Ausubel (citado en Muñoz, 2010) quien sostiene que los adultos ya han desarrollado una gran cantidad de aprendizaje significativo, basado en su conocimiento previo y la memorización es empleada para propósitos de menor complejidad. Con respecto al procesamiento de la información Lezama (2001) informó que con el incremento de la edad es mayor el tiempo requerido para esta tarea.

Los puntos anteriores respaldan la necesidad de que los docentes del plantel citado perciban a los estudiantes adultos de 40 años o de más edad, como personas que poseen características de tipo cognitivo que les distinguen de individuos en otras etapas de la vida.

Metodología

La ruta metodológica que se siguió para realizar esta investigación fue de perspectiva cualitativa. Como estrategia de investigación se seleccionó la etnografía digital, la técnica para la recolección de datos fue la observación periférica y se emplearon como instrumentos notas de campo y narraciones. Se buscó explorar en el campo digital para descubrir los procesos y significados que se generan de la interacción de una alumna de 50 años de edad, aprendiente de la lengua inglesa, con sus compañeros de clase que son mayoritariamente jóvenes de menos de 24 años de edad, y su profesor. Así como detectar la vulnerabilidad de ser excluida del proceso de aprendizaje con relación a sus características individuales. En el medio presencial se ha encontrado esta problemática con alumnos de 40 años o de más edad (Morales, 2018).

A continuación se describe la etnografía digital, cuyos orígenes se encuentran en la etnografía. La etnografía se

basa en el enfoque estructural-funcional, en el campo de la antropología y de los estudios de la cultura. En la práctica etnográfica se emprenden acciones como la observación, la reconstrucción analítica y el registro de las prácticas culturales de los grupos humanos. Se trata a grupos comunes como representantes únicos, con el fin de observar a profundidad aspectos generales y también aspectos específicos, dependiendo del interés del estudio (Goetz & LeCompte, 1984). Otros rasgos de la etnografía, señalados por Flick (2004), son: que los datos no se recogen con base a categorías de análisis ya establecidas; que el análisis de los datos es expuesto en descripciones y explicaciones, y que las características del campo de estudio determinan la recogida de datos, también las preguntas de investigación.

La etnografía ha evolucionado de forma diversificada y compleja. En esta evolución ha incluido también los estudios en el ambiente virtual, tomando diferentes nombres como son: etnografía digital, etnografía virtual, entre otras denominaciones. Busca, en este nuevo contexto, el entendimiento de culturas y grupos que interactúan en una relación espacio tiempo diferente al tradicional, valiéndose de las técnicas etnográficas (Alvarez, 2009).

La recolección de datos fue mediante la observación periférica. La observación periférica se hace prestando atención al proceso educativo, pero sin realizar ninguna intervención, es por lo que se dice que se realiza de una manera pasiva. Esta técnica de recolección de datos ha sido empleada para estimar el contexto escolar en el que se desenvuelven los involucrados en un fenómeno en estudio, que es un elemento importante en la indagación (Gutiérrez, Agudelo, & Caro, 2016). En el presente trabajo, el foco de la observación estuvo en la alumna de 50 años de edad, sus compañeros de clase y su maestro, las interacciones que se establecieron en el aula y los procesos generados en la evolución del hecho educativo.

De acuerdo con Sánchez y Ortiz (2017), el proceso etnográfico es flexible y abierto. Estas características permiten hacer evaluaciones constantes y retroceder cuando se requiere profundizar en situaciones de importancia para la investigación. Así como, para limitar el problema o verificar si las notas ya realizadas describen adecuadamente los significados generados por la comunidad analizada, entre otros beneficios. Por lo que, además de las observaciones se incorporaron narraciones de la alumna de 50 años de edad las cuales se recibieron por medio de correo electrónico en documentos Word durante 20 días, al mismo tiempo que se hacían las observaciones y 10 días posteriores a ellas. Previamente se le preguntó vía chat, si tenía la disposición para realizar narraciones escritas acerca de sus impresiones, emociones y percepciones de la clase.

Gibbs (2007) afirma que mediante las narraciones las personas organizan sus experiencias, la comprensión del mundo y los significados que los procesos generados en su entorno tienen para la persona, su comunidad y su cultura. Además, pueden compartir estos elementos con otros. Ruiz y Aguirre (2015) sostienen que favorecer los medios que captan los hechos, sentimientos y emociones benefician el método etnográfico en su función interpretativa.

La muestra consistió de un grupo integrado por 15 alumnos, del plantel citado, que tomaba clases de inglés en una aula virtual y su maestro. Cursaban el segundo semestre de siete que son en total. En esta clase se encontró una alumna en el rango de edad de 40 años o de más edad, motivo por el que se eligió este grupo.

Los nombres de los participantes fueron cambiados, con el propósito de salvaguardar su identidad.

La totalidad de las clases se llevaron a través de la aplicación Microsoft Teams. La aplicación se utiliza en dispositivo móvil, en la PC o Mac. Mediante la aplicación es posible reunir un equipo y mantener conversaciones. En los canales, se puede compartir archivos; programar reuniones por medio de un calendario que se sincroniza con el de Outlook y realizar llamadas desde Teams, aun cuando el otro u otros usuarios no estén conectados (Microsoft soporte, 2021). El maestro puede formular tareas, revisarlas y dar retroalimentación. Elaborar exámenes y aplicarlos simultáneamente mediante la aplicación Forms que está incorporada a Teams. El grupo tiene otras vías de comunicación como son el correo electrónico y un grupo de chat mediante la aplicación WhatsApp, en el que los alumnos se comunicaban fuera del marco institucional, no estaba incluido el maestro, tampoco la investigadora en estas conversaciones.

Discusión

Se recopilaron notas de campo de la observación del aula virtual de clases de inglés en un centro de enseñanza de idiomas de una universidad pública del norte de México. Las observaciones se hicieron diariamente durante 24 días comprendidos entre los meses de agosto y septiembre de 2021, en forma sincrónica. Posteriormente, se realizaron 2 observaciones más en días aleatorios del mes de octubre, de forma asincrónica, utilizando grabaciones a las que se puede acceder en Teams, si se está inscrito en el grupo. Luna es la única estudiante del grupo que está en el rango de 40 años o de más edad, cursa el octavo semestre de la carrera de leyes, es casada, tiene tres hijas. Sus hermanas viven en San Antonio Texas, comentó que también por eso le gustaría mejorar su inglés. El resto de los estudiantes tienen entre 16 y 24 años de edad, estudian en preparatorias y facultades de

la misma institución educativa. Como ocurría en las clases presenciales, los alumnos de 40 años o de más edad son un segmento minoritario dentro del grupo. El promedio de los 30 maestros de inglés del plantel es de 47 años.

En los primeros cuatro días de observación, se pudo establecer la dinámica de la clase por parte del profesor, en la que saludaba a los alumnos, pasaba lista, les hablaba del tema que iban a ver en la clase, les preguntaba sobre la tarea, a veces estos elementos cambiaban de orden. Fue reiterativo que de un grupo de 15 estudiantes y un promedio de 14 asistencias diarias, solo algunas personas participaban en la clase voluntariamente, principalmente Luna, Brandon y Juan Manuel, con menos frecuencia Karin, Lina y esporádicamente otros estudiantes. Aunque el profesor repetidas veces exhortaba al resto del grupo a hacerlo, sin obtener respuesta. Al ver que nadie contestaba, Luna siempre trataba de dar una respuesta al maestro. Ella mantenía encendida la cámara, de la aplicación de Microsoft Teams, durante toda la clase, al igual que el maestro, por lo que podían verse sus expresiones y podía observarse, por ejemplo, que Luna estaba muy atenta a la clase todo el tiempo; que el maestro se veía con un cierto grado de estrés y que le incomodaba invitar constantemente a la participación sin obtener respuesta de otros alumnos, fuera de los que lo hacían comúnmente, a menos que les preguntara directamente, pero a veces tampoco contestaban.

En los ocho días iniciales de observaciones el material de apoyo consistió en que el maestro mostró algunas páginas del libro electrónico, un documento con la explicación acerca del uso del presente perfecto y compartió la pantalla aproximadamente cuatro ocasiones para mostrar en un documento Word oraciones y la manera de hacer preguntas en este tiempo verbal. Como era el inicio del curso algunos estudiantes no tenían los libros, el del estudiante y el de trabajo, pero ya se había establecido que Luna les compartía, por medio de WhatsApp, las páginas en las que iban a trabajar, algunas veces el maestro se lo pedía. Pero otras veces, ella ya sabía que esa labor estaba a su cargo, mientras sus compañeros adquirían sus libros. A diferencia de sus compañeros de clase, cuando Luna no entendía algo le preguntaba al maestro.

Dada la poca participación en clase virtual por parte de los alumnos, también eran pocas las interacciones que se observaban durante la clase, por lo que se le pidió a Luna compartir de forma escrita sus percepciones acerca de la clase, accediendo con muy buena disposición.

Con las narraciones de Luna, al mismo tiempo que seguían las observaciones por parte de la investigadora, fue posible elaborar supuestos en torno a preguntas que surgieron en las primeras observaciones.

¿Por qué los estudiantes compañeros de Luna no preguntaban si no entendían la clase? Cabe señalar que los extractos de las narraciones de Luna mantienen su originalidad, no fueron modificados a pesar de que se detectaron errores ortográficos. Se encontró esta cita textual en sus narraciones:

Extracto 1:

“Entiendo lo que el maestro esta explicando sobre lo que quiere en la cuarta evidencia y como algunos expresan no entenderlo en el chat del grupo, les digo que es lo que quiere para esta cuarta evidencia (sic)”

Posiblemente no preguntaban porque a través del chat del grupo (en WhatsApp) resolvían sus dudas, sin tener que preguntarle al maestro. En diferentes comentarios Luna expresó que ella les resolvía sus dudas (extracto 6 y 7). El ambiente virtual favorecía este tipo de situaciones porque los alumnos no estaban obligados a encender la cámara. El centro educativo emitió el lineamiento de encender obligatoriamente la cámara solo cuando había exámenes. Los compañeros de clase de Luna evitaban al máximo encender la cámara.

¿Por qué solo participaban algunos estudiantes en la clase? Los comentarios encontrados en relación a esta pregunta fueron los siguientes:

Extracto 2:

“Ya identifico los compañeros que siempre participan como Juan Manuel, Brandon o Karin y me gusta mucho la participación de Juan Manuel porque le pone muchas ganas y siempre esta atento y sé también quien no esta poniendo at ención y creo que el maestro también lo sabe porque les pregunta por nombre y algunos no contestan (sic)”

El no encender la cámara de la aplicación permitía que los jóvenes simplemente ignoraran que les estaba hablando el profesor.

En otros comentarios, Luna relata:

Extracto 3 y 4:

“...sin embargo, luego me da risa, porque los jóvenes no se toman las cosas tan en serio y en el chat lo empiezan a criticar diciendo que el maestro anda raro y enojado, me sorprende la frialdad de los chicos que cuando lo ven enojado lo que hacen es no contestarle cuando les pregunta directo (sic)”

“Me gusta que como ya nos conoce empieza a preguntar directo y por nombre a cada quien, pero no me gusta que no le contesten porque cuando no le contestan su reacción es siempre decir “Juan Manuel, Luna, are you here? (sic)”

En las observaciones se hicieron anotaciones de los tiempos que se manejaban en la clase: el inicio, el paso y el término de la clase, para hacer los ejercicios, tiempo transcurrido entre una participación y otra, por ejemplo. Aspecto que se consideró de relevancia porque de acuerdo con Hargreaves(2003), los procesos de

exclusión en el aula, también se dan en términos de tiempo y espacio y en un tiempo que es finito. Por ejemplo el tiempo que se le da al alumno para elaborar una respuesta. En términos generales, para hacer un ejercicio se daban cinco minutos o tres, se especula que faltaría considerar la complejidad del ejercicio para estimar el tiempo que los estudiantes requieren para contestar, ya que cuando el maestro preguntaba si ya habían terminado, solo contestaban los mismos alumnos que participaban con mayor frecuencia y se empezaba a resolver el ejercicio, sin dar más tiempo a quienes no habían terminado aún. Las condiciones de virtualidad sin encender la cámara no permitían que el maestro pudiera observar quién estaba poniendo atención y quién no. Tampoco si no contestaban porque no entendían o simplemente decidían ignorarlo, como comentó Luna en los extractos 3 y 4.

¿De qué manera se había gestado el rol de apoyo al maestro en el medio virtual por parte de Luna y cuál era su significado?

En las observaciones se percibía que para seguir el paso de la clase virtual, y en vista de que muchos estudiantes no contestaban, el maestro acudía a Luna. Por lo que, con frecuencia interactuaba con ella en inglés. Era sencillo acudir a Luna, porque era la única con la cámara encendida y podía apreciarse en la pantalla lo que estaba haciendo, que era estar muy atenta a la clase o estaba tomando notas o realizando los ejercicios que se les indicaban. El profesor generalmente hablaba en inglés la totalidad de la clase y el también podía verse en la pantalla, aunque a veces fallaba su equipo. Los comentarios que pueden reflejar el rol de apoyo al maestro que tomó Luna son múltiple a lo largo de sus narraciones escritas recibidas por correo electrónico, se tomaron algunos de ellos:

Extractos 5, 6, 7 y 8:

“Hoy el maestro dijo “solo Luna contesta”, siento raro pero lo hago para que la clase no este tan tensa porque ya le agarré el modo al maestro y se que algunas veces se desespera cuando nadie contesta (sic)”

“Entiendo lo que el maestro esta explicando sobre lo que quiere en la cuarta evidencia y como algunos expresan no entenderlo en el chat del grupo, les digo que es lo que quiere para esta cuarta evidencia (sic)”

“Una que otra pregunta la debo corregir y algunos puntos se me pasan, antes me frustraba pero ahora lo tomo mas tranquilamente porque me doy cuenta de que entiendo más que la mayoría y continuamente apoyo en el chat para explicar lo que dice el profe (sic).”

“El tema de hoy sobre las preposiciones siempre se me olvida, pero afortunadamente tengo mis apuntes pero mientras los saco el maestro ya esta preguntando y no me acuerdo cual es la proposición a usar y me desespero un poco. Ya con la explicación y mis apuntes que comparto en el chat la clase fluye (sic)”

¿Cuáles eran las percepciones de Luna con respecto a sus compañeros? En los comentarios de Luna se identificó lo siguiente:

Extracto 9:

“...yo aprovecho cuando puedo para participar, antes en primer nivel me quede alguna vez un buen rato sin participar y la maestra Rubí me dijo que no dejara de participar porque ellos no lo hacían que los dejara y yo siguiera participando (sic).”

Otro comentario fue:

Extracto 10:

“El maestro empezó la clase saludando y tomando lista, eso esta bien me gusta que tome lista luego luego para estar atentos desde el principio. Hoy estuvieron los jóvenes muy poco saludadores pero al preguntar por la tarea estuvieron más participativos(sic).”

Se puede percibir que Luna se coloca a sí misma en un segmento de la clase con características diferentes al referirse a ellos, “los jóvenes”. También, se observa que al parecer ella intuye que posee características de aprendizaje diferentes con respecto a sus compañeros más jóvenes. Merrian, Caffarella y Baumgartner (2007) señalan las diferencias a nivel cognitivo derivadas de la edad.

De acuerdo con las evidencias reunidas es posible sugerir que bajo la condición de clases virtuales la alumna de 40 años o de más edad no se detectó vulnerable de ser excluida del proceso de aprendizaje del inglés. Tampoco de ser excluida del ambiente de la clase ni por parte del maestro, ni de sus compañeros de clase. Se estima que las condiciones de las clases virtuales; las características de sus compañeros más jóvenes y los problemas que enfrentaba el maestro con el equipo tecnológico, favorecieron que la alumna de 40 años o de más edad, ejerciera un rol de liderazgo entre sus compañeros de clase y de apoyo para el maestro y que estas condiciones favorecieron su aprendizaje. De acuerdo con Schmuck y Schmuck (2001), los comportamientos de liderazgo son influencias interpersonales que ayudan a un grupo a llevar a cabo sus funciones de necesidad para que se alcancen sus objetivos grupales.

A los elementos mencionados se agregan los comentarios de Luna, en los que se identifican sus características y sus fortalezas como estudiante adulta. Estas guardan correspondencia con los seis principios andragógicos observados por Knowles (1980) en los estudiantes adultos en diversas áreas del conocimiento. Principio 1. Se informa acerca del aprendizaje que emprende.

Al respecto se identificó el comentario:

Extracto 11:

“...nunca nos dice la calificación de las evidencias, así que no se cuanto contarán las evidencias o cuantos

puntos subirán, tampoco reenvió los exámenes escritos solo nos dijo la calificación (sic).”

Es una necesidad del estudiante adulto tener acceso a la evolución de su aprendizaje porque continuamente hace autovaloraciones y ajustes acerca de su desempeño, como se observa en el siguiente extracto:

Extracto 12:

“Aunque a veces siento presión he notado que mi oído está mejorando...(sic)”

Principio 2. Posee un autoconcepto de autonomía y dirección en su aprendizaje, como en el ejemplo siguiente:

Extracto 13:

“Le entiendo mejor al maestro y entendí en mi presentación que debo practicar más, tiene razón porque mi pareja de equipo y yo no practicamos mucho. (sic)”.

Principio 3. Utiliza su experiencia para aprender, lo que puede observarse en la siguiente cita textual:

Extracto 14:

“Siento un silencio raro, pero así es siempre que se habla de Dios y de la Biblia, termino mi exposición y el maestro dice que para él la Biblia es solo un documento, no estoy de acuerdo, pero no le digo nada, jamás debato en público sobre eso, la biblia es para conciliar no para pelear ni debatir, pero es algo con lo que estoy familiarizada y es lo que más he leído y visto en mi vida así que por eso hable de eso, todos los jóvenes hablan de su artista favorita, su película favorita, su deporte favorito, bueno para mi Dios es mi favorito, mi tema favorito. A mi me gusta mi exposición, practique el inglés y aprendí palabras nuevas (sic)”.

La Andragogía destaca que es importante el respeto por las experiencias de los adultos. Además, de que el aprendiente adulto las utiliza para construir su conocimiento, representan lo que ellos son, recomienda que el maestro establezca una relación horizontal con el alumno.

Principio 4. Asume una buena disposición hacia el aprendizaje, que se identifica en el siguiente extracto:

Extracto 15:

“Encargo tarea en equipo. La mayor parte de las veces que trabajo en equipo yo hago la mayor parte y hasta hay ocasiones en que todo (sic)”.

Se aprecia que Luna transforma las experiencias, que podrían apreciarse como negativas, en una oportunidad de practicar más para aprender.

Principio 5. Busca aplicar sus nuevos conocimientos, tal como Luna lo expresa:

Extracto 16:

“Casi toda la clase estuvimos practicando el tiempo present perfect, un tiempo que yo casi no uso, pero aunque me trabo y equivoco siento que sí estoy aprendiendo...(sic)”.

Principio 6. La motivación que le mueve a aprender es básicamente de tipo intrínseca. Luna reportó:

Extracto 17:

“Me encanto la clase porque siempre he querido dominar la pronunciación en pasado...(sic)”.

Ella también expresó en una clase que su deseo de aprender inglés es porque sus hermanas viven en Estados Unidos, que es un país en donde se habla este idioma.

De acuerdo con Knowles (1980), la motivación se mantiene con base en los logros que el estudiante consigue en cada paso hacia el aprendizaje, por lo que también es importante que sea informado de su desempeño.

Después de analizar las narraciones de Luna se corrobora que los seis principios andragógicos siguen estando vigentes.

Para Luna la situación de clases virtuales y la complejidad del entramado de relaciones que se establecieron bajo esta condición, favorecieron su aprendizaje. Aunque, algunos de sus comentarios muestran que ella también enfrenta obstáculos en el aprendizaje del idioma inglés como requerir más tiempo para realizar actividades y problemas derivados de la memoria, tal como se muestra en los siguientes extractos:

Extracto 18, 19, 20 y 21

“El maestro enseña a pronunciar palabra por palabra, y siempre corrige los errores de pronunciación, me parece bien porque muchas veces yo tengo la idea en mi cerebro y tardo en llevarla a la lengua y al desesperarme termino hablando en español (sic)”.

“Tengo que poner a trabajar el cerebro porque completamos frases que nos da a medias, pienso que los jóvenes tienen más agilidad mental, sin embargo, no la usan y por eso no siento diferencia o presión al momento de responder y voy a la par de ellos o a veces contesto antes. Acostumbro a tomar apuntes así que cuando sale un tema busco mis apuntes o checo en el libro para tratar de entender mejor y eso me ha ayudado mucho en las clases (sic).”

“El tema de hoy sobre las preposiciones siempre se me olvida, pero afortunadamente tengo mis apuntes pero mientras los saco el maestro ya esta preguntando y no me acuerdo cual es la proposición a usar y me desespero un poco (sic)”.

“Es mucha práctica con el maestro, el habla mucho y quiere que nosotros también lo hagamos, yo siento que me tardo, entiendo lo que él dice Y siento que estoy muy lenta y quisiera hacerlo más rápido (sic)”.

La problemática planteada en la investigación, en clases presenciales, hace referencia a que los alumnos adultos tardan más tiempo que los jóvenes en realizar las actividades, lo que les ocasiona incomodidad porque por

este motivo llegan a considerar que no son aptos para el aprendizaje del inglés. Pero, este hecho se ha estimado que podría tener relación con el reporte de Lezama (2001), quién en su investigación con personas adultas reportó que a mayor edad es también mayor el tiempo para procesar la información.

Con las observaciones y las narraciones de Luna también fue posible percibirse de una carencia con respecto a la diversificación de estrategias de enseñanza empleadas por el maestro. En las observaciones se apreciaban también, largas explicaciones del maestro de forma oral, en las que era empleado un escaso material de apoyo. Al respecto Luna comenta:

Extracto 22:

“Cuando entramos en un nuevo tema el maestro explica oralmente y quizás sea mejor que pusiera las diapositivas con la estructura, porque al principio se me dificulta, pero también reconozco que este sistema del maestro me esta obligando a poner más de la acostumbrada atención. (sic)”.

La Educación Adaptativa plantea la diversificación de estrategias de enseñanza como condición indispensable para la atención a la diversidad del alumnado (Arteaga & García, 2008).

Gracias a los comentarios de Luna se detecta cómo el aprendiente de 40 años o de más edad percibe las acciones que el maestro emprende para adaptar sus estrategias a las necesidades que el estudiante presenta, o bien cuando este no realiza esta labor:

Extracto 23 y 24:

“No me gusta que pregunte sin explicar o recordar la estructura, porque entramos al tópico de presente continuo y pasamos al ejercicio sin antes dar una breve explicación. Yo ya la conozco y aun así tuve dos errores en el ejercicio...(sic)”.

“...entiendo cuando da las indicaciones, solo me confundo cuando habla rápido y mete otras cosas o cambia de tema, continuamos contestando preguntas del libro sobre superlativos...(sic)”.

Con base en los comentarios se estima que la estudiante no percibe apoyo del maestro cuando no existe la condición de cohesión y coherencia que, de acuerdo con Harmer (2007) permite hacer más accesibles los contenidos.

En cambio, Luna percibe apoyo por parte del docente cuando enseña un contenido en formas diferentes (como lo plantea la Andragogía y la Educación Adaptativa) y ella tiene la oportunidad de practicar el idioma:

Extracto 25:

“...luego continua enseñándonos la manera correcta de usar las palabras something, anything, nothing. Es algo que me agrada, porque lo explico muy bien con ejemplos y luego se puso a practicar poniendo ejemplos y resolviendo ejercicios en el libro...(sic)”.

La Andragogía y la Teoría Adaptativa coinciden en la importancia de construir el conocimiento con base en el desarrollo del aprendizaje significativo. Luna muestra a través de sus comentarios que para aprender el idioma inglés, para ella es indispensable la práctica y la interacción con sus compañeros de clase, principios básicos del constructivismo sociocultural, en el que encuentran sus bases ambas teorías.

Extracto 26 y 27:

“Me gusta que los jóvenes participen para así yo poder escuchar otras conversaciones...(sic)”.

“Repasamos páginas del libro, y se me va rápido la clase pues no dejamos de interactuar y practicar (sic)”.

Por último, el comentario:

Extracto 28:

“Ha sido una semana de mucho aprendizaje pero es necesario más práctica porque algunas cosas ya las había visto en primer nivel pero por no practicar lo suficiente lo olvido y eso me desespera un poco (sic).”

La recomendación de Steinberg (1993), es fomentar el aprendizaje de una segunda lengua menos basado en la memorización, Brown (2007) sugiere proveer actividades contextualizadas, diversificar las estrategias de enseñanza, seleccionarlras de acuerdo con las características individuales de los alumnos, como también indican la Andragogía y la Teoría Adaptativa (Núñez, Biencinto, Carpintero, & García, 2014; Arteaga & García, 2008; Knowles, 1980).

El liderazgo de Luna en su grupo, favorecido por el ambiente virtual, contribuyó al progreso de su aprendizaje. No obstante, se observó que la estudiante percibe que sus compañeros más jóvenes tienen la capacidad de desarrollar el trabajo académico con mayor facilidad, aunque piensa que no la utilizan de forma adecuada, mientras que ella optimiza los recursos que posee como estudiante adulta. Se considera deseable que los maestros en la condición tanto de clases presenciales, como virtuales, posean los conocimientos para poder identificar las fortalezas de los estudiantes adultos. Se intuye que con la orientación andragógica de sus estrategias de enseñanza, los maestros podrían disminuir el riesgo de exclusión en el proceso de aprendizaje del inglés de los alumnos de 40 años o de más edad del plantel citado.

Conclusión

Con base en las evidencias reunidas en este estudio, se concluye que la alumna de 40 años o de más edad, bajo la condición de clases virtuales, no se percibe en riesgo de exclusión del proceso de aprendizaje del inglés. El entramado complejo de interacciones con sus compañeros de clase, que son más jóvenes, y con el maestro, bajo estas condiciones de virtualidad, en conjunto con el ejercicio de sus características como

estudiante adulta, favorecieron que ejerciera un papel de liderazgo en su grupo. Aspectos que han contribuido al progreso de su aprendizaje. Sin embargo, se observó que la estudiante percibe que sus compañeros más jóvenes tienen la capacidad de desarrollar el trabajo académico con mayor facilidad, pero no la utilizan de forma adecuada. Mientras que ella optimizó los recursos que posee como estudiante adulta para mantenerse con éxito en el proceso de aprendizaje del idioma inglés. La falta de diversificación de estrategias de enseñanza que muestra el maestro que participó en este estudio, no favorecía el aprendizaje de los alumnos, los comentarios de la estudiante de 40 años o de más edad mostraron que ella percibía apoyo por parte del maestro cuando empleaba diferentes formas de enseñar un mismo contenido y brindaba oportunidades para practicar el idioma. Se especula, con base en las evidencias, que la adaptación andragógica de estrategias en la enseñanza del inglés por parte del maestro, puede optimizar su práctica docente, en clases virtuales y en clases presenciales y de esta manera favorecer el aprendizaje de los alumnos adultos de 40 años o de más edad que acuden al plantel educativo. Al mismo tiempo que los estudiantes más jóvenes recibirían también este beneficio.

Referencias

- [1] Morales, L. (2018). Andragogía aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León]. México. Obtenido de <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/19551>
- [2] Kuklewicz, A., & King, J. (2018). "It's never too late": A Narrative Inquiry of Older Polish Adults' English Language Learning Experiences. *TESL-EJ Teaching English as a Second or Foreign Language*, 22(3), 1-22.
- [3] Jiménez, M., Luengo, J. J., & Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su investigación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1>.
- [4] Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New Jersey: Cambridge.
- [5] Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- [6] Hernán- García, M., Lineros-González, C., & Ruiz-Azarola, A. (15 de julio de 2020). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gacet Sanit*, s.p.
- [7] Kaur-Gill, S., & Dutta, M. J. (2017). Digital Ethnography. En *The International Encyclopedia of Communication Research Methods* (págs. 1-11). John Wiley & Sons, Inc.
- [8] Cozma, M. (2015). The Challenge of Teaching English to Adult Learners in Today's World. 7th World Conference on Educational Sciences (págs. 1209-1214). Athens: Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- [9] Pontón, M. L., & Fernández, S. (2014). Eficacia de la enseñanza adaptativa en el aprendizaje del inglés de personas adultas. *Magister*, 82-89.
- [10] Vasco, M., & Barreno, M. (2021). *Estrategias andragógicas y expresión oral en la enseñanza de español como lengua extranjera en el Centro de Idiomas Galápagos [Tesis de Maestría, Universidad Central del Ecuador]*. Repositorio Digital. Obtenido de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/23632>
- [11] Alquina, G., & Narváez, L. (2021). *Estrategias andragógicas en el aprendizaje del idioma francés como lengua extranjera [Tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador]*. Repositorio Digital, Quito. Obtenido de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/24647>
- [12] Uribe, C. & Valencia, M. (2019). *Enseñanza de inglés a través de la Andragogía: un modelo educativo para adultos [Tesis de Licenciatura, Universidad Tecnológica Pereira]*. Repositorio utp. Obtenido de oai.repositorio.utp.edu.co:11059/11250
- [13] Huerta, N. (2021). *Análisis morfológico contrastivo como estrategia para el aprendizaje del vocabulario en adultos: lenguas romances. [Tesis de Maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]*. México. Obtenido de <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>
- [14] Usquiano, M. (2017). Programa didáctico basado en el enfoque comunicativo para el aprendizaje del nivel básico del inglés como idioma extranjero en aprendices adultos, Chiclayo 2016. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura.*, 6(2).
- [15] Borjian, A. (2015). Learning English in Mexico: Perspectives From Mexican Teachers of English. *The CATESOL journal*, 163-173.
- [16] Nizkodubov, G., & Denisov, M. (2015). English Language Courses for Adult Learners in Russia. XV International Conference "Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations", LKTI (págs. 9-11). Rusia: Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- [17] Rismiyanto, Saleh, M., Mujiyanto, J., & Warsono. (2018). The Effectiveness of Andragogically Oriented Teaching Method to Improve the Male Students' Achievement of Teaching Practice. *English Language Teaching*, 113-121.
- [18] Hussain, M. S. (2015). Relevance of Authentic Materials to the Attention Span of Adult Learners in English Language Classes in Pakistan. *NUML Journal of Critical Inquiry*, Vol 13 (2).
- [19] Wallace, J. (2012). Use of Language Learning Strategies by Spanish Adults for Business English. *International Journal of English Studies*, 37-54.
- [20] Deveci, T. (2007). Andragogical and pedagogical orientations of adult learners learning English as a foreign language. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 16-28.
- [21] García, A. (2011). *Las canciones como medio de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la educación de jóvenes y adultos. [Tesis de Maestría, UPN - Ajusco]*. México. Obtenido de <http://200.23.113.59:8080/handle123456789/876>
- [22] Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1993). *El sistema educativo (problemas de reflexión)*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- [23] Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- [24] Vargas, C. (2015). La adaptación y la transformación sociales. *Sinéctica revista electrónica de educación* (45), 1-24. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/581>
- [25] Bhattacharya, S., & Deb, P. (2016). 62nd National Conference of Indian Adult Education Association., 78(2).
- [26] Castro, D. (2017). La influencia de los organismos internacionales. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (págs. 1-12). San Luis Potosí.
- [27] García, M. (enero de 2001). La educación de adultos, frontera inexplorada de la investigación psicoeducativa. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 7, 289-316.

- [28] Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood a Comprehensive Guide*. United States of America: John Wiley&Sons.
- [29] Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. San Diego: Elsevier.
- [30] Rueda, M. C., & Wilburn, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles educativos*, 21-28.
- [31] Delicado, G., Agudo, E., Ferreira, P., & Cumbreño, B. (2009). Venciendo miedos en la enseñanza de inglés a adultos. Un caso práctico: la ciudad, sus leyendas y sus espacios web. *Tejuelo*, 56-73.
- [32] Mena, N. P., Abata, F. M., & Rosero, J. L. (2016). La Andragogía y y las estrategias metodológicas en el aprendizaje del idioma inglés de adultos. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 101-113.
- [33] Arteaga, B., & García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.
- [34] Nuñez, M., Biencinto, C., Carpintero, E., & García, M. (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. *Perfiles educativos*, XXXVI(145), 65-80.
- [35] Wang, M. C. (2001). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- [36] Barbosa, A. (2016). El paradigma del posmodernismo y la modernidad inconclusa de América Latina. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, I(1), 55-58.
- [37] Steinberg, D. (1993). *An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Longman.
- [38] Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Longman.
- [39] Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. NY: Pearson Longman.
- [40] Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How Language are Learned*. New York: Oxford University Press.
- [41] Muñoz, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Universidad EAFIT*, 71-85.
- [42] Lezama, G. (2001). Un estudio de las capacidades cognoscitivas en las personas de edad avanzada con el personal profesional de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. *Universidad Autónoma de Nuevo León*. Monterrey, Nuevo León, México.
- [43] Goetz, J., & LeCompte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- [44] Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* (3a ed.). (T. del Amo, Trad.) Madrid, España: Morata.
- [45] Alvarez, G. M. (enero-junio de 2009). Etnografía virtual: exploración de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Q*, 3(6), 3-28.
- [46] Gutiérrez, M. C., Agudelo, N., & Caro, E. O. (2016). La etnografía educativa virtual y la formación de docentes. *Praxis & Saber*, 7(15).
- [47] Sánchez, W. C., & Ortiz, P. A. (2017). La netnografía, un modelo etnográfico en la era digital. *Espacios*, 38(13), 1-14.
- [48] Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. SAGE Publications of London.
- [49] Ruiz, M. d., & Aguirre, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 67-96.
- [50] Microsoft soporte. (2021). Bienvenido a Microsoft Teams. <https://support.microsoft.com/es-es/office/bienvenido-a-microsoft-teams-b98d533f-118e-4bae-bf44-3df2470c2b12>
- [51] Schmuck, R., & Schmuck, P. (2001). *Group processes in the classroom*. New York: Mc Graw Hill.