

LA ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD

EN TALLERES DE INGLÉS PARA ADULTOS MAYORES

Silvia Enríquez

Los cursos de adultos mayores se diferencian de los cursos regulares de adultos por diversas razones, la mayoría relacionadas con la edad y los intereses de los alumnos. La bibliografía sobre este tipo de cursos es muy escasa, razón por la cual los docentes y la coordinación de la sección de Adultos Cursos Especiales de la Escuela de Lenguas de la UNLP, en la cual se dictan cursos de inglés para adultos mayores, ha encarado la tarea de observar y reunir información, muchas veces a partir del método de ensayo y error, para lograr una caracterización de estos cursos y de la metodología que resulte más conveniente aplicar en ellos. Este trabajo es un resumen de la experiencia recogida durante los últimos años sobre la metodología que ha resultado más adecuada para enseñar a estos alumnos a expresarse en inglés a través de la lengua oral. Se observa que es especialmente importante prestar atención a las características específicas de los alumnos de esta edad, al aspecto afectivo de la enseñanza, y a los preconcepciones que han adquirido en ocasiones en etapas anteriores del aprendizaje de la lengua, en las que muchas veces utilizaron una metodología claramente diferente de la actual.

En el año 1999, la Escuela de Lenguas de la Universidad Nacional de La Plata comenzó a dictar cursos específicamente diseñados para adultos mayores de 45 años. La creación de estos cursos obedeció a la observación de una necesidad que se vio confirmada por pedidos reiterados de alumnos que expresaban el deseo de no ser evaluados a través de exámenes, ya que esto les producía un nivel de tensión que atentaba contra su desempeño y contra el placer que querían encontrar en el estudio de un idioma. Se adoptó en consecuencia la modalidad de talleres, que permiten un ambiente más distendido y facilitan la práctica, mientras ofrecen una mecánica que proporciona más elementos para la evaluación permanente a través de la cual se implementó el sistema de promoción de estos cursos.

Actualmente la Escuela cuenta con ocho talleres para adultos mayores, que cubren desde el nivel inicial al intermedio alto. No existe límite máximo de edad para inscribirse en estos cursos, y aproximadamente la mitad de los asistentes es mayor de 60 años, incluyendo un nutrido grupo de alumnos de más de 70 años.

Necesidad de una caracterización de los alumnos y de una metodología específica

Desde el principio se hizo evidente que la bibliografía sobre enseñanza de inglés a adultos no se ajustaba totalmente a las necesidades de estos cursos, y descubrimos además que prácticamente no existe bibliografía específica sobre enseñanza a adultos mayores, y menos aún sobre la enseñanza de lenguas a alumnos de estas características. La experiencia de clase demostró desde el inicio que conforman un grupo cuya descripción no coincide totalmente con la que se ha hecho tradicionalmente de los estu-

diantes adultos, tal como se verá más adelante. Las caracterizaciones habituales incluyen, naturalmente, a las personas más jóvenes, desde aproximadamente los 20 a los 45 años de edad, y aunque no mencionan una edad máxima, no parecen haber tenido demasiado en cuenta a las personas de la tercera edad. Si excluimos a los más jóvenes, en cambio, tendremos una descripción que, tal como podría suponerse, da cuenta de la importancia que tienen a las consecuencias del paso de los años en las capacidades y necesidades de los alumnos.

Debido a esto, la Coordinación de la Sección de Cursos Especiales de la Escuela de Lenguas de la UNLP ha encarado la tarea de formular una caracterización de estos alumnos, y de registrar lo observado en clase con respecto a la metodología más adecuada para ellos. Lo que sigue es parte del trabajo realizado hasta ahora por observación directa, experiencias de clase y conversaciones con docentes y alumnos de estos cursos. Describiremos características generales, que nos ayudarán a comprender la reacción de los adultos mayores ante la enseñanza de la oralidad, y la metodología que aplicamos actualmente para adecuar la clase a sus necesidades, mientras continuamos buscando más y mejores alternativas.

Características de los alumnos

El aspecto más positivo de estos alumnos es su altísimo grado de motivación. Las razones más frecuentes por las que estudian inglés están relacionadas con el simple gusto de hacerlo, y no con necesidades prácticas o con alguna obligación. Esto significa que habitualmente disfrutan de las clases, y cumplen con todo el trabajo que se les asigna. Desde luego, esto resul-

ta un paliativo cuando aparecen las dificultades que enumeraremos más adelante.

Cuando estudian inglés por razones prácticas, éstas suelen estar relacionadas con el interés por leer en este idioma o hablarlo con extranjeros, o con miembros de su propia familia. En consecuencia, y debido además a que se trata de un taller, la metodología utilizada se concentra en fomentar la capacidad de comunicación de los alumnos, y se pone menos énfasis en la corrección gramatical, especialmente cuando se cometen errores que no dificultan la comprensión. Sin embargo, no es tan sencillo poner estos objetivos en práctica, debido a razones de dos tipos: las relacionadas con la percepción de los alumnos de sus propias limitaciones, y las relativas a sus convicciones con respecto al aprendizaje de una lengua. Nuestra descripción se concentrará en explicar estos dos factores.

Dado el rango de edades, que no deja de ser amplio, existe entre los alumnos una gran variedad de opiniones respecto de su capacidad de aprendizaje. Se comprende que muchos de ellos no experimentan ninguna dificultad particular para estudiar, pero en la práctica los cursos suelen contar con un cierto porcentaje de alumnos que sufren en alguna medida el paso de los años, en el sentido de tener alguna limitación física (problemas de visión o audición, en los casos más frecuentes) o intelectual (típicamente, en este caso, algún grado de pérdida de memoria, o mayor cansancio ante el trabajo intelectual). También se debe contar con la presencia de alumnos que han olvidado los hábitos de estudio porque se han dedicado sólo a tareas prácticas durante muchos años. Naturalmente, es necesario adoptar una metodología que resulte adecuada para todos, pero que contemple también el factor afectivo, que en los adultos mayores tiene una importancia especial. Muchas dificultades se resuelven si el docente conoce las características específicas de estos alumnos, las comprende y sabe qué comportamiento adoptar para que no incidan negativamente en el aprendizaje.

Muchos alumnos pueden sentirse frustrados al comprobar que tienen dificultades para comprender o seguir el ritmo de la clase, y se hace necesario que el profesor esté especialmente atento a que ninguno carezca de la ayuda necesaria para seguir al grupo. Otros, en cambio, tienen limitaciones que en realidad no dificultan el aprendizaje de una lengua, pero aparentemente el solo hecho de que esas personas se vean a sí mismas como alguien que "ya está viejo" hace que no confíen en sus capacidades, o no intenten tareas que el docente nota que podrían desempeñar adecuadamente.

Esto puede significar que no estén bien dispuestos hacia algunas actividades propuestas en clase, pero cuando un alumno no confía en

su capacidad lo primero que suele descartar, por considerarlo excesivamente difícil para sus posibilidades, es la adquisición de la habilidad de expresarse oralmente. Esto no significa que se niegue a responder en clase a preguntas formuladas por el docente, o a leer en voz alta, sino que sólo aceptará hacerlo cuando tiene total certeza de dar la respuesta correcta porque la ensayó o la escribió previamente. Cree que le resultará muy difícil recombinar esas palabras de modos que le permitan expresarse sobre la realidad más libremente, y en consecuencia normalmente no intentará hablar más que de los temas propuestos por el libro de texto, repitiendo las estructuras aprendidas. De lo contrario se sentirá incómodo e inseguro. La posibilidad de sostener un diálogo con ellos queda, entonces, muy lejana. Una situación similar, tan comprensible como la anterior, es la que se presenta cuando algunos alumnos perciben que el aprendizaje de la oralidad no es fácil, y deciden no encararlo por la sencilla razón de que no están dispuestos a hacer ese grado de esfuerzo, porque no tienen interés o necesidad de hablar en inglés.

Es muy frecuente que quien tiene, o cree tener, dificultades debidas a su edad, no recurra al profesor, y habitualmente no resuelva sus dudas, ya que no quiere ponerse en evidencia o bien siente que interrumpe la clase y retrasa a sus compañeros con lo que considera su incapacidad personal para comprender. Algunos prefieren recurrir a sus compañeros, con posibles consecuencias que analizaremos más adelante.

Paradójicamente, este sentimiento en general tiene su contrapartida en el hecho de que normalmente estos alumnos suelen ser muy tolerantes ante las necesidades o limitaciones de sus compañeros, ya que las comprenden o las experimentan también ellos. El profesor debe lograr que los alumnos manifiesten sus dudas, que normalmente son compartidas por varios alumnos más que también creen ser los únicos que no comprendieron. De lo contrario, si el profesor no está al tanto de esta situación, pueden producirse casos de alumnos que conservan sus dudas durante mucho tiempo, y esto genera un retraso llamativo en su aprendizaje, cuyo origen no siempre es fácil de rastrear.

La falta de comprensión de lo enseñado en clase suele ser vista por ellos como un problema serio, y se vislumbra en su comportamiento la convicción, seguramente adquirida en su etapa escolar, de que deberían ser capaces de comprender todo lo que se les enseña, y de que siempre se debe hacer lo que el profesor indica; cuando no comprendieron, al no haber resuelto sus dudas, son incapaces de hacerlo. Y en estos momentos se manifiesta el lado más negativo de esa comprensión hacia las limitaciones de los compañeros de la que hablábamos: frecuentemen-

te se comunican entre ellos fuera del horario de clase, y tratan de ayudarse a resolver las tareas, hasta el punto de dar al que no comprende las respuestas correctas, aun cuando quien recibe la ayuda siga sin comprender el tema. Y luego este alumno no necesariamente manifiesta que recibió ayuda. Por esta razón el docente puede tardar más de lo esperado en detectar a los alumnos que tienen dificultades en su aprendizaje. Esto genera una dificultad para el aprendizaje de la oralidad que podríamos llamar "de base": algunos alumnos que parecen incapaces de comunicarse oralmente en realidad no han aprendido bien algunos contenidos, y por lo tanto tampoco serían capaces de utilizar determinadas estructuras o ítems léxicos por escrito.

Con cierta frecuencia se encuentran alumnos que tienen necesidad de un tiempo mayor para asimilar ideas o comprender instrucciones, o algunas dificultades para adaptarse a cambios en la modalidad de la clase o de la ejercitación. Todo esto puede causar algunas dificultades en la interacción oral en clase: en ocasiones no es sencillo determinar si ante una pregunta del profesor el alumno no responde porque no sabe expresarse, o porque no comprendió lo que el profesor le dijo. Como la interacción verbal hace que estas faltas de comprensión resulten evidentes para toda la clase, el profesor debe tratar de generar un ambiente en el que todos se sientan cómodos preguntando lo que no entendieron cuantas veces sea necesario, porque comprenden que es natural que esto suceda. Luego podrá seguir una conversación que nunca se produciría si no se resolvieran estos inconvenientes.

Por todas estas razones, como decíamos en un trabajo anterior, también "es necesario que se comuniquen los objetivos del curso explícitamente a los alumnos para asegurarse de que los comprendan y compartan, ya que es frecuente que lleguen a la clase, como todo alumno adulto, con una experiencia previa acerca de cómo se estudia. (...) y naturalmente trasladarán su experiencia al aprendizaje de una lengua. Sus modos previos de estudiar pueden no ser adecuados o suficientes para la adquisición de una lengua extranjera, y por lo tanto el profesor deberá explicar cuál es la metodología específica de este aprendizaje, para evitar sobre todo la frustración que suele provenir de ver que no siempre son capaces de usar inmediatamente en la práctica lo que han aprendido, por no entender que, a la comprensión intelectual de los temas expuestos, se le debe unir la ejercitación que permita reciclar los contenidos de manera que recuerden y usen adecuadamente cada ítem gramatical o léxico." (Enríquez 2005)

La experiencia indica que cualquier alumno adulto siente con gran facilidad que tiene serias dificultades para expresarse oralmente, y enten-

demus que así sea, debido a la gran distancia que existe, especialmente en los primeros años del aprendizaje, entre el desarrollo intelectual y la capacidad de expresión de un adulto instruido y las posibilidades de comunicación que le brinda la porción de los elementos de la lengua extranjera que ha llegado a aprender. Sin embargo, este sentimiento de frustración parece tener un peso más grande en un adulto mayor, sobre todo cuando aparece combinado con la inseguridad descripta anteriormente como característica de la edad. "Es fundamental, en consecuencia, que el profesor sepa aclarar estas ideas para alentar a sus alumnos y evitar que sientan que no pueden aprender cuando en realidad están progresando normalmente." (Enríquez 2005), explicando cuáles son los logros que es posible esperar en cada etapa del aprendizaje. Y esto debe hacerse aun cuando las creencias de los alumnos los lleven a pensar que el profesor no tiene razón o que no entiende su situación debido a la diferencia de edad que suele haber entre él y los alumnos de estos cursos.

Hemos llegado a un punto en el que vemos cómo las dificultades de orden afectivo producidas por la percepción de sus limitaciones, sean éstas reales o no, se combinan en los adultos mayores con lo que habíamos llamado sus convicciones con respecto al aprendizaje de una lengua. En estos años de observación se ha hecho evidente que "(...) es importante comprender que los alumnos argentinos, especialmente en los cursos de adultos, en general llegan a la clase de una lengua extranjera con una serie de preconceptos sobre cómo se estudia un idioma (aun cuando sea la primera vez que se enfrentan a una lengua extranjera), adquiridos probablemente en el aprendizaje de la lengua materna en la escuela, que tienen una fuerte impronta prescriptiva y estructuralista: piensan en términos de gramática y reglas que les indiquen qué es lo correcto y lo incorrecto. Suelen hacer preguntas que dejan en evidencia que no comprenden y por lo tanto no valoran otros tipos de información con respecto a la lengua, en especial lo relacionado con la pragmática. En función de esto hacen su propia selección de objetivos, que en ocasiones no coinciden con los del curso ni con lo que resulta aconsejable en el aprendizaje de una lengua. Es fundamental, por lo tanto, aclarar estos conceptos en la medida en que sea necesario. Y, aunque esto parezca una cuestión menor, es importante tener en cuenta que al hacer estas aclaraciones en algunas oportunidades se contradicen convicciones muy arraigadas, y por lo tanto esto debe hacerse teniendo especial cuidado de no herir sus sentimientos, ya que podría suceder que se sientan cuestionados en su capacidad." (Enríquez-Valotta 2006).

En efecto, la mayoría de los alumnos, tengan

o no dificultades de aprendizaje, adoptan en clase una actitud que refleja los principios que muchos de ellos adquirieron en su niñez o juventud al estudiar inglés por el método de gramática y traducción. Un repaso de estos principios, tal como los enuncia Diane Larsen-Freeman, nos permitirá comprender por qué la creencia en la efectividad de este método genera dificultades importantes para la clase en general, y más en concreto en la adquisición de la habilidad de expresarse oralmente:

En primer lugar, “el profesor es la autoridad en el aula. Es muy importante que los alumnos obtengan la respuesta correcta.” (Larsen-Freeman 2000) ⁽¹⁾

Esta convicción hace que el alumno dé por sentado que a cada pregunta, o a cada ítem de un ejercicio, corresponde una y sólo una respuesta correcta y que el docente debe decirles cuál es. Pero esto además genera dificultades para iniciar conversaciones entre los alumnos, ya que tenderán a interactuar solamente con el profesor.

Sus intereses también se ven limitados a lo que esta corriente metodológica considera importante aprender:

“Los alumnos deben tener conciencia de las reglas gramaticales de la lengua meta.” (Larsen-Freeman 2000)

Esto suele transformarse en la convicción de que saber un idioma es conocer su gramática, y que lo importante es saber resolver ejercicios. Por eso en ocasiones se encuentran alumnos que se desconciertan cuando se les pide que hablen de su propia vida. El tema del que se hable, la referencia a la realidad en general, no les parece un factor importante, y por ello tienden a “inventar” oraciones que no cumplen la consigna, con la justificación de que “total, es para practicar”.

“Las habilidades primarias que deben desarrollarse son la lectura y la escritura. Se presta poca atención a la lengua oral y la comprensión auditiva, y casi ninguna a la pronunciación.”

“Un propósito fundamental del aprendizaje de una lengua extranjera es la capacidad de leer literatura escrita en esa lengua. La lengua literaria es superior a la lengua hablada. El estudio de la cultura de la lengua meta se limita a su literatura y sus bellas artes.”

“La habilidad de comunicarse en la lengua meta no es un objetivo de la instrucción en una lengua extranjera.” (Larsen-Freeman 2000)

Debido a esto algunos alumnos creen que la práctica de la lengua oral en clase es “perder el tiempo”, y que deberían aprovecharlo dedicándose a aprender la lengua.

Todos estos principios aparecen implícita o explícitamente en los comentarios y preguntas de la mayoría de los alumnos. La lengua oral no sólo no se cuenta entre sus prioridades, sino

que se valora más la lengua escrita, en línea con lo sostenido por quienes valoran en primer lugar la cultura escrita (Pattanayak, 1995).

Pero hay más, porque hemos dejado para el final los principios que nos plantean la mayor dificultad, que son aquellos que se relacionan con la traducción:

“Es un objetivo importante que los alumnos sean capaces de traducir cada una de las dos lenguas a la otra. Si los alumnos son capaces de traducir de un idioma al otro, se los considera exitosos.” (Larsen-Freeman 2000)

La gran mayoría de los alumnos tienen la firme convicción de que la traducción es imprescindible para comprender la lengua meta. Algunos manifiestan haber aprendido inglés en su infancia o juventud por este método, y dicen tener un hábito tan arraigado que les es imposible dejar de traducir. Otros dan al docente explicaciones tales como “es que ud. no sabe que a nuestra edad no se puede aprender inglés sin traducir”, o afirman que si no traducen no comprenden verdaderamente lo que se les enseña. A pesar de las indicaciones en contrario, cualquier explicación del significado de una palabra o expresión dada del modo adecuado (en inglés, tratando de habituarlos a inferir del contexto, con algún tipo de ilustración o ejemplos de uso) suele terminar con algún alumno traduciendo la palabra al español.

Hay otro uso frecuente de la traducción: cuando un alumno prefiere consultar sus dudas con algún compañero, éste habitualmente da como respuesta una traducción. Esto puede suceder con cualquier elemento gramatical o léxico, y hasta con textos enteros. Hay alumnos para quienes la lectura de un texto en inglés se transforma en una traducción de ese texto, que incluye la búsqueda en el diccionario de todas y cada una de las palabras desconocidas.

El hecho es que este hábito, sostenido por fuerza de la costumbre y otras veces porque el alumno no quiere abandonarlo, es prácticamente imposible de desarraigar en muchos adultos mayores, y hay que contar con que, en el mejor de los casos, comenzarán a traducir sólo cuando el profesor no se dé cuenta. Seguramente hay detrás de esto un deseo de sentirse seguros de haber comprendido, como lo tienen también alumnos de menor edad, aunque tal vez éstos aceptan cambiar de hábitos con mayor facilidad. Hay que confiar, entonces, en que las oportunidades en las que los adultos mayores logran comprender sin referencia a la traducción gradualmente les hagan perder este hábito.

Otras prácticas comunes responden al siguiente principio:

“Es posible encontrar equivalentes en la lengua materna para todas las palabras de la lengua meta.” (Larsen-Freeman 2000)

Este es un principio del que normalmente los alumnos no dudan, y que da como resultado situaciones como la siguiente: C. termina la lectura de la historia que escribió diciendo "I know I should exercise, but I prefer napping", y M. pregunta: "What is napping?" Ante la respuesta: "Sleeping for a short time in the afternoon", M. afirma que no entiende, hasta que la profesora le pregunta si no entendió o no encuentra una palabra para traducirlo al español. M. contesta que no puede encontrar la palabra. Sigue una pequeña conversación para recordarle que es mejor no traducir, y explicarle que si entendió esa idea en inglés, es suficiente. M. lo acepta, y cuando la profesora ya cree terminada la conversación, él dice: "¿Dormir la siesta?"

El hábito de traducir palabra por palabra causa la incompreensión, o mala comprensión, de todo ítem léxico o estructura que no tenga su equivalente, o algo que ellos puedan considerar un equivalente, en español. Pero, como si esto no fuera suficiente, también impide que los alumnos puedan hablar inglés sin hacer un gran esfuerzo, ya que creen que es posible formular cada frase en español y después traducirla, lo cual demanda mucho tiempo y un trabajo en gran medida inútil, ya que suelen utilizar expresiones incomprensibles en inglés, o en todo caso por lo menos muy diferentes del uso de los nativos. Aun cuando conozcan la expresión adecuada en inglés, no tienden a tratar de recordarla sino a transferir la sintaxis y las expresiones idiomáticas del español, y se detienen con frecuencia para preguntar cómo se dice en inglés alguna palabra que perfectamente podrían reemplazar por otras que ya han aprendido.

Ahora bien: si esta descripción ha dado la impresión de que los adultos mayores nunca logran hablar en inglés, es necesario aclarar que no es así. En la práctica hablan cuando se les pide y en general logran hacerse comprender, pero muchas veces con un esfuerzo mayor del que deberían hacer, y con resultados en alguna medida más pobres de lo que deberían ser. Parte de la metodología utilizada en clase para enseñarles a hablar está orientada a tratar de que comprendan las razones por las cuales los docentes dan determinadas consignas y desalientan otros comportamientos. Todo alumno debe ser consciente del por qué de lo que estudia y el modo en que lo estudia, pero esto se aplica especialmente a los adultos. Muchos de ellos serán persuadidos de seguir las indicaciones del profesor, o por lo menos intentarlo, si comprenden su utilidad.

Metodología aplicada

Ante los problemas específicos de los adul-

tos mayores, lo que habitualmente ha dado mejores resultados es lograr que quienes tienen dificultades para expresarse oralmente interactúen en grupos pequeños con compañeros que tienen mayor facilidad para esta tarea, para que comprueben que son capaces de expresarse de un modo comprensible para los demás. Para algunos alumnos el hecho de comprobar que se comunican eficazmente puede llegar a tener las características de un descubrimiento: ha sucedido con cierta frecuencia que alguien se dirige a sus compañeros y, al ver que éstos reaccionan a lo que dijo del modo esperado, se sorprenden porque los demás los entendieron, cuando ellos estaban convencidos de que no eran capaces de producir un discurso oral comprensible.

También es de gran ayuda la asignación de tareas que les permitan elaborar un discurso oral alrededor de una actividad anterior tal como la lectura de un cuento, que les asegure un manejo previo del tema y el vocabulario adecuado, pero que a la vez les plantee la necesidad de inferir u opinar, de manera que no puedan utilizar como respuesta frases u oraciones repetidas literalmente. Por todo esto es especialmente importante seleccionar temas de conversación que les resulten atractivos (los más exitosos suelen ser sus intereses particulares, su profesión, sus hijos y nietos), de manera que aun quien no quiere hablar termine por "caer en la trampa" que le tendió el profesor, y finalmente pueda comprobar que, después de todo, hablar en inglés no es tan difícil.

La importancia que algunos asignan a la corrección gramatical constituye una dificultad considerable, ya que muchos alumnos creen que es preferible no hablar si no tienen certeza de que lo van a hacer correctamente. En general no surten gran efecto las explicaciones que intentan hacerles comprender que para aprender a hablar con fluidez y cometiendo una cantidad mínima de errores es necesario pasar por una etapa en la que se debe intentar simplemente expresarse del mejor modo posible, teniendo como principal objetivo el ser comprendido y dando poca importancia a los errores que se cometen debido a que el hablante no es capaz por el momento de controlar todos los elementos que confluyen en la expresión oral. La presión que ejercen sobre sí mismos para no cometer errores en ocasiones les produce una gran ansiedad, que disminuye notablemente su capacidad de hablar mejor ya que casi nunca lo llegan a hacer libre y espontáneamente.

Por eso es tan importante en estos cursos asignar tareas escritas como paso previo para la oralidad: la escritura ofrece, como dice Halliday (1989), la posibilidad de tomarse todo el tiempo necesario para hacer borradores pero dejar a la vista del lector sólo la versión final, y al hacer que el alumno busque el modo más adecuado de ex-

presar sus ideas facilita en alguna medida la tarea posterior de formularlas oralmente. No hablamos de escribir algo que luego se pedirá a los alumnos que repitan oralmente, sino de comprender que muchas destrezas adquiridas en el aprendizaje de la escritura, que tiene sus objetivos propios e independientes en el aprendizaje de una lengua, también pueden servir como apoyo para la oralidad, a pesar de las diferencias existentes entre la lengua oral y la escrita. La escritura les dará las primeras oportunidades de buscar y practicar modos adecuados de expresión que luego podrán trasladar a la interacción verbal, pero a la vez les ofrecerá la posibilidad de comprobar que puedes sentirse seguros de su capacidad de expresarse de modo comprensible.

Conclusión

La población de adultos mayores aumenta y, afortunadamente, su interés por continuar aprendiendo también. Podríamos cuestionarnos cuál es la utilidad de enseñar a hablar una lengua extranjera a personas que tal vez nunca tengan, o quieran tener, la oportunidad de usarla en la práctica, pidiéndoles además un gran esfuerzo para lograrlo. En realidad, la respuesta que nos ha guiado hasta el momento es la misma que para la enseñanza de cualquier otro aspecto de la lengua: basta con que ellos quieran aprenderlo para que valga la pena buscar el mejor modo de hacerlo. Es una simple cuestión de realización personal para los alumnos, y probablemente en la misma medida para los docentes.

Presentado en el III Coloquio Argentino de la IADA "Diálogo y Contexto". La Plata, 28-30 de mayo de 2007.

Bibliografía

Bellon, L. & A. Goodhue 2002 "What is a Learning Style and How Can We Identify It?" In: Schugurensky, D. (ed.) Questions and Answers on Adult Education. The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

Cunningham, G & S. Mohamed 2002 Language to Go Pre-Intermediate. Students' Book. Longman, Harlow.

Enríquez, S. 2005 "Características de los talleres de inglés para adultos mayores". Texto de circulación interna para los alumnos participantes del programa de experiencia laboral de la Escuela de Lenguas de la Universidad Nacional de La Plata.

Enríquez, S. 2005 "Instructivo sobre el uso de la biblioteca del aula". Texto de circulación interna para docentes y alumnos participantes

del programa de experiencia laboral de la Escuela de Lenguas de la Universidad Nacional de La Plata.

Enríquez, S. y Valotta, E. "El desafío de la enseñanza en los talleres de adultos mayores: la experiencia recogida en los últimos años." En Puertas abiertas N0 2- 2006 63-67.

Freed, B. (ed.) 1991 Foreign Language Acquisition Research and the Classroom. Lexington and Toronto, D.C. Heath and Company.

Halliday, M.A.K. 1989 Spoken and Written Language. Oxford, O.U.P.

Kramsch, C. 1991 "The Order of Discourse in Language Teaching" in Freed, B (ed.) Foreign Language Acquisition Research and the Classroom. Lexington and Toronto, D.C. Heath and Company.

Larsen-Freeman, D. [2000] 2000. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford, Oxford University Press.

Pattanayak, D.P. "La cultura escrita: un instrumento de opresión" en Olson, D. y Torrance, N. (compiladores) 1995. Cultura escrita y oralidad. Gedisa, Barcelona.

Salaberri, S. 1995. Classroom Language. Oxford, Heinemann.

Webster, K., M. Zachariah, J. Mc Faury, & L. Mc Mullin 2001 "Do Adults and Children Learn Differently?" In: Schugurensky, D. (ed.) Questions and Answers on Adult Education. The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

Notas

- 1 La traducción es nuestra en todos los casos.