Enseñanza del español como lengua extranjera a adultos mayores: experiencias de aprendizaje de un grupo de aprendientes del Reino Unido

Teaching Spanish as a foreign language to older adults: Learning experiences of a group of older learners from the United Kingdom

Ángel Osle
University of Essex
a.osle@essex.ac.uk

Ángel Osle es doctor en Lingüística por la Universidad de Londres y actualmente ejerce como coordinador de programas en la Universidad de Essex, Reino Unido. Su investigación se centra en cuestiones relativas a la adquisición del componente fónico, la enseñanza del español como lengua extranjera y el impacto de las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje.

RESUMEN

El número de personas mayores de 50 años está aumentando de manera considerable en todo el mundo. Se trata de un grupo que está cada vez más interesado en el aprendizaje de una segunda lengua. A pesar de estos cambios demográficos, existe muy poca investigación centrada en los desafíos a los que se tienen que enfrentar estas personas durante su proceso de aprendizaje. En los estudios sobre la adquisición de una segunda lengua, este grupo aparece tradicionalmente, o bien ignorado por completo, o bien tratado como parte de un grupo homogéneo de adultos.

Este trabajo explora las experiencias de aprendizaje de un grupo de aprendientes británicos de español de entre 60 y 75 años. Realizamos una serie de entrevistas semiestructuradas utilizando un enfoque de investigación narrativo para entender así sus objetivos, desafíos y aspiraciones. Los resultados de este estudio sugieren que este tipo de alumnos posee un alto grado de motivación y se muestra consciente de los desafíos a los que se enfrenta. Concluimos que es fundamental llevar a cabo ajustes pedagógicos para satisfacer las necesidades específicas de este grupo.

PALABRAS CLAVE

Español L2, adquisición de la lengua, aprendizaje de la lengua, español con fines específicos.

ABSTRACT

The number of older adults has steadily increased in the last decades. It is undeniable that this group is showing a keen interest when it comes to foreign language learning. In spite of this, there is a little research focusing on the challenges faced by this type of learner. In the area of Second Language Acquisition research, this group has been traditionally ignored or viewed as part of a larger group of adult learners. This study explores the learning experiences of a group of British learners of Spanish aged between 60 and 75. A series of semi-structured interviews were used in an attempt to analyse their goals and main challenges. Results show that this type of learner has a high level of motivation, as well as being tremendously aware of the challenges they face in their learning process. Pedagogical adjustments will need to be implemented in order to meet the needs of this specific group of learners.

KEYWORDS

Spanish as second language, language acquisition, language learning, Spanish for specific purposes.

1 INTRODUCCIÓN

Si bien la edad es una de las diferencias individuales más distintivas entre los estudiantes de idiomas, existe una falta de acuerdo acerca de los efectos precisos del envejecimiento sobre el proceso de adquisición de una segunda lengua. Esto puede deberse a que los investigadores tienden a centrarse en gran medida en niños, adolescentes y adultos jóvenes. En la década de los 90, Scott (1994) afirmaba que existía una falta de estudios centrados en individuos mayores de 50 años. Dos décadas más tarde, los investigadores seguían insistiendo en la falta de atención a este grupo de aprendientes (Mackey y Sachs, 2012).

El número de personas mayores ha crecido de manera estable en las últimas décadas. La Organización de las Naciones Unidas (2015) predice un aumento de un 56% en el número de adultos mayores de 60 años entre los años 2015 y 2030. La investigación muestra que el proceso de envejecimiento se asocia normalmente no solo con un deterioro biológico, sino también con enfermedades neurodegenerativas como la demencia y el Alzheimer (Antoniou, Gunasekera y Wong, 2013). Ciertas experiencias, tales como el aprendizaje de una segunda lengua, pueden ser cada vez más relevantes a la hora de intentar frenar ese deterioro cognitivo. En efecto, el bilingüismo parece tener efectos beneficiosos para el funcionamiento cognitivo y puede retrasar el inicio de la demencia (Białystok, Craik y Freedman, 2006).

Existen características comunes a los adultos mayores que pueden afectar al proceso de aprendizaje. Se cree, por ejemplo, que la capacidad de utilizar el conocimiento previamente adquirido declina más lentamente que las "destrezas fluidas" (Salthouse, 2009). Esas destrezas incluyen el reconocimiento de patrones, el trabajo con límites de tiempo y la comprensión de principios abstractos (Lovell, 1989). Otro problema para los alumnos de esta franja de edad es la reducción de la memoria de trabajo, así como los problemas de atención y velocidad de procesamiento (Scott, 1994). Estas habilidades son importantes a la hora de adquirir con éxito las nuevas características de la lengua, especialmente en todo lo referido al aprendizaje de vocabulario o la realización de ejercicios con límite temporal. La investigación también sugiere que una disminución en la sensibilidad auditiva puede llegar a afectar a las destrezas de producción y comprensión oral (Singleton y Ryan, 2004). Ciertos estudios sobre el bilingüismo parecen concluir que la adquisición de una segunda lengua en edad adulta puede prevenir el deterioro cognitivo en aproximadamente 4,5 años (Bak et al., 2014). Bialystok et al. (2006) afirman que el bilingüismo contribuye a compensar las pérdidas relacionadas con la edad en ciertos procesos ejecutivos. Asimismo, las personas bilingües poseen una mayor flexibilidad mental porque están acostumbradas a adaptarse a cambios constantes y a procesar información de una manera más efectiva.

Existen trabajos que se han centrado en evaluar el impacto de la adquisición de una segunda lengua sobre el grado de plasticidad cerebral. Se parte de la idea de que, si bien existe un cierto deterioro ligado al envejecimiento, el cerebro tiene la capacidad suficiente para desarrollar su propio andamiaje neuronal y regular así la función cognitiva (Reuter-Lorenz y Park, 2014). El estudio de Cheng et al. (2015) sostiene que el aprendizaje de idiomas extranjeros, tanto a corto como a largo plazo, puede conducir a cambios en la estructura del cerebro, lo cual puede contribuir a una cierta resistencia al daño neuropatológico. Esto también ha sido confirmado por Lee y Tzeng (2016), quienes afirman que el aprendizaje de idiomas contribuye a mejorar tanto la conectividad neuronal como la capacidad para el procesamiento del lenguaje. La investigación también muestra que el aprendizaje de una segunda lengua tiene un impacto positivo sobre las estructuras de materia blanca y gris del cerebro (Bellander et al., 2016). Antoniou et al. (2013) indican a este respecto que el aprendizaje de una nueva lengua puede necesitar de una red cerebral más extensa que otras formas de entrenamiento cognitivo (por ejemplo, las operaciones matemáticas y los crucigramas), y es probable que se requieran conexiones neuronales a larga distancia. Bak et al. (2016) estudiaron el impacto de un curso de gaélico escocés sobre las funciones atencionales de 67 adultos de entre 18 y 78 años. Este estudio reveló que un breve período de aprendizaje intensivo de un idioma extranjero puede llegar a modular las funciones atenciona-

les. Al final del curso, se detectó una mejora considerable en la capacidad de atención en el grupo que recibió la formación pero no se observaron mejoras en el grupo de control, independientemente de la edad de los participantes. Es importante mencionar igualmente que no todos los hallazgos sobre la plasticidad del cerebro y el proceso de envejecimiento son positivos. Por ejemplo, el estudio controlado de Ramos et al. (2017) sostiene que la capacidad de cambio (es decir, la capacidad de cambiar la atención entre una tarea y otra) no se mejoró al aprender un idioma extranjero, en este caso el euskera.

En general, se puede afirmar que los estudios centrados exclusivamente en adultos mayores de 50 años son poco frecuentes (Hakuta et al., 2003; White y Genesee, 1996) y tienden a centrarse en comparaciones con estudiantes más jóvenes. Esta escasez es incluso más acusada en el campo del aprendizaje del español como lengua extranjera. Una excepción reciente la encontramos en Ramírez Gómez (2016a), que investigó a un grupo de adultos mayores que aprendía español en Japón y exploró las estrategias de aprendizaje del vocabulario utilizadas por estos aprendientes. Este estudio sugiere que los alumnos mayores necesitan una formación específica para el aprendizaje del vocabulario y presenta consejos prácticos para su posible incorporación en el aula.

Pretendemos con este trabajo examinar tres preguntas principales:

1 ¿Cómo percibe un grupo de estudiantes británicos mayores de 60 años su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera?

2 ¿Cómo ven estos adultos mayores los efectos de la edad en relación con su proceso de aprendizaje del español?

3 ¿Qué tipo de sugerencias y recomendaciones darían estos estudiantes a sus profesores de español?

2 METODOLOGÍA

Considerando que nuestro estudio tiene como objetivo explorar las experiencias subjetivas de un grupo de adultos mayores como aprendientes de español como lengua extranjera, se decidió adoptar una metodología eminentemente cualitativa centrada en el uso de una investigación narrativa. La investigación narrativa es un término general que captura la dimensión personal y humana a lo largo del tiempo, y que tiene en cuenta la relación entre la experiencia individual y el contexto cultural (Clandinin y Connelly, 2000). Con esta opción metodológica, se permite que las voces de los alumnos puedan ser escuchadas junto a las de los investigadores. La investigación narrativa, entendida como investigación en la cual las "historias" desempeñan un papel predominante, ha recibido en los últimos años una atención creciente en el campo del aprendizaje y la enseñanza de un segundo idioma (Benson, 2014). Este enfoque metodológico tiene su origen en interacciones dialógicas: los datos narrativos se recopilan principalmente a través de entrevistas que sirven para explorar las experiencias subjetivas de los participantes.

El enfoque narrativo se ha utilizado, pues, como un marco para contar las historias de los alumnos durante su proceso de aprendizaje. Tales historias revelan las experiencias "vividas" e "imaginadas" de los estudiantes. Las experiencias vividas representan eventos y tribulaciones reales por los que atraviesan. Las experiencias imaginadas, por otro lado, representan los sueños y expectativas de los alumnos.

El estudio de Schmidt y Frota de 1986 es quizá el trabajo narrativo que ha tenido un mayor impacto en el campo del aprendizaje de segundas lenguas. Mientras este estudio tenía una orientación cognitiva y se centraba en la adquisición de características lingüísticas, la investigación narrativa posterior ha adoptado una variedad de perspectivas: ecológica (Casanave, 2012), sociocultural (Simon-Maeda, 2011) y pragmática (Duff et al., 2013). Estudios más recientes han seguido preocupados por la adquisición de aspectos lingüísticos y el uso de estrategias de aprendizaje. Churchill (2007) documentó cuidadosamente cómo una serie de eventos condujo a una dinámica multifacética en la adquisición de un ítem léxico. Simon-Maeda (2011) y Casanave (2012) presentan narraciones sobre el aprendizaje de idiomas y su uso a lo largo del tiempo. Ambos investigadores reflexionan sobre las interacciones entre su posicionamiento social como mujeres extranjeras y el aprendizaje de idiomas. Las narrativas de otros investigadores se han centrado en la identidad y la motivación. Winkler (2014), por ejemplo, relata su aprendizaje del danés y la dinámica (re)construcción de su identidad en una universidad al otro lado de la frontera alemana. Duff et al. (2013) llevaron a cabo uno de los proyectos más ambiciosos hasta la fecha. Estos autores exploraron el proceso de aprendizaje de cinco estudiantes de chino. El informe resultante incluye capítulos sobre el desarrollo del dominio del chino, sus enfoques de aprendizaje, comunidades de aprendizaje e identidades personales.

En nuestro caso, decidimos utilizar una entrevista semiestructurada como método para explorar las experiencias de aprendizaje de nuestro grupo de participantes. Presentamos una descripción de los participantes y detalles sobre el proceso de recogida de datos en las secciones siguientes.

2.1 PARTICIPANTES

Adoptamos una estrategia de muestreo intencional a la hora de seleccionar a un grupo de participantes para este estudio. Los participantes debían tener al menos 50 años y haber estado aprendiendo español durante seis meses como mínimo. En el proceso de selección entrevistamos a diez estudiantes de entre 60 y 75 años: siete mujeres y tres hombres. Todos ellos asistían a clases de español en la *Universidad de la Tercera Edad* (U3A). Todos los participantes eran hablantes nativos de lengua inglesa con residencia permanente en Inglaterra. El Cuadro 1 ofrece información sobre los perfiles de los diez participantes. Los nombres utilizados son ficticios para preservar la privacidad de los participantes.

Estudiante	Edad	Nivel de español
Tom	67	A1
Jenny	72	A1
Margaret	75	A2
Helen	66	A2
Judy	60	A2-B1
Karem	63	A1
David	69	A2
Ros	65	A2
Florence	71	A1
Matt	70	A2

Cuadro 1. Elaboración propia.

2.2 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS Y PROCEDIMIENTO

Se utilizó una entrevista semiestructurada para explorar las reflexiones y opiniones de los participantes. Antes de cada entrevista, se pidió a los participantes que firmaran el correspondiente formulario de consentimiento. Las entrevistas se realizaron en inglés, ya que los entrevistados carecían de las habilidades necesarias para ser entrevistados en español. Se utilizaron diez preguntas guía que se centraban en cuatro temas principales: experiencias previas relativas al aprendizaje de idiomas, dificultades en el aprendizaje, preguntas sobre aspectos metodológicos relativos a la enseñanza de la lengua, y temas relacionados con la edad y sus posibles efectos sobre el aprendizaje. Es importante mencionar que un estudio piloto con dos estudiantes sirvió para refinar e introducir pequeñas modificaciones en nuestra lista de preguntas. Las entrevistas fueron transcritas y traducidas al español. El proceso de codificación constaba de una etapa inicial de orientación general, seguida por una codificación a un segundo nivel que fue más detallada, de acuerdo con lo propuesto por Dörnyei (2007). Esto nos permitió emparejar los patrones temáticos que iban surgiendo con los objetivos de la investigación. Así pues, se identificaron ciertos patrones emergentes y se separaron en categorías tales como "dificultades", "percepción de la edad", etc. A continuación, realizamos una comparación entre las entrevistas codificadas para identificar y categorizar temas comunes.

3 ANÁLISIS

La exploración de estos patrones emergentes reveló una compleja combinación de factores que influyó en las distintas experiencias de aprendizaje. Nuestro análisis se centrará en tres aspectos identificados durante la fase de codificación: las dificultades y estrategias de aprendizaje utilizadas por los participantes, su percepción de la edad como variable importante y sus recomendaciones para los profesores de español como lengua extranjera.

En general, los participantes se mostraron muy interesados en compartir sus experiencias y, en la mayoría de los casos, destacaron problemas similares, aunque vistos desde perspectivas diferentes. La combinación de cada "historia" individual reveló a un grupo de alumnos altamente motivado por aprender y consciente de los desafíos a los que se enfrentaba.

3.1 DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Se estima que alrededor de 300.000 británicos tienen residencia permanente en España y que este país recibió más de 18 millones de visitas de ciudadanos británicos en el año 2018. No sorprende, por consiguiente, que la mayoría de los participantes señalara que su motivación para aprender español provenía del hecho de que tenían familiares viviendo en España, poseían una segunda vivienda en el país o, simplemente, visitaban España de manera frecuente como destino turístico. Por ejemplo, David explicaba: "Mi hermano ha estado viviendo en España durante años con su mujer y yo los visito de manera frecuente". De igual manera, Tom mencionó que posee una vivienda de vacaciones en España y que se siente avergonzado porque no puede comunicarse con los españoles cuando está de visita.

Los participantes pretendían, así pues, desarrollar su capacidad comunicativa. Margaret afirmaba lo siguiente: "Necesito adquirir un español práctico… Necesito un conocimiento práctico de la lengua".

Asimismo, los estudiantes también hablaron sobre las dificultades a las que se habían enfrentado al intentar adquirir ciertas habilidades lingüísticas. Cinco participantes afirmaron que el principal desafío fue el desarrollo de las destrezas de comprensión oral (ninguno de los participantes sufría de problemas de audición). "Tengo serias dificultades para tratar de entender o incluso para diferenciar entre palabras individuales..., todavía no puedo hacerlo", señaló Karem. Jenny concordaba al señalar: "Cuando alguien habla en español, es difícil reconocer y escuchar palabras individuales... todas se juntan una con otra". Las dificultades relativas a la percepción del habla en una segunda lengua son comunes entre los adultos mayores y pueden deberse a una disminución de la capacidad auditiva o, incluso, a una disminución de la memoria de trabajo (Singleton y Ryan, 2004). Asimismo, la capacidad de codificación fonética se ve generalmente afectada en este grupo de individuos y esto puede llegar a dificultar la comprensión oral. Judy, por ejemplo, afirmaba lo siguiente: "Escuchamos una palabra, pero a veces no podemos repetirla correctamente. (...) Es como cuando un niño no puede pronunciar una palabra incluso si la oye bien".

La segunda dificultad más común a la que se enfrentaron nuestros participantes fue la adquisición del vocabulario. El aprendizaje del vocabulario es algo fundamental en las primeras etapas de la adquisición de una lengua extranjera y es cierto que la mayoría de los entrevistados prestó una gran atención al desarrollo de su vocabulario en español. Laufer (1990) cree que el nivel de dificultad de una palabra depende de factores tales como la pronunciabilidad, la multiplicidad de significados y la complejidad gramatical. De hecho, siete de nuestros participantes mencionaron la pronunciabilidad y los significados múltiples como aspectos especialmente difíciles para este grupo de aprendientes.

En cuanto al uso de estrategias de aprendizaje, hay que mencionar que las más comunes fueron el uso de tarjetas para memorizar el vocabulario, la realización de tareas adicionales, la revisión frecuente fuera de clase, la escucha de canciones en español y el uso de recursos de Internet para el autoaprendizaje.

"Yo hago mis propias 'tarjetas': pongo palabras individuales en algunas de ellas, en otras pongo oraciones completas y suelo estudiar una hora todos los días", afirmaba Jenny.

Dadas las características de este grupo de aprendientes, creemos que sería muy beneficioso el desarrollo de estrategias de memorización. Lo cierto es que la mayoría de los entrevistados se apoyó en un aprendizaje puramente memorístico y, aunque esto ciertamente aumenta la capacidad para recordar los elementos léxicos, la repetición implica meramente un procesamiento superficial, mientras que las técnicas de asociación se consideran más beneficiosas (Grady y Craik, 2000).

En cuanto al tema de la memoria, hay que decir que todos los participantes señalaron que la memoria es un factor importante que puede afectar en gran medida al proceso de aprendizaje. Esto es algo consistente con estudios previos que apuntan a una posible disminución de la memoria de trabajo en esta población de aprendientes. Una de nuestras estudiantes, Helen, reflexionaba sobre su memoria de esta manera: "Mi memoria es ahora peor. Siempre tuve buena memoria. Aprendía rápido y no tenía problemas, pero con el español veo que lleva más tiempo".

La investigación sugiere que los adultos mayores identifican los problemas de memoria como un obstáculo importante para el aprendizaje de una segunda lengua (Ramírez Gómez, 2016b; Singleton y Ryan, 2004). Podría argumentarse que el aprendizaje de una segunda lengua implica la memorización de una cantidad importante de vocabulario y gramática, y que todos los alumnos, sin importar su edad, encuentran cierto grado de dificultad en esta tarea. Sin embargo, los adultos mayores pueden ser más susceptibles a una disminución de la memoria de trabajo (Hakuta, Białystok y Wiley, 2003; Singleton y Ryan, 2004). Jenny comentaba: "Durante nuestras lecciones aprendemos, estamos contentos de tener algunas palabras nuevas… Luego salimos de la clase, hablamos de otros temas y de repente no podemos recordar esas palabras, se han ido de tu cabeza". Ros afirmaba: "No soy solo yo, sino que todos a esa edad... sus cerebros... las células trabajan más lentamente... Es más lento, se necesita más tiempo". Helen se mostraba de acuerdo cuando señalaba lo siguiente: "Puedo ver que mi memoria no es lo misma que cuando era joven. Así que sí, tengo que pasar más tiempo aprendiendo".

Ramírez Gómez (2016b) sugiere que el uso de estrategias de aprendizaje ineficaces también es un factor importante que debemos tener en cuenta. Los alumnos mayores pueden estar utilizando estrategias desde su infancia que quizás no sean apropiadas para una edad más avanzada. Ros utilizó la repetición y sugirió lo siguiente a la hora de enfrentarse con el vocabulario nuevo: "Bueno, tienes que repetir, repetir y repetir... como un poema". Sin embargo, la repetición por sí sola no garantiza que el vocabulario se transfiera a la memoria a largo plazo; es evidente que la repetición mecánica puede no tener éxito si la palabra aparece descontextualizada. Este último factor es relevante para nuestro estudio, ya que muchos de los participantes manifestaron tener dificultades con los múltiples significados de las palabras en español. Asimismo, dado que la simple memorización se basa en la memoria de trabajo, esta técnica podría no ser muy adecuada para estudiantes de estas edades.

3.2 PERCEPCIONES SOBRE LA EDAD

En cuanto a la percepción de la edad como variable importante, los entrevistados señalaron que el aprendizaje de una lengua extranjera a partir de los 50 años es mucho más difícil. Florence señalaba: "Aprender lo básico de un idioma no es tan fácil cuando tienes más de 50 años, realmente no lo es" y Ros añadía: "Creo que es más difícil... Bueno, tal vez no necesariamente más difícil, pero es diferente". Los participantes también afirmaron que algunas diferencias se debían a factores biológicos, así como a la rapidez en el ritmo de aprendizaje. Margaret nos contaba que "los jóvenes adquieren las cosas más fácilmente, así de simple... No necesitan tanto tiempo para dominar las cosas. Quizás también tengan más contacto con el idioma... en escuela... o en la televisión".

Sin embargo, es difícil saber si esta creencia surge debido a ciertos estereotipos presentes en la mente de los participantes, en lugar de a hechos reales. Varios entrevistados señalaron que los cambios físicos influían en su capacidad para aprender y retener información. Matt manifestaba lo siguiente: "A nuestra edad, el cerebro se cansa fácilmente". Judy mencionaba igualmente: "Las lecciones son agotadoras para mí, porque mi cerebro después de 45-50 minutos está muy cansado. Tal vez sea mi edad."

Una diferencia en los resultados de aprendizaje de los niños en comparación con los de los adultos puede provenir de la situación de aprendizaje, ya que los jóvenes tienden a recibir una enseñanza más frecuente en un entorno escolar (Larsen-Freeman y Long, 1991). En un entorno educativo, los estudiantes más jóvenes están expuestos a una mayor cantidad y calidad de *input*.

Es importante señalar, igualmente, que la motivación aparece como un factor a tener muy en cuenta. A este respecto, Helen señalaba lo siguiente: "Pero me gustaría enfatizar algo... hay un mayor compromiso y motivación por aprender ahora. Los niños... o incluso los adolescentes aprenden porque tienen que hacerlo, lo tienen en escuela... Pero ahora hay un deseo real de aprender por ti mismo". Los entrevistados compararon, pues, sus experiencias de aprendizaje cuando eran jóvenes con su situación actual, siendo esta última mucho más positiva. Varios participantes coincidieron al señalar que el aprendizaje les aporta una gran satisfacción porque "a

nuestra edad es más fácil aprender algo que nos interesa, estamos más motivados y aprendemos para nosotros mismos" (Tom). Aunque la motivación por sí misma no garantiza el éxito (Birdsong, 2007), es sin duda un factor esencial para que los adultos mayores sean capaces de alcanzar niveles elevados de competencia lingüística.

Si bien es cierto que nuestros aprendientes mostraron un alto nivel de entusiasmo y compromiso, también hay que decir que fueron realistas al establecer sus metas de aprendizaje: ninguno de ellos esperaba alcanzar un grado de competencia elevado remotamente similar al de un hablante nativo. Consideraban el español como una herramienta para ampliar sus habilidades y convertirse en miembros de una comunidad global: "Me siento muy orgullosa, tengo un gran sentimiento de satisfacción... y alegría de saber algo, de comprender... o de poder leer algo" (Jenny).

Los participantes opinaron lo siguiente sobre aquellos que estereotipan a las personas de esta edad:

"Nunca es demasiado tarde [para aprender español]. Puedes hacerlo a cualquier edad … Puede ser más difícil a nuestra edad..., tal vez no solo te llevará tres lecciones, tal vez te llevará seis para recordar algo..., pero lo recordarás" (Tom). "No creo que haya una edad a partir de la cual ya no puedas aprender. Tal vez aprendamos menos pero aún aprendemos algo" (David).

Es esencial, así pues, introducir una visión más equilibrada y reconocer que los adultos mayores se ven a sí mismos como aprendices de idiomas competentes. La edad y los cambios relacionados con la edad son un hecho de la vida que no se puede negar, pero esto debería verse como una oportunidad en lugar de como un problema.

3.3 RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS

Uno de los objetivos de este estudio es analizar las sugerencias de tipo pedagógico ofrecidas por este grupo de alumnos. Los participantes en este estudio se centraron en las cualidades que debe poseer un buen profesor de segundas lenguas. En este sentido, afirmaron que el profesor tiene un papel fundamental en el éxito del aprendizaje y que una característica clave necesaria en todo buen profesor es la paciencia. Jenny mencionó que los profesores "necesitan paciencia porque el ritmo de una lección es diferente, es más lento...". Judy añadió: "La paciencia es extremadamente importante y necesaria cuando se enseña a adultos mayores".

Otro aspecto importante se centra en evitar reducir las expectativas debido a la edad de los estudiantes. Helen nos comentaba lo siguiente: "Es mejor (...) encontrar un buen maestro, un maestro exigente que enseñe realmente para que no estemos fingiendo que estamos aprendiendo algo o que simplemente vayamos a las lecciones y luego, medio año después, todo lo que sabemos es el verbo *ser*".

Esto último indica claramente que los participantes se toman su aprendizaje en serio y esperan

lo mismo de sus profesores. Dado que existe una investigación limitada en este campo, los profesores se apoyan en ocasiones en sus propias ideas preconcebidas sobre los adultos mayores. Ramírez Gómez (2014) afirma que una suposición común acerca de los adultos mayores es que están siempre luchando, no recuerdan nuevas palabras y son más frágiles emocional y socialmente; no obstante, tienen más experiencia y esto hace que la clase sea mucho más interesante. Estas ideas pueden ser excesivamente pesimistas o demasiado optimistas, pero son solo eso: suposiciones preconcebidas basadas en estereotipos.

En cuanto al ambiente de aprendizaje, todos los participantes estudiaban español en clases ofrecidas por la *Universidad de Tercera Edad* (U3A), que ofrece clases dirigidas específicamente a alumnos mayores de 50 años. Este último hecho fue considerado muy positivo por los participantes en este estudio. Jenny comentaba lo siguiente: "Es bueno... es más divertido... Estamos en el mismo nivel, nuestros cerebros están en el mismo nivel (risas), nos reímos el uno del otro, nos reímos de nuestros problemas de memoria (...) Creo que [la gente más joven] no podría aguantarnos".

Helen, por el contrario, comentaba lo siguiente sobre los posibles beneficios de tener grupos con una mayor diversidad de edad: "Mi experiencia me dice que las personas más jóvenes pueden mezclarse con personas mayores de 50 y pueden ayudarse mutuamente".

Otra cuestión que fue destacada por algunos de los participantes es la falta de cursos de nivel superior para estudiantes con estas características. Esto fue señalado por Ros, ya que previamente había tenido que recurrir al autoaprendizaje debido a la falta de oportunidades adicionales: "Algo negativo sobre estas lecciones es que nuevos estudiantes se unen a las clases cada año, así que no puedes continuar o avanzar, sino que tienes que empezar de nuevo". La falta de oportunidades puede estar relacionada con problemas de financiación dentro de la *Universidad de la Tercera Edad*, pero también puede deberse a la suposición de que los alumnos mayores carecen de la habilidad necesaria para completar niveles más altos.

En cuanto a la metodología de enseñanza, es necesario mencionar que los participantes tuvieron acceso a una variedad de enfoques con un claro énfasis en metodologías y actividades que pueden encuadrarse dentro de un enfoque comunicativo. El método de gramática-traducción también se utilizó en diversas ocasiones. En las lecciones se cubrieron temas tales como los viajes, la familia, la vida profesional, las celebraciones y fiestas, etc.

Ehrman y Oxford (1990) sugieren que la falta de enfoques de enseñanza adaptados a este grupo contribuye a la creencia de que los alumnos mayores tienen menos éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que la mayoría de los métodos y sus posibles aplicaciones en el aula son pensados y diseñados para estudiantes más jóvenes. Sin embargo, algunos participantes comentaron que los métodos de enseñanza utilizados cuando eran jóvenes todavía podrían ser relevantes en la actualidad. En este sentido, Tom afirmaba lo siguiente: "Cuando estaba en la escuela, la gramática era la prioridad número uno. Tenías que aprenderlo todo de memoria... Algunas personas criticaban eso... pero siempre recuerdas esas cosas, porque están grabadas en tu cerebro".

Singleton y Ryan (2004) señalan que ciertas cuestiones deben abordarse en cualquier metodología destinada a individuos de estas edades: ritmo adecuado de la lección, ajuste de la dificultad oral, *input* visual y oral claro junto con soporte para memorización, etc. Esto es algo consistente con las sugerencias ofrecidas por Ramírez Gómez (2016b), autor que aboga por utilizar métodos de enseñanza que reflejen las características físicas y cognitivas de los adultos mayores.

Los participantes también hicieron hincapié en la importancia de la repetición y la revisión. Por ejemplo, David afirmaba lo siguiente: "Cualquier idioma que no se revisa frecuentemente se pierde. Así que necesitas practicarlo mucho para recordarlo mejor".

La utilización de una cierta cantidad de tiempo para consolidar o revisar explícitamente algunos de los conocimientos adquiridos puede resultar en un ritmo más lento de cada lección. Sin embargo, un ritmo más lento también puede ser preferible para este tipo de alumno debido a una disminución en su velocidad de procesamiento. Ramírez Gómez (2016a), por ejemplo, cree que la desaceleración durante las lecciones ayuda al alumno a la memorización y a la construcción de conexiones que conducen a la utilización de estrategias de aprendizaje más adecuadas. En cualquier caso, la metodología de enseñanza adoptada deberá tener en cuenta toda una serie de factores asociados específicamente a este tipo de estudiantes.

4 CONCLUSIONES

Este estudio explora las experiencias de aprendizaje de un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera con una edad superior a los 60 años a través de una serie de entrevistas semiestructuradas. Se puede concluir que el grupo de participantes se mostró altamente motivado por aprender. Asimismo, este tipo de estudiante parece ser muy consciente de los cambios biológicos y cognitivos que aparecen con el envejecimiento. También es necesario destacar que los problemas relativos a la memoria pueden representar una dificultad importante para este tipo de aprendientes. Investigaciones recientes sugieren que las estrategias de mejora de la memoria pueden ser útiles para los alumnos mayores. En esta misma línea, las destrezas de comprensión y producción oral también fueron señaladas como áreas problemáticas.

Este estudio intenta ofrecer indicadores metodológicos para los profesores de este tipo de alumnado. En consecuencia, se sugiere que las lecciones tengan un ritmo más lento y se utilice una variedad de materiales para intentar superar los problemas relacionados con el declive auditivo y visual. Asimismo, es necesario entrenar a los alumnos en el uso de estrategias de aprendizaje que sean relevantes y efectivas.

Este trabajo confirma ciertos aspectos apuntados en la literatura: el importante papel del profesor en el aula de la tercera edad, la tendencia errada a reducir expectativas al enseñar a adultos mayores, los prejuicios de los educadores, los beneficios de ofrecer clases exclusivas para adultos mayores sin descartar que incluyan módulos intergeneracionales o la necesidad de que los estudiantes modifiquen sus estrategias de aprendizaje. Todos estos aportes han sido sugeridos en la literatura, pero solo en algunos estudios y como recomendaciones de los propios investigadores, por lo aquí se confirman dichas conclusiones desde el punto de vista de los estudiantes.

Con este trabajo se ha intentado contribuir a la investigación centrada en una población de aprendientes que tradicionalmente ha sido olvidada por la literatura especializada. Los participantes en el estudio confirman la idea de que no existe un punto a partir del cual no sea posible el aprendizaje de una lengua extranjera. A pesar de que la investigación actual se centra mayoritariamente en individuos jóvenes y adultos, creemos que sería necesaria una seria reflexión sobre el tipo de necesidades específicas que estos estudiantes tienen durante el proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antoniou, M., Gunasekera, G. M., y Wong, P. C. (2013): "Foreign language training as cognitive therapy for age-related cognitive decline: A hypothesis for future research". *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 37*(10), 2689-2698.

Bak, T.H., Nissan, J. J., Allerhand, M.M., y Deary, I.J. (2014): "Does bilingualism influence cognitive aging?". *Annals of Neurology* 75, 959–963.

Bak T.H., Long M.R., Vega-Mendoza M y Sorace A. (2016) Novelty, Challenge, and Practice: The Impact of Intensive Language Learning on Attentional Functions. *PLoS ONE* 11(4): e0153485. doi:10.1371/journal.pone.0153485.

Bellander, M., Berggren, R., Mårtensson, J., Brehmer, Y., Wenger, E. y Li, T. (2016): "Behavioral correlates of changes in hippocampal gray matter structure during acquisition of foreign vocabulary". *Neuroimage,* 131, 205–213

Benson, P. (2014): "Narrative Inquiry in Applied Linguistics Research". *Annual Rev. Applied Linguistics*, 34, 154–170.

Białystok, E., Craik, F. y Freedman, M. (2006): "Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia". *Neuropsychologia, 45*(2), 459-464.

Birdsong, D. (2007): "Nativelike pronunciation among late learners of French as a second language". En O.-S. Bohn y M. Munro (Eds.), *Second language speech learning: The role of language experience in speech perception and production* (pp. 99–116). Amsterdam: Benjamins.

Casanave, C.P. (2012): "Diary of a Dabbler: Ecological Influences on an EFL Teacher's Efforts to Study Japanese Informally". *TESOL Q.*, 46, 642–670.

Cheng, K. W., Deng, Y. H., Li, M., y Yan, H. M. (2015): "The impact of L2 learning on cognitive aging". *ADMET* 3, 260–273.

Churchill, E. (2007): "A Dynamic Systems Account of Learning a Word: From Ecology to Form Relations". *Applied Linguistics*, 29, 339–358.

Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (2000): Narrative Inquiry Experience and Story in Qualitative Research. Jossey-Bass, San Francisco.

D rnyei, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Duff, P., Anderson, T., Ilnyckyj, R., van Gaya, E., Wang, R.T. y Yates, E. (2013): *Learning Chinese*. De Gruyter Mouton: Berlin, Germany.

Ehrman M., y Oxford, R. (1990): "Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting". *The Modern Language Journal, 74*(3), 311-327.

Grady C. L., y Craik, F. (2000): "Changes in memory processing with age". *Current Opinion in Neurobiology, 10*, 224-231.

Hakuta, K., E. Białystok, y E. Wiley (2003): "Critical evidence: A test of the critical period hypothesis for second language acquisition". *American Psychological Society, 14*(1), 31-38.

Larsen-Freeman, D., y Long, M. H. (1991): *An Introduction to second language acquisition research*. London: Routledge.

Laufer, B. (1990): "Why are some words more difficult than others? Some intralexical factors that affect the learning of words". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 28*, 293-307.

Lee, R. R. W., y Tzeng, O. J. L. (2016): "Neural bilingualism: a new look at an old problem". *Lang. Linguist*. 17, 147–193.

Lovell, R. B. (1989): *Adult Learning*. London: Routledge.

Mackey A., y Sachs, R. (2012): "Older learners in SLA Research: A First Look at Working Memory, Feedback, and L2 Development". *Language Learning, 62*(3), 704-740.

Ramírez Gómez, D. (2014): "Older adult FL learning: Instructors beliefs and some recommendations". En N. Sonda, y A. Krause (Eds.). *JALT2013 Conference Proceedings* (pp. 229–239). Tokyo: JALT.

Ramírez Gómez, D. (2016a): "Critical gerogogy and foreign language learning: An exploratory application". Educational *Gerontology, 42*(2), 136-143.

Ramírez Gómez, D. (2016b): *Language teaching and the older adult: The significance of experience*. Clavedon: Multilingual Matters. Kindle Edition.

Ramos, S., García, Y. F., Antón, E., Casaponsa, A., and Dunabeitia, J. A. (2017): "Does learning a language in the elderly enhance switching ability?". *Journal of Neurolinguistics*, 43, 39–48.

Reuter-Lorenz, P. A. y Park, D. C. (2014): "How does it STAC up? Revisiting the scaffolding theory of aging and cognition". *Neuropsychology Review*, 24, 355–370.

Salthouse, T. (2009): "When does age-related cognitive decline begin?". *Neurobiological Ageing, 30*(4), 507-514.

Scott, M. L. (1994): "Auditory memory and perception in younger and older adult second language learners". *Studies in Second Language Acquisition, 16*, 263-281.

Simon-Maeda, A. (2011): *Being and Becoming a Speaker of Japanese: An Autobiographic Account.* Multilingual Matters Buffalo, NY, USA.

Singleton, D., y Ryan, L. (2004): *Language acquisition: The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

United Nations (2015): World Population Ageing. Recuperado de **http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WPA2015_Report.pdf**.

White, L. y Genesee, F. (1996): "How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition". *Second Language Research, 12*(3), 233–265.

Winkler, I. (2014): "Being me whilst Learning Danish: A Story of Narrative Identity Work during the Process of Learning a Foreign Language". *Qual. Res. Org. Manag. Int. J.*, 9, 290–307.