



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

Propuesta de manual didáctico sobre sustantivos plurales irregulares en inglés dirigido a alumnos de la tercera edad de la Mediateca del Centro Tecnológico de Educación a Distancia de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

Licenciada en Enseñanza del Inglés

PRESENTA

Aylin Allisson Márquez Ponce

Asesora: Mtra. Lilia Estela Briones Jurado



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México, la Máxima Casa de Estudios.

A mi honorable profesora y asesora de tesis, la Maestra Lilia Estela Briones Jurado.

A mi honorable profesor de Morfosintaxis del Inglés y amigo, el Mtro. José de Jesús Galván Muñoz.

A mi honorable profesora de Seminario de Investigación, la Dra. María del Rosario Hernández Coló.

A mi honorable profesor de inglés y tutor escolar, el Lic. Santos Casimiro.

A mi honorable panel de sínodos:

Mtra. María del Consuelo Santamaría Aguirre

Lic. Ismael Centeno Leos

Dra. Xóchitl Adriana Hernández Martínez

Mtra. Itzel Viridiana Hernández Venegas

A mi padre, Ángel Márquez, por haberme impulsado y motivado desde el inicio de este proceso y por ser mi motor para superarme día a día.

A mi madre, Lorena Ponce, por haberme acompañado en los momentos tanto felices como difíciles a lo largo del proyecto y por hacerme sentir siempre una mujer importante.

A ambos, por inculcar en mí el espíritu de la curiosidad, el hábito de la lectura y los valores que hoy definen quien soy. También por hacerme sentir siempre escuchada, apoyada, amada y cuidada.

A mi hermana mayor Ari Márquez, por ser mi primer modelo a seguir, compartir conmigo sus experiencias y acompañarme en todas las etapas de mi vida académica. También por animarme siempre que lo necesito, así como demostrarme lo orgullosa que está de mí.

A mi pareja, Mario Alba por impulsarme constantemente y compartir su tiempo y espacio conmigo durante mi proceso de investigación. También por demostrarme amor puro en todas sus manifestaciones.

A mi asesora de tesis, la Maestra Lili Briones por ser mi principal apoyo académico a lo largo del proceso de investigación, por enseñarme a pensar más allá y por hacerme dar cuenta que, a base de dedicación y compromiso, puedo lograr todo aquello que me proponga.

A mis queridos alumnos voluntarios, Juan, Teo, Lilia, Ángel, Maru, Chelita y Gustavo, por haberme brindado su tiempo y confianza para el pilotaje de esta propuesta didáctica. Su invaluable contribución y ánimo ha sido clave para la realización de este trabajo.

A mis honorables jefes de Ceneval, el Mtro. Emiliano Romero y el Lic. Ludwig Rossell, por depositar su confianza en mí, en mis capacidades y compromiso por culminar este logro y por brindarme la oportunidad de aprender y descubrir nuevas habilidades en el campo de la evaluación educativa. También por convertirse en modelos a seguir en mi vida profesional.

A mi querida compañera y amiga, Fernanda Hernández por haberse convertido en alguien con quien siempre podré contar y haberme brindado su apoyo y amistad desde que era estudiante universitaria.

A mis queridos compañeros de Ceneval, Mari, Gris, Xilo, Lucy, Sara, Noé y Ever, por animarme y mostrar su entusiasmo en este proceso de mi crecimiento profesional.

Finalmente, a mis queridos amigos de toda la vida, Junne, Marla, Mau, Angie y Luisa, por expresar su apoyo en todo momento y brindarme su leal amistad desde que éramos pequeños.

*Que el amor por la enseñanza
trascienda generaciones.*

Índice

Introducción.....	6
Capítulo I. Contexto educativo.....	9
1.1 Características generales de los adultos mayores en México.....	9
1.2 Políticas educativas para los adultos mayores	10
1.3 Antecedentes	16
1.4 Marco contextual.....	23
1.4.1 Universidad Nacional Autónoma de México.....	24
1.4.2 Facultad de Estudios Superiores Acatlán.....	25
1.4.3 La mediateca de la FES Acatlán como centro educativo de adultos mayores	26
1.4.4 Muestra.....	27
1.5 Planteamiento del problema.....	28
1.6 Justificación.....	32
1.7 Preguntas de investigación.....	32
1.8 Hipótesis	33
1.9 Objetivos.....	33
1.10 Alcances de la investigación	34
Capítulo II. Características gramaticales de los sustantivos plurales en inglés.....	36
2.1 Niveles de la lengua.....	36
2.2 La gramática	37
2.3 El sustantivo	38
2.4 Los sustantivos plurales en español	39
Formación de sustantivos plurales comunes en español.....	40
2.5 Los sustantivos plurales en inglés	41
Categorías de los sustantivos plurales en el inglés moderno.....	43
2.6 Contraste de los sustantivos plurales en español e inglés.....	44
Capítulo III. Características de los adultos mayores.....	50
3.1 Características fisiológicas generales de los adultos mayores.....	50
3.1.1 Envejecimiento visual.....	54
3.1.2 Envejecimiento auditivo.....	55
3.1.3 Envejecimiento motriz.....	57
3.1.4 Enfermedades crónico-degenerativas en el adulto mayor.....	58
3.2 Características cognitivas generales de los adultos mayores.....	59

3.2.1 Deterioro del proceso cognitivo en el envejecimiento.....	60
3.2.2 Deterioro de la memoria en el envejecimiento.....	61
3.2.3 Mecanismos del envejecimiento cognitivo.....	63
3.2.3.1 Velocidad de procesamiento de la información.....	63
3.2.3.2 Funcionamiento de la memoria operativa.....	64
3.2.3.3 Función inhibitoria.....	65
3.2.3.4 Funcionamiento sensorial.....	66
3.3 Las variables afectivas en el aprendizaje en adultos mayores.....	67
3.3.1 Motivación.....	68
3.3.2 Ansiedad.....	70
3.3.3 Actitud.....	73
3.3.4 Empatía.....	75
3.3.5 El autoconcepto.....	76
Capítulo IV. Enfoques de la psicología educativa para la enseñanza de lenguas.....	79
4.1 Enfoque conductista.....	79
4.2 Enfoque cognitivista.....	82
4.2.1 La psicología cognitiva.....	83
4.2.2 El conocimiento previo en el aprendizaje de adultos mayores.....	86
4.2.3 Procesos de categorización en el aprendizaje.....	86
4.3 Enfoque constructivista.....	89
4.4.1 El constructivismo psicológico.....	90
4.4.2 El aprendiz como sujeto activo en el proceso de aprendizaje.....	93
4.4.3 El papel del docente en el enfoque constructivista.....	95
4.4.4 El constructivismo social.....	96
4.5 Enfoque humanístico-afectivo.....	98
4.6 Aprendizaje permanente (Lifelong Learning).....	103
4.7 El enfoque andragógico en la educación para adultos.....	105
4.8 La Gerontología Educativa aplicada a la enseñanza de inglés.....	108
Capítulo V. Enfoques y métodos de enseñanza de inglés como lengua extranjera.....	113
5.1 El método audiolingüe.....	114
5.2 El enfoque comunicativo.....	116
5.3 Método del lenguaje integral.....	119
5.4 Instrucción basada en textos.....	123

5.5 <i>El aprendizaje cooperativo</i>	126
Capítulo VI. Propuesta de manual didáctico complementario	129
6.1 <i>Teorías y principios del desarrollo del material didáctico</i>	129
6.2 <i>Estructura del manual didáctico</i>	132
6.3 <i>Formato del manual didáctico</i>	136
6.4 <i>Fundamentación metodológica del manual didáctico</i>	136
6.5 <i>Evaluación del material</i>	138
6.6 <i>Pilotaje del material</i>	139
6.7 <i>Interpretación de resultados</i>	144
Conclusiones	147
Referencias	150
Anexo 1: Ejercicio diagnóstico 1	163
Anexo 2: Cuestionario de antecedentes en el idioma.....	164
Anexo 3: Ejercicio de diagnóstico.....	165
Anexo 4: Cuestionario de opinión.....	166
Anexo 5: Manual didáctico complementario para la enseñanza y aprendizaje autodirigido de sustantivos plurales en inglés dirigido a alumnos de la tercera edad de nivel básico y principiante sin nociones.....	167

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Formación de sustantivos plurales comunes en español</i>	40
Tabla 2 . <i>Ejemplos de las formas singular y plural utilizadas en el inglés medieval</i>	41
Tabla 3. <i>Categorías de los sustantivos plurales en el inglés moderno</i>	43
Tabla 4. <i>Análisis contrastivo de la estructura morfológica de los sustantivos plurales en español e inglés</i>	47
Tabla 5. <i>Pautas para diseñar materiales didácticos efectivos</i>	131
Tabla 6. <i>Unidades temáticas del manual didáctico</i>	133
Tabla 7. <i>Características de las sesiones de pilotaje</i>	140
Tabla 8. <i>Datos cuantitativos</i>	144
Tabla 9. <i>Datos cualitativos</i>	145

Introducción

La educación para adultos mayores es un asunto sociopolítico y educativo que, en los últimos años, ha tomado auge en las políticas sociales y educativas tanto a nivel mundial como nacional.

Por una parte, tanto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) en su carácter de organismo internacional, como la Secretaría de Educación Pública (SEP) como la máxima autoridad gubernamental educativa en México, han realizado propuestas para la creación de planes y programas en beneficio del desarrollo continuo de la población mayor de 60 años en el marco del paradigma educativo del aprendizaje permanente (*Lifelong Learning*), como se detalla en el capítulo I de esta investigación.

En particular, la SEP, a través de la conformación del Instituto Nacional para la Educación del Adulto Mayor (INEA) y el Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (INAPAM), ha propuesto diversos planes y programas dirigidos al desarrollo y promoción de la educación para adultos mayores en la República Mexicana tales como el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), abordado en el capítulo I, y el Modelo Pedagógico de Atención para Personas Adultas Mayores¹ cuyo fin primordial es generar las condiciones políticas y educativas adecuadas para facilitar el acceso a programas de alfabetización y educación básica y la prevención del deterioro cognitivo mediante actividades lúdicas como la enseñanza de idiomas, computación, entre otros.

A partir de la promoción del aprendizaje permanente, otros campos de la investigación educativa aplicada a adultos comenzaron a surgir, como la andragogía, cuyo objeto de estudio es la educación para adultos, y la Gerontología Educativa (GE) que se dedica a la investigación y promoción de la educación para adultos mayores.

Esta investigación presenta una propuesta de manual didáctico dirigido a adultos de la tercera edad (60 años y más) cuyo objetivo principal es promover la enseñanza y aprendizaje de sustantivos plurales en inglés en este sector de la población. Los principios teóricos seleccionados obedecen, en gran parte, a los preceptos de los paradigmas educativos del aprendizaje permanente y la Gerontología Educativa.

El diseño de esta propuesta surgió a partir de la detección de la ausencia de materiales didácticos dirigidos a alumnos de la tercera edad, quienes se encuentran inscritos en un grupo

¹ Este modelo educativo es parte de las propuestas decretadas en Plan Institucional 2021-2024 en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 publicado en el Diario Oficial de la Federación en 2021.

intergeneracional de inglés general en Plan Global, es decir, que contempla la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas que son escuchar, leer, hablar y escribir a un nivel Básico y Principiante sin nociones². Esta situación resultó evidente durante las actividades correspondientes a la prestación de servicio social en la Mediateca de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán) en Naucalpan, Estado de México.

Para sustentar la existencia del problema, se implementó una prueba diagnóstica a la población a fin de recolectar datos cuantitativos sobre el grado de dominio de los sustantivos plurales en inglés de los alumnos. Con ella, se pudo comprobar que la población presentó una considerable falta de familiarización sobre patrones de pluralización en inglés a pesar de que contaban con conocimientos previos de clases anteriores.

A partir de la identificación del problema, se planteó que, si se elaboraba un material didáctico especialmente diseñado para aprendices de la tercera edad, se podría contribuir al aprendizaje de inglés de manera relevante e innovadora. Con la conjetura anterior, se propuso el objetivo de diseñar y elaborar un material didáctico para la enseñanza grupal y el aprendizaje autodirigido de los patrones de pluralización de sustantivos comunes en la lengua inglesa para adultos mayores a partir de una selección de enfoques y métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, cuyos principios básicos contribuyen al aprendizaje de este tema en la población de tercera edad.

En el primer capítulo del documento se describe, analiza y discute el contexto educativo de la muestra poblacional partícipe en este proyecto, así como el de la población meta en general, incluyendo una discusión documentada de la situación espacio-temporal, política y educativa. También, se presenta una compilación documental de los antecedentes de investigación académica relacionados con la enseñanza y aprendizaje de lenguas en adultos mayores y, finalmente, se argumenta el planteamiento del problema, justificación, preguntas de investigación, hipótesis, objetivos generales, particulares y los alcances de este trabajo académico.

En el segundo capítulo, se presenta el aspecto lingüístico que se busca promover en la propuesta de manual didáctico: los patrones de pluralización de sustantivos de uso común en el idioma inglés. Desde una perspectiva morfológica, se describe y analiza la estructura de los patrones de pluralización nominal comunes en la lengua inglesa y se realiza un breve

² El nivel Básico comprende capacidades propias del nivel A1 en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y el nivel Principiante sin nociones considera conocimientos nulos de la lengua meta.

análisis contrastivo con los sustantivos plurales en español. Dicho análisis permitió tomar decisiones en torno a los contenidos y su presentación en el manual didáctico.

El tercer capítulo aborda de manera descriptiva y analítica las características fisiológicas, cognitivas y psicoafectivas que un adulto puede presentar durante el proceso de envejecimiento regular, a fin de sustentar por qué un adulto mayor es fisiológica, cognitiva y afectivamente diferente de un individuo de menor edad y cómo las condiciones analizadas pueden impactar en su proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Al respecto, cabe mencionar que, de manera general, la información presentada en tercer capítulo fue seleccionada con la intención de orientar e informar al lector sobre algunas características comunes en los alumnos de la tercera edad y que pueden formar parte del proceso de envejecimiento. No obstante, el manual didáctico propuesto no contempla la totalidad de esas características en su contenido. Por ejemplo, se puede destacar que esta propuesta responde a algunas de las características propias del envejecimiento relacionadas con la disminución progresiva de la vista las cuales serán descritas con mayor detalle en la sección mencionada.

En el cuarto capítulo, se presentan, analizan y describen los principios teóricos de la psicología educativa que fundamentan los objetivos y estructura de la propuesta de manual didáctico considerando las características de la población meta. Asimismo, el quinto capítulo complementa al anterior mediante la exposición de las teorías, enfoques, métodos y técnicas de enseñanza de lenguas seleccionados para el diseño del material didáctico. Finalmente, se argumenta su vinculación con la estructura y contenidos de la propuesta educativa.

Por último, en el sexto capítulo se explica la fundamentación teórica y pedagógica del manual, así como su estructura, secuencia didáctica y las técnicas de evaluación implementadas en su diseño. Posteriormente, se muestran e interpretan los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos a partir de la aplicación de la propuesta didáctica con el grupo muestra para así, llegar a conclusiones relacionadas con la reflexión docente que enriquecen los aprendizajes obtenidos en el proceso de esta investigación.

Capítulo I. Contexto educativo

La enseñanza de inglés a adultos mayores de 60 años representa un campo de investigación y de práctica con un alto potencial de exploración para los docentes e investigadores que se interesen o que trabajen con alumnos de este grupo etario. En las últimas décadas, algunas instituciones educativas de nivel superior han abierto cursos extracurriculares sobre distintas disciplinas tanto académicas como artísticas y recreacionales. Un ejemplo de ello son los cursos de lenguas extranjeras (inglés, francés e italiano) que ofrece la Mediateca de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En estos cursos, las personas mayores de 60 años que estén interesadas en aprender otro idioma pueden inscribirse para tomar talleres culturales en grupo, asesorías uno a uno y tener acceso a sesiones de aprendizaje autodirigido como parte de su proceso de aprendizaje, en el cual se expone a la lengua extranjera mediante la práctica de las cuatro habilidades comunicativas (escuchar, leer, hablar y escribir).

Durante el curso de inglés en Plan Global de nivel básico (A1) y principiante sin nociones del periodo ordinario 2020-2 en la Mediateca de la FES Acatlán, se atendió a 28 alumnos en total de los cuales el 35.7% eran mayores de 60 años de edad. A pesar de que la población de adultos mayores conforma parte considerable de la matrícula en el curso de inglés impartido en la entidad académica de donde surge esta propuesta, no existen registros de materiales didácticos dirigidos especialmente a este grupo etario que hayan contribuido a solucionar el problema sobre el deficiente conocimiento de sustantivos plurales en inglés que presentan los alumnos de este grupo de edad y que toman el curso de inglés básico en la Mediateca.

A lo largo de este capítulo, se describirán las características, razones y fines que dan pie a esta investigación.

1.1 Características generales de los adultos mayores en México

El foco de esta investigación son los adultos de la tercera edad del sexo femenino y masculino que, en México, son las personas que tienen 60 años de edad o más. El Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (2020), señala que:

En México, se considera adulto mayor a una persona que tiene más de 60 años y se refiere a la etapa que suma todas las experiencias de la vida y pasa por la mayoría de las metas familiares, profesionales y sociales.

El Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2020) señala que en el 2018 había 125 millones de personas residiendo en México, de las cuales el 6.2% eran adultos mayores. Para el año 2020, la residencia en México de adultos mayores de 60 años aumentó a un 11.3% del total de la población del país. “Este último incremento es un indicio de que el país está pasando por un proceso de envejecimiento demográfico” (p. 2). Por lo tanto, el aumento continuo en el índice de población de adultos mayores en México desencadena un incremento en la demanda de servicios que satisfagan sus necesidades de salud, sociales, afectivas y, por supuesto, de aprendizaje.

Cada día es más frecuente que un adulto mayor, ya sea retirado o no, decida invertir su tiempo libre en actividades académicas y recreativas como unirse a un club de lectura, viajar, aprender a tocar un instrumento musical o aprender una lengua extranjera para continuar estimulando y desarrollando sus habilidades cognitivas a pesar de haber culminado su vida laboral. No es gratuito que instituciones educativas públicas y privadas consideren a los adultos mayores como usuarios potenciales de sus servicios tales como cursos de ajedrez, clubes de lectura, cursos de bordado, cursos de idiomas extranjeros, entre otros.

1.2 Políticas educativas para los adultos mayores

El derecho a la educación es un concepto que, a través del tiempo, ha permanecido latente en la sociedad. Sin embargo, el énfasis a este derecho se ha enfocado, en mayor medida, a la educación de los niños, adolescentes y adultos jóvenes dejando de lado a los adultos de mayor edad. Usualmente, este modo de pensar en una cultura como la nuestra deriva de una idea en la que el papel de los jóvenes en una sociedad es el de prepararse para aspirar a un buen futuro laboral a través del estudio de una carrera universitaria y una vez logrado, convertirse en trabajadores que ejercen su profesión para mantener estabilidad económica hasta el momento de su retiro. Es decir, hasta que, de acuerdo con las leyes de cada país, el trabajador ya no sea fisiológicamente apto para seguir laborando debido a que ha alcanzado la vejez.

En México, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2019, p. 2) reconoce a un trabajador como elegible para retirarse a partir de los 65 años de edad. A pesar de que el

Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del (ISSSTE, 2017) considera a una persona como adulto mayor a partir de los 60 años, un trabajador se considera apto para seguir laborando hasta cinco años después de alcanzar la tercera edad. En cuanto a la profesionalización, no existe ninguna ley que prohíba a un adulto mayor de 60 años reincorporarse a la vida académica; tampoco las universidades excluyen a este grupo etario para gozar de servicios educativos como cursos extracurriculares en los que se incluye la enseñanza de lenguas extranjeras.

De acuerdo con el sitio web de la UNESCO (2021) en 1978 se conformó el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (*UNESCO Institute for Lifelong Learning*) o UIL, por sus siglas en inglés, el cual promueve a nivel mundial la creación y conducción de programas educativos que fortalezcan la formación académica de las personas en todas las etapas de la vida, especialmente en la adultez.

El UIL llevó a cabo un informe que resultó del monitoreo y análisis del progreso y situación actual de los Estados Miembros en el área de la educación para adultos a nivel global por un periodo de cinco años (2015 a 2020). Dicho documento es el 4° Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE, por sus siglas en inglés) cuya finalidad es la de “profundizar nuestro conocimiento sobre el aprendizaje y la educación de adultos (AEA) como un componente clave del aprendizaje a lo largo de toda la vida a fin de mejorar [...] las políticas y las prácticas de educación” (UNESCO, 2020, p. 4). Asimismo, se establecieron los siguientes objetivos mediante el GRALE en la VI Conferencia Internacional de Educación para Adultos (CONFITEA VI) para medir el progreso del AEA:

Alfabetización y competencias básicas; educación permanente y desarrollo profesional (competencias profesionales); educación liberal, popular y comunitaria (competencias para la ciudadanía efectiva) (p. 31).

De acuerdo con los datos reportados, el grupo regional con mayor avance respecto a la implementación de legislaciones a favor del AEA es el de Europa Central y Oriental mientras que el grupo de América Latina y el Caribe, al cual México pertenece, reportó un 64% de avance respecto a la implementación de legislaciones a favor de la educación y aprendizaje de los adultos y un 62% de progreso en la implementación de políticas educativas para adultos (UNESCO, 2020, p. 39).

Por otra parte, el grupo regional de Europa Central y Oriental conserva el liderazgo en la implementación de políticas que defienden el AEA con el 89% de progreso. De manera precisa, la UNESCO (2020) informa que:

América Latina y el Caribe dio cuenta del más alto nivel de participación en los actores sociales interesados, así como de la elaboración de planes, llegando a una tasa de 92% en ambas categorías. A pesar del significativo avance en estas áreas, la región tiene la más baja tasa de avance en la implementación de políticas y legislación, con solo 62% y 64%, respectivamente (p. 40).

La información estadística arrojada en el 4° GRALE resulta valiosa cuando se trata de discutir el panorama educativo en el que los ciudadanos en edad adulta viven actualmente. A pesar de que, en teoría, se reconozca internacionalmente el derecho de un adulto a tener acceso a la educación formal e informal, aún existe una cantidad significativa de deficiencias en las legislaciones a favor del aprendizaje a lo largo de toda la vida que, de algún modo, ponen en desventaja a las personas que ya no necesariamente están en edad escolar y desean continuar formándose y superándose en el aspecto académico para adquirir nuevas habilidades que les permitan enfrentar de manera más eficaz el constante cambio social que se vive en esta era.

Los adultos mayores de México no son la excepción cuando se trata de deficiencias en el acceso a una educación de calidad y altos índices de analfabetismo. El Censo de Población y Vivienda publicado en el sitio web del Instituto de Geografía y Estadística (INEGI, 2020) informa que México tiene una población de 4,456,431 personas mayores de 15 años de edad que no sabían leer ni escribir, de las cuales el grupo de edad de 60 a 74 años representa el 12.1% de la población analfabeta del país y el grupo de edad a partir de 75 años representa el 26%. En total, el 38.1% de la población mexicana en condición de analfabetismo está conformada por adultos de la tercera edad (INEGI, 2020).

Por ello, las políticas mexicanas deberían ser analizadas y actualizadas con el fin de, en la medida de lo posible, reducir e incluso erradicar la falta de acceso y calidad de la educación básica, media superior y superior para los adultos en el país, especialmente los de la tercera edad. De este modo, se cumpliría el lema que representa el del 4° Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos del UIL (2020) que es “no dejar a nadie atrás: participación, equidad e inclusión” (p.1).

La página web de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2020) señala que “en 1975, durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez, se estableció la Ley Nacional

de Educación de Adultos” la cual se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 1975) y establece lo siguiente:

ARTÍCULO 2. La educación general básica para adultos forma parte del sistema educativo nacional y está destinada a los mayores de quince años que no hayan cursado o concluido estudios de primaria o secundaria.

La educación para adultos es una forma de la educación extraescolar que se basa en el autodidactismo y la solidaridad social como los medios más adecuados para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura y fortalecer la conciencia de unidad entre los distintos sectores que componen la población.

Se puede decir que el establecimiento de esta ley funcionó como el antecedente institucional para que los poderes políticos de México, junto con la Secretaría de Educación Pública (SEP), colaboraran en la conformación del actual Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Hoy en día, el INEA funge como una institución educativa a través de la cual el Estado mexicano reconoce y promueve entre la población adulta el derecho a recibir educación básica (primaria y secundaria) y capacitación laboral.

A partir de la formación del INEA como institución educativa, el gobierno mexicano mostró mayor preocupación por reducir tanto como fuera posible el analfabetismo y los índices de personas adultas con educación básica no iniciada o trunca por medio de la impartición de cursos de nivel primaria y secundaria con valor curricular y validez ante la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La SEP tiene la facultad de crear leyes, administrar el sector educativo público y crear programas para mejorar las condiciones educativas en las escuelas públicas de todos los niveles. Esto incluye la creación de políticas para el beneficio del estudiante desde que inicia la edad escolar hasta que llega a la educación superior. Respecto a la educación para adultos jóvenes, maduros y mayores, la SEP responde a sus necesidades específicas de educación a través del INEA para así garantizar el acceso adecuado a la educación básica.

El sitio web de la SEP, en su apartado del Instituto Nacional de Educación para la Educación para Adultos (INEA, 2021), presenta la propuesta del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) el cual tiene como objetivo principal “ofrecer a las personas jóvenes y adultas la educación básica, vinculada con temas y opciones de aprendizaje basados en sus necesidades e intereses”. Es decir, el MEVyT es un modelo educativo que promueve la educación para jóvenes y adultos bajo el paradigma del Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida a través de la utilización de estrategias de estudio autodirigidas y autodidactas. De este

modo, los alumnos son libres de decidir qué contenidos aprender a su propio ritmo tanto de manera presencial como a distancia.

El MEVyT se muestra como un modelo innovador, integral y funcional que puede satisfacer las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos en condición de rezago escolar y la creación de este modelo educativo para la población de la tercera edad resulta un avance significativo en las políticas educativas en México respecto a la formación continua de la población adulta.

Sin embargo, tal como Ramírez y Ramírez (2010) opinan, “hasta este momento el único actor que se ocupa de la educación de adultos es el gobierno, pero no debemos olvidar que también la sociedad civil debe estar comprometida con esto” (p. 72). En la actualidad todavía se puede notar un importante rezago en el progreso de accesibilidad educativa para todos los adultos, especialmente los adultos mayores de México debido al reducido número de instituciones académicas que ofrecen cursos para este grupo etario. Por lo tanto, es urgente que los ciudadanos de cualquier edad adopten un modo de pensar en que la edad no sea una excusa o limitante para aprender algo nuevo y reforzar lo que ya se sabe.

El aprendizaje de inglés como lengua extranjera es una de las materias que se ofrecen en los módulos temáticos del MEVyT. Para cubrir las crecientes necesidades de aprendizaje de una lengua franca como el inglés, el INEA (2017) elaboró una propuesta curricular presentada como *Diseño curricular para inglés para personas jóvenes y adultas* a modo de módulo diversificado del MEVyT, el cual “a grandes rasgos consiste en una propuesta ligada al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas que toma en cuenta las características de la población meta para llegar a un nivel A2 de competencia de lengua” (p. 4).

La UNAM es una de las instituciones educativas que se ha encargado de establecer políticas educativas que defienden la educación pública y gratuita para la población adulta en condición de rezago académico. A través de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, la universidad ha demostrado su preocupación por la educación de la población adulta al conformar tres organismos educativos en el área de la Educación para Adultos aprobados por el INEA y la Dirección General del Bachillerato de la SEP. El primero de ellos es el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED, 2016) que, fundado en 1972, dispone lo siguiente:

El Sistema Universidad Abierta a Distancia de la UNAM está destinado a extender la educación media superior y superior hacia grandes sectores de la población, por medio de métodos-prácticos de transmisión y evaluación de conocimientos y de la creación de grupos de aprendizaje que trabajan dentro o fuera de los planteles universitarios e impulsar la integración de las tecnologías de la información y comunicación de los procesos educativos (p. 1).

El SUAyED es el área de la UNAM encargada de promocionar la educación para jóvenes y adultos tanto universitarios como de la comunidad externa, incluyendo a adultos de la tercera edad que se encuentran en condición de rezago académico a nivel básico, medio superior y superior y que desean retomar su formación académica bajo el paradigma del Aprendizaje para Toda la Vida.

El modo de trabajo del SUAyED consiste fundamentalmente en la impartición de “asesorías presenciales y a distancia, según el plan de estudios que se trate; [...] y el desarrollo de materiales didácticos especialmente para cada modalidad, los cuales propician el estudio independiente y autogestivo” (p. 2). Actualmente, la FES Acatlán funge como sede del SUAyED donde los jóvenes y adultos interesados en continuar y concluir sus estudios superiores pueden hacerlo. Al término del estudio de sus programas educativos, tales alumnos serán acreedores a un certificado académico con validez oficial ante la SEP. Con ello, tendrán mayores oportunidades de empleo y desarrollo gracias a los conocimientos teórico-prácticos adquiridos durante su formación académica.

Adicionalmente, el SUAyED cuenta con el Grupo de Trabajo de Educación para Adultos (GTEA) el cual, de acuerdo con el sitio web del SUAyED (2020) consiste en lo siguiente:

La FES Acatlán a través del Grupo de Trabajo de Educación para Adultos brinda la oportunidad de poder concluir estudios de Educación Básica y Media Superior en su modalidad Abierta, por lo que genera propuestas educativas dirigidas a personas jóvenes y adultas que abandonaron sus estudios en algún tiempo determinado; asimismo propone talleres y cursos en Formación para la vida y el trabajo. También en el GTEA gestionamos cualquier tipo de trámite relacionado con tu formación académica ante el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) (párr. 1).

El modo de trabajo del GTEA está basado en el paradigma de la “Educación Permanente y el MEVyT” (SUAYED,2020, párr. 2). En él, los docentes promueven el aprendizaje en la población adulta a través de asesorías grupales y personalizadas en las que los estudiantes practican, refuerzan y aclaran los conocimientos de sus programas académicos para formar estudiantes autosuficientes que cuenten con las habilidades y

técnicas de estudio que les permitan progresar en su proceso de aprendizaje de manera autónoma y en conjunto con sus asesores. Cabe recalcar que este servicio no genera costo alguno para los alumnos.

En la FES Acatlán, gracias a la creación del Centro de Enseñanza de Idiomas y de la Mediateca, también es posible que cualquier grupo de edad de la población, incluyendo adultos mayores, tenga la posibilidad de aprender otro idioma como inglés, francés, italiano, entre otros.

1.3 Antecedentes

El campo de la enseñanza de inglés ha tomado un auge significativo gracias a fenómenos sociales como la globalización y la creciente necesidad del capital humano por obtener mejores posibilidades de desarrollo económico a través del uso de la lengua en contextos laborales. De hecho, los cursos de inglés como lengua extranjera se han vuelto tan populares e importantes que ya son impartidos en las escuelas de educación básica y superior con la intención de proporcionar a los estudiantes la habilidad de comprender y hablar una lengua extranjera antes de comenzar su vida laboral. Es por eso que, generalmente, los cursos que ofrecen clases de inglés a alumnos que van desde educación preescolar hasta universitaria han tomado en cuenta las necesidades de aprendizaje de sus poblaciones para la selección y uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje y materiales didácticos que se adapten a sus edades.

Sin embargo, el desarrollo de materiales didácticos de enseñanza y aprendizaje inglés para adultos de 60 años y más no son tan numerosos en comparación con los que se pueden encontrar para poblaciones más jóvenes. De hecho, no es novedad que los materiales didácticos en formato físico y digital dirigidos a niños en edad preescolar y escolar abundan en el mercado debido a lo atractivo que resulta, tanto para padres de familia como para maestros, que los niños aprendan una lengua extranjera a temprana edad; y los adolescentes, adultos jóvenes y adultos en edad laboral no son la excepción.

A pesar de la considerable desventaja en cantidad y oferta que presentan los materiales didácticos para enseñar inglés a adultos mayores contra los que se dirigen a poblaciones de menor edad, hay investigadores que se han dado a la tarea de aportar

información fidedigna sobre el campo de la enseñanza de idiomas a adultos jubilados de manera más general por medio de sus trabajos académicos.

Fontanella y Sanddman (2011), profesoras de italiano e inglés como lengua extranjera en la Universidad Nacional de Comahue, en Argentina, realizaron una investigación académica para dilucidar qué metodologías, recursos conceptuales y técnicos son los más apropiados para enseñar la segmentación de elementos fonéticos a través de la prosodia en inglés e italiano a una población de alumnos de entre 55 y 75 años de edad cuya primera lengua es el español.

Para las investigadoras, tomar en cuenta las características y condiciones fisiológicas de los alumnos resulta esencial para el diseño de los cursos ya que se deben satisfacer necesidades en los ámbitos psicológico-relacional, metodológico e intercultural además de necesidades lingüísticas de la lengua meta.

En la investigación se encontró que el paradigma educativo *Lifelong learning* es una herramienta teórica adecuada para fundamentar la relevancia de la impartición de los cursos de esta investigación. Además, un enfoque humanístico afectivo es apropiado debido a su importancia en el ámbito social e individual en la evolución del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Fontanella y Sanddman (2011) concluyeron que la enseñanza a adultos mayores debe ser más explorada y promovida por los sectores educativos en general, ya que esta población representa una fracción significativa de la población mundial que ha ido en aumento en las últimas décadas. Además, a diferencia de alumnos en edades más jóvenes, las personas de la tercera edad que estudian una lengua extranjera tienen gran potencial que podría ser aprovechado por los docentes al hacer uso de su motivación intrínseca y de sus experiencias de vida para hacer de su aprendizaje algo significativo que perdure en su vida diaria.

Andrew (2012) realizó un estudio exploratorio, con la intención de descubrir si la experiencia real de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en alumnos de edad adulta coincidía con las creencias y expectativas que tienen sobre el aprendizaje de idiomas. Sobre todo, la investigadora buscaba indagar cómo construyen su identidad etaria y qué papel piensan ellos que la edad juega en el proceso de aprendizaje (Andrew, 2012, p. 10). Con el propósito de responder la pregunta de investigación, se exploró el contexto educativo, sociolingüístico y cultural de una muestra de siete estudiantes adultos del centro de idiomas

de una de las facultades de la UNAM, cuyas variables cuantitativas son la edad (23, 34, 36, 48, 59, 68 y 69 años).

Andrew (2010) examinó la totalidad de la información obtenida haciendo énfasis en los fragmentos de las grabaciones donde se mencionaron elementos clave como creencias del aprendizaje de idiomas, edadismo (*ageism*) y envejecimiento positivo. De este modo, fue posible analizar el contexto en el que cada concepto fue mencionado en las entrevistas y narraciones para categorizarlo en significados más uniformes que son “más joven es mejor”, “prestigio” y “autodiscapacidad” (Andrew, 2010, p. 155).

Respecto a las perspectivas en los aprendices más maduros (*older adults*), Andrew (2012) concluyó que la construcción de la identidad etaria en esta etapa de la adultez refleja un edadismo social profundamente arraigado en la cultura mexicana porque ambos participantes mayores de 60 años se autoposicionaron como personas ajenas o que no pertenecen a su grupo en el aula de inglés (p. 168). Por lo tanto, las ideas sobre la edad como aspecto negativo en el aprendizaje de inglés constituyen una tendencia de pensamiento que, si bien se ha transformado con el paso del tiempo gracias a la aparición de paradigmas educativos como el Aprendizaje a lo largo de la vida y a la promoción de la educación en la adultez en universidades como la UNAM, todavía pone en desventaja a los adultos en edad media y madura frente a personas más jóvenes cuando se trata de aprender, en este caso, una lengua extranjera.

Hay tres aspectos que sobresalen en los descubrimientos de esta investigación: el primero es que la edad es parte central de la identidad de una persona. El segundo aspecto es que la experiencia de aprendizaje de idiomas varía de acuerdo con la posición de cada persona en el desarrollo de la vida y que involucra tanto dimensiones lingüísticas como no lingüísticas y el tercero es que la identidad etaria de los aprendices de idiomas está cercanamente interconectada con sus otros asuntos de vida (Andrew, 2012, p. 174).

Por otra parte, Flores (2014) elaboró una investigación con el objetivo de analizar la importancia de la implementación de material didáctico en la enseñanza a adultos en desventaja socioeconómica cuyo rango etario incluye la tercera edad. Se concluyó que el uso exclusivo de técnicas didácticas que consisten solo de ejercicios de memorización en alumnos adultos no es satisfactorio para cumplir los objetivos de aprendizaje. Más bien, se deben implementar estrategias de enseñanza mediante variedad de recursos visuales,

auditivos e interactivos que complementen los contenidos de la clase a fin de resultar atractivos para la población meta.

Ribeiro y Arriaga (2015) realizaron un trabajo para explorar el proceso lingüístico por el que alumnos brasileños pasaron cuando estuvieron en contacto con el español como lengua extranjera en instituciones educativas que ofrecen acceso a la educación de adultos de la tercera edad en distintas regiones de Portugal y España.

En el proceso de investigación, los autores detectaron un fenómeno lingüístico que llamaron *portuñol*, el cual resultó de las interferencias lingüísticas y pragmáticas entre la lengua materna de la población meta (portugués) y la lengua meta (español). Riveiro y Arriaga (2015) concluyeron que la población experimentó interferencia y transferencia lingüística cuando al no saber una palabra en la lengua meta, la sustituían por una palabra en la lengua materna para cumplir la necesidad inmediata de comunicarse por escrito. Además, se detectó presencia de sobregeneralización respecto a reglas gramaticales del portugués aplicadas al español y también se identificaron casos de hipercorrección en los textos estudiados.

Los investigadores enfatizan que los adultos mayores representan una población sumamente potencial cuando se trata del estudio de lenguas extranjeras porque cuentan con un bagaje lingüístico y cultural ya adquirido con su lengua materna y esto podría ser explotado tanto por sus maestros como por ellos mismos para despertar la motivación por aprender otra lengua de manera significativa. Además, es crucial que el profesor asuma un papel de guía para el alumnado estando alerta de la detección de errores e interferencias lingüísticas que sus alumnos puedan presentar en el proceso de aprendizaje.

Határ y Soňa (2016) llevaron a cabo un estudio empírico-conceptual cuyo objetivo fue analizar estilos de enseñanza seleccionados específicamente para aplicarse a cursos de lengua extranjera para adultos mayores impartidos en la Universidad Constantino el Filósofo en Eslovaquia. Los investigadores hicieron una crítica hacia la creciente tendencia por parte de instituciones educativas y autoridades de su país por promover en mayor medida la enseñanza y aprendizaje de idiomas para poblaciones en edad pre-productiva y productiva en un sentido laboral que para grupos etarios más longevos.

En esta investigación se muestra un análisis conceptual sobre diferentes metodologías de enseñanza de lenguas. Los investigadores concluyeron que el método de enseñanza de

lengua más adecuado para su población de adultos mayores es la de gramática-traducción debido a la facilidad que brinda a los aprendices para utilizar su lengua materna en la relación de significados y estructuras morfo-sintácticas. En cambio, otros métodos de enseñanza aplicados a la misma población como el comunicativo o el directo resultaron agresivos para esta población debido a la exigencia de destrezas visuales y auditivas que la naturaleza de estos enfoques de enseñanza requieren para el aprendizaje de lenguas.

El trabajo de investigación hecho por Határ y Soña (2016) contribuye significativamente a la relevancia de esta propuesta de investigación porque demuestra que no aplicar metodologías de enseñanza adecuadas para las características afectivas, psicológicas, fisiológicas y cognitivas de los alumnos resulta en un desempeño académico pobre por parte de los alumnos y en el rezago de su aprendizaje de una lengua extranjera.

Pfenninger y Polz (2018) llevaron a cabo un estudio sobre los factores cognitivos, socio-afectivos y lingüísticos relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera en una población de 12 aprendices nativos del idioma alemán de entre 63 y 90 años de edad. Su población era bilingüe, ya que los alumnos participantes podían comunicarse también en esloveno. El estudio consistió en un curso piloto de inglés intensivo en nivel principiante donde los docentes promovieron el aprendizaje y la práctica del idioma en las cuatro habilidades comunicativas durante cuatro semanas. Además, se aplicaron evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas por medio de pruebas como instrumento de recolección de datos. Los investigadores concluyeron que el curso piloto influyó significativamente en los parámetros de motivación, estado de ánimo y puntajes en los cuestionarios. Con ello, afirmaron que el aprendizaje de una lengua extranjera durante la tercera edad resulta fructífero para el desarrollo cognitivo, social y psicológico de esta población.

Reyes (2018) elaboró una nota periodística para el Departamento de Prensa de la Universidad Veracruzana (UV) sobre el proyecto llevado a cabo en 2016 por la profesora Heidy Díaz, quien pertenece al Centro de Idiomas de la UV. Su proyecto consistió en el diseño e impartición de un curso de inglés como lengua extranjera llamado “Taller inglés básico sólo para adultos” cuya población consistió en 25 alumnos (hombres y mujeres) de entre 30 y 90 años de edad. Reyes (2018) señala que “el objetivo de este curso fue maximizar las habilidades mentales, físicas y afectivas que promuevan un estilo de vida saludable, así

como potenciar la participación del adulto mayor en ocupaciones que den satisfacción y buen uso del tiempo a través del aprendizaje del inglés para la vida cotidiana”.

Durante el curso, la profesora Díaz promovió el aprendizaje y la práctica del inglés en sus alumnos a través del uso de canciones como recursos didácticos que sirvieran como motivadores extrínsecos dentro de metodologías de enseñanza de carácter psico-afectivo. Se afirma que, al concluir el curso, los adultos mayores que lo tomaron percibieron que el uso de canciones como apoyo didáctico contribuyó positivamente a su proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera. De hecho, Reyes (2018) reporta que los alumnos expresaron sentimientos de gusto y relajación al igual que experiencias agradables donde involucraron recuerdos de sus vidas.

El trabajo de la profesora Díaz es relevante para esta propuesta didáctica ya que demuestra que el uso de material didáctico adecuado para aprendices mayores de 60 años es esencial para el aprendizaje significativo y efectivo de nuevas habilidades como el utilizar una lengua extranjera en situaciones de la vida diaria. Esta propuesta de material didáctico, por ejemplo, no solo es un auxiliar para profesores y alumnos, sino también un recurso didáctico que busca provocar en los alumnos emociones positivas como autoconfianza, diversión y curiosidad mientras refuerza las habilidades lingüísticas en inglés de los estudiantes.

El trabajo de investigación encontrado que más se acerca al objeto de estudio de este proyecto es el de Herrera y Calderón (2020), quienes realizaron un trabajo de grado para obtener la Maestría en Lingüística Aplicada de ELE (español como Lengua Extranjera) por parte de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Su trabajo consistió en la propuesta de una guía metodológica para enseñar español como lengua extranjera a adultos mayores (AM) desde la perspectiva teórica de la Gerontología Educativa (GE). La propuesta surgió de una problemática en la que los investigadores detectaron deficiencia de conocimiento sobre la enseñanza de ELE en adultos mayores entre la comunidad docente de su institución

A partir de esta investigación, se descubrió que el 59.1% de los docentes encuestados había trabajado al menos una vez con adultos mayores de 55 años en un curso intergeneracional. El 76.2% de los docentes encuestados señalaron no haber recibido ningún tipo de instrucción relacionada a la ELE durante su preparación de pregrado o grado y, por lo tanto, desconocían qué métodos específicos seguir en la enseñanza de ELE a una población

de la tercera edad. Además, los investigadores señalaron que el 90.5% de los maestros participantes en la encuesta expresó no conocer ningún tipo de material didáctico diseñado específicamente para enseñar español a adultos mayores, por lo que se veían forzados a utilizar en clase los mismos materiales que usaban con adolescentes y universitarios de manera arbitraria.

Las fuentes teóricas en las que Herrera y Calderón (2020) sustentan el producto de su investigación son la Gerontología Educativa y el Método para la Enseñanza de Lenguas para Adultos Mayores (MELAM). Yuni y Urbano (2005, como se citó en Herrera y Calderón, 2020) definen la GE como “el estudio y la práctica de emprendimientos educativos dirigidos a los AM en diversas áreas del saber” (p. 36). Por otro lado, Montero (2016) describe el MELAM como: un método para “satisfacer las exigencias comunicativas y adaptarse a los estilos cognitivos de los componentes del grupo, se perfila un método basado principalmente en los enfoques comunicativos, y compatible con las necesidades expresivas de los alumnos” (p. 187). De este modo, se conformó el MELAM.

Partiendo de los principios teóricos de la GE y del MELAM, Herrera y Calderón (2020) diseñaron, realizaron y aplicaron su guía metodológica llamada *GerontELE* con su población de adultos mayores. Además, utilizaron cuestionarios y rúbricas para la recolección de datos cualitativos para obtener información sobre la experiencia y opinión de los docentes participantes respecto a su uso y efectividad.

Finalmente, Herrera y Calderón (2020) concluyeron que “una de las formas de evitar la indiferencia hacia los AM (adultos mayores) es su implicación como agentes activos socialmente” (p. 82). Por lo tanto, el que los adultos mayores tengan acceso a la educación permanente es un factor clave para el desarrollo continuo de sus habilidades sociales y cognitivas. Respecto al aprendizaje de una lengua extranjera, la propuesta de su guía metodológica es una manera práctica de promover el desarrollo profesional continuo de los docentes de lengua extranjera respecto a la población estudiantil de la tercera edad.

En conclusión, las investigaciones revisadas esclarecen de manera significativa la relevancia de la edad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, no como un aspecto limitante para la práctica del idioma sino como una construcción social que involucra aspectos socio-lingüísticos, psicológicos de una población inmersa en un contexto cultural y temporal. De hecho, los docentes que trabajan con

aprendices adultos deberían considerar estos aspectos en su planeación y práctica docente para mejorar las experiencias y perspectivas de aprendizaje del inglés en estos grupos de edades, especialmente en los adultos mayores quienes son el grupo etario con más construcciones sociales negativas sobre la edad y la vejez.

Asimismo, los trabajos académicos presentados anteriormente revelan que la demanda de la enseñanza de idiomas y, sobre todo, del inglés como lengua extranjera por parte de aprendices mayores de 60 años de edad, es una realidad que se ha incrementado en la última década para instituciones educativas de nivel superior.

A pesar de que existen aportes muy importantes en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de inglés para adultos mayores, las investigaciones presentadas en este apartado evidencian también que existe una considerable carencia de indagación formal en el campo del diseño y aplicación de recursos educativos para enseñar lenguas extranjeras a este grupo etario. Por lo tanto, esta propuesta de material didáctico representa un notable aporte para la brecha que representa la enseñanza de inglés para adultos que han concluido su vida laboral y que requieren contar con experiencias de enseñanza efectivas que sean acordes a su edad.

1.4 Marco contextual

El presente proyecto de investigación tuvo origen en la segunda mitad del año 2019, mientras la realizadora de esta propuesta realizaba el servicio social como parte de los requisitos para concluir la Licenciatura en Enseñanza de Inglés en la FES Acatlán, de la UNAM en el Estado de México, México. Este proyecto académico fue consolidado a partir del vacío educativo detectado en la Mediateca de la FES Acatlán por la falta de material didáctico para la enseñanza y aprendizaje de sustantivos plurales en inglés a nivel básico dedicado a los usuarios de la tercera edad. La propuesta consiste en el diseño y ensamble de una propuesta de manual didáctico inédito e impreso especialmente dirigido a estudiantes de inglés básico y principiantes sin nociones de la tercera edad.

Como se describió con anterioridad, el espacio físico en el cual este proyecto de investigación se originó es la FES Acatlán, una institución educativa pública de nivel

superior, donde se imparten licenciaturas, diplomados y posgrados tanto de manera escolarizada como a distancia.

Esta investigación en particular tuvo sus etapas iniciales presencialmente hasta que, a inicios del 2020, el brote de la pandemia por Covid-19 en México obligó a la sociedad a interrumpir toda actividad presencial y migrar a las actividades remotas. Por lo tanto, el proceso de investigación tuvo que emigrar a modalidad remota y fue necesario tener acceso a un grupo distinto de participantes voluntarios para la selección de la población muestra, sin embargo, ello no fue obstáculo para continuar y finalizar el proyecto.

A lo largo del trabajo, se dan a conocer más detalles sobre la elaboración, diseño, ensamble y aplicación piloto de esta propuesta didáctica.

1.4.1 Universidad Nacional Autónoma de México

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una institución pública y laica cuyo reglamento y políticas internas son independientes del gobierno del país. Esta entidad académica tiene presencia en los niveles educativos medio superior y superior, es decir, cuenta con escuelas de nivel preparatoria, así como con campus de nivel licenciatura y posgrado. De acuerdo con el sitio web oficial de la universidad (2020):

La Universidad Nacional Autónoma de México ha desempeñado un papel protagónico en la historia y en la formación de nuestro país. Las tareas sustantivas de esta institución pública, autónoma y laica son la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. En el mundo académico es reconocida como una universidad de excelencia. La UNAM responde al presente y mira el futuro como el proyecto cultural más importante de México.

Hoy en día, la UNAM está respaldada por un notable prestigio académico internacional entre las universidades públicas y privadas del mundo en las cuatro áreas de conocimiento: Físico Matemáticas, Ciencias de salud, Ciencias sociales y Jurídicas y Artes y Humanidades.

De acuerdo con la clasificación de las mejores universidades publicada a través del sitio de la Dirección General de Cooperación e Internacionalización de la UNAM (DGEI, 2022), la universidad se encuentra en el 105° en la lista global de las universidades clasificadas a nivel mundial.

Finalmente, la Universidad Nacional Autónoma de México no solo sobresale por el alto prestigio académico como institución académica, sino también por su carácter inclusivo de ofrecer alternativas educativas a cualquier sector de la población y los adultos mayores no son la excepción.

1.4.2 Facultad de Estudios Superiores Acatlán

La Facultad de Estudios Superiores Acatlán, también conocida como FES Acatlán, es una entidad académica que pertenece a la UNAM. En esta institución educativa se imparten licenciaturas de tres áreas del conocimiento: Físico-Matemáticas e Ingenierías, Ciencias Sociales y Humanidades, su ideario Institucional (2020b), establece que su visión es:

Convertir a la FES Acatlán en una Facultad de excelencia e innovación por su oferta académica actualizada y de calidad en las licenciaturas, posgrados y extensión universitaria; ser referente formativo y de solución a los desafíos y problemáticas actuales y emergentes, a través de la investigación conjunta con los ámbitos social, empresarial y productivo, que aprovecha las tecnologías para desarrollar, difundir y apoyar al conocimiento y a la cultura, bajo ideales humanistas y sociales propios de una Universidad del Siglo XXI.

Hoy en día, la FES Acatlán tiene una amplia oferta educativa tanto a nivel licenciatura como a nivel posgrado. Las carreras que se imparten en esta institución pertenecen a tres de las cuatro áreas del conocimiento que la universidad cubre mediante las diferentes carreras que son Físico Matemáticas y de las Ingenierías, Ciencias Sociales y Humanidades y de las Artes. Asimismo, los alumnos que concluyen su licenciatura tienen la posibilidad de profundizar y ampliar sus conocimientos académicos mediante un posgrado o diplomado de los cuales la facultad ofrece una amplia variedad.

Sin embargo, las instalaciones de la FES Acatlán no están únicamente diseñadas para ser aprovechadas por los alumnos, sino también por cualquier persona que se interese por alguna de las actividades extracurriculares ofrecidas en el campus en periodos ordinarios e intersemestrales. Por ejemplo, la facultad tiene varios teatros y auditorios donde se llevan a cabo eventos académicos y culturales como ceremonias, conciertos, obras teatrales, conferencias, etcétera.

También cuenta con espacios destinados a la promoción y práctica de disciplinas deportivas como taekwondo, gimnasia artística, defensa personal, fútbol soccer y americano,

entre otros. Además, se ofrecen clases para aprender a tocar instrumentos musicales, clases de actuación, pintura y otras actividades artísticas.

Por último, se ofrecen cursos de lenguas extranjeras en dos dependencias de la facultad, el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) y la Mediateca. A pesar de que ambos centros educativos ofrecen cursos de idiomas, los docentes de cada una utilizan metodologías de enseñanza-aprendizaje distintas. Mientras que en el CEI se imparten clases bajo la metodología elegida por el profesor en turno y en horarios semanales fijos, en la Mediateca los cursos están basados en la metodología de aprendizaje autodirigido en un horario abierto dentro del lapso del horario de servicio en el que se opera.

Las actividades extracurriculares presentadas están a disposición de la comunidad UNAM y de la comunidad externa (público en general) promoviendo el conocimiento y práctica de la cultura en diversos ámbitos. “En consecuencia, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán está considerada como uno de los centros educativos más importantes de la zona noreste del área metropolitana y uno de los espacios alternativos a Ciudad Universitaria” (Universidad Nacional Autónoma de México, 2020b). Por ejemplo, la posibilidad que se brinda en la Mediateca de que los alumnos y comunidad externa aprendan una lengua extranjera no sólo contribuye a su desarrollo académico y profesional por saber utilizar hasta cierto nivel idiomas relevantes en el ámbito laboral, sino también a su crecimiento personal al aprender sobre una cultura distinta de la suya a través de una lengua.

1.4.3 La mediateca de la FES Acatlán como centro educativo de adultos mayores

La mediateca es una unidad educativa que brinda servicios de enseñanza de inglés, francés e italiano como lenguas extranjeras tanto para la comunidad interna como para el público en general. De acuerdo con el sitio oficial del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la FES Acatlán, (2020b):

La Mediateca es un centro de auto acceso para el aprendizaje de idiomas cuyo objetivo es brindar tanto a la comunidad UNAM como a la comunidad externa los recursos y materiales necesarios para adquirir una segunda lengua con base en la autodirección.

En la mediateca, los adultos mayores pueden satisfacer necesidades sociales y de aprendizaje al tomar uno o varios de los cursos de idiomas extranjeros que allí se ofrecen. Esto resulta en un beneficio duradero para los alumnos porque tienen la posibilidad de

socializar con otros alumnos de su grupo etario mientras ejercitan sus habilidades cognitivas y sociales mediante la práctica y aprendizaje de otro idioma elevando así su autoconfianza para aplicar lo aprendido en clase acompañados y asesorados por un docente profesional.

Los alumnos universitarios y externos se inscriben a este centro de aprendizaje de lenguas con la intención de estudiar y practicar otro idioma como inglés, francés e italiano de manera autodirigida. De hecho, se ofrecen dos tipos de cursos para aprender dichas lenguas. El primero es el curso de Comprensión Lectora en línea y el segundo es el curso en Plan Global presencial.

Mientras que en el primero los alumnos refuerzan sus habilidades de lectura del idioma extranjero por medio de actividades en línea, el segundo estimula a los alumnos a aprender la lengua meta a través de la práctica presencial de las cuatro habilidades comunicativas que son comprensión auditiva, comprensión lectora, producción oral y producción escrita. Para lograrlo, los alumnos tienen acceso a una variedad de materiales didácticos impresos y digitales de los que se apoyan para aprender los idiomas. Por ejemplo, tienen a su disposición una sala de lectura de uso común con ejemplares de libros de gramática, diccionarios y cuadernos de trabajo para ser utilizados cuando sea necesario, así como una sala de cómputo para practicar las cuatro habilidades comunicativas en el idioma que estudian mediante un *software* interactivo.

1.4.4 Muestra

Se seleccionó la técnica de muestreo no probabilístico casual únicamente bajo dos criterios de selección que son el ser adultos de 60 años o más y, en un principio, estar inscritos en el curso de inglés en Plan Global de la Mediateca de la FES Acatlán en el periodo ordinario 2020-2. Sin embargo, la muestra que participó en etapas tempranas de esta investigación tuvo que ser sustituida por un grupo de adultos mayores distinto debido a la contingencia sanitaria que ocurrió desde el 2020. Lo anterior imposibilitó establecer contacto nuevamente con la primera muestra.

La primera muestra de esta población consistió en 10 personas (hombres y mujeres) de nacionalidad mexicana cuyas edades oscilan entre los 60 y 82 años. Todos ellos se encontraban inscritos en el curso de inglés en Plan Global de nivel Básico y Principiante sin

nociones de la Mediateca de la FES Acatlán durante el semestre ordinario 2020-1 en la modalidad presencial.

En esta unidad educativa, el nivel Principiante sin nociones se refiere a que la persona no ha tenido contacto con la L2 de manera formal ni informal, por lo que no cuenta con un mínimo de conocimientos previos sobre ella. El nivel básico equivale al nivel A1 en el cual, de acuerdo con el Consejo de Europa (2002), el usuario:

Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar (p. 26).

Las horas de estudio que cada sujeto de la población realizaba durante el curso variaba considerablemente pues, como se indicó anteriormente, la Mediateca implementa los métodos del aprendizaje autodirigido en sus cursos. Cabe mencionar, que, si bien los alumnos tienen la libertad de elegir los horarios y horas invertidas en su aprendizaje de inglés, todos deben apegarse al límite establecido por la Mediateca que es de 480 horas de práctica y estudio acumuladas al término de cada periodo ordinario.

Por otro lado, la segunda muestra, la cual fue parte del piloteo del manual producto de la investigación, se conforma de seis voluntarios (hombres y mujeres) de entre 60 y 73 años de nacionalidad mexicana. Mientras que cuatro de ellos habían tomado clases de inglés en sus años de estudiantes de preparatoria y universidad, los otros dos mencionaron nunca haber estudiado inglés de manera formal ni informal. De esta manera fue posible confirmar que los voluntarios de la segunda población tuvieran características equiparables con las de la primera población muestra.

1.5 Planteamiento del problema

Actualmente, se han adoptado tendencias de pensamiento en las que la percepción general sobre el concepto de vejez se entiende como un proceso indeseable en el desarrollo biológico, psicológico y social del ser humano. Por ejemplo, perspectivas como el que un adulto “viejo” ya no es útil o que ya no puede llevar a cabo tareas que un adulto más joven sí carecen totalmente de validez científica y solamente vulneran la imagen y la posición de este grupo

etario en la sociedad. Carbajo (2009, como se citó en Gutiérrez y Mayordomo, 2019) argumenta lo siguiente sobre los estereotipos del envejecimiento:

La vejez se ha valorado de dos formas, una positiva y otra negativa. La primera, se refiere a la consideración de la persona mayor como sabia, cargada de experiencias, de alto estatus social, merecedora de un gran respeto y con una clara posición de influencia sobre los demás. La segunda, destaca la vejez como un estado deficitario; la edad lleva consigo pérdidas significativas e irreversibles (p. 4).

El proceso de envejecimiento en el ser humano ocurre desde el nacimiento y continúa evolucionando con el paso del tiempo. Es decir, una persona no envejece de un momento a otro, sino que la madurez es el resultado de cambios paulatinos a nivel biológico y psicológico.

Al igual que cualquier etapa del desarrollo humano, el envejecimiento es un proceso fisiológico y mental que involucra los cambios por los que un ser vivo debe pasar naturalmente. Alvarado y Salazar (2014), señalan que, generalmente, “el envejecimiento puede definirse como la suma de todos los cambios que se producen en el ser humano con el paso del tiempo y que conducen a un deterioro funcional y a la muerte” (pp. 58-59). En realidad, cada etapa (desde el nacimiento hasta la madurez) conlleva ventajas y desventajas a nivel biológico, psicológico y social y la vejez no es una excepción.

La Organización Mundial de la Salud, también conocida por sus siglas como OMS, (2019), declaró el periodo del año 2020 al 2021 como la Década del Envejecimiento Saludable (*Decade of Healthy Ageing*) con lo que se busca promover el desarrollo de proyectos con impacto social entre organismos internacionales gubernamentales y privados, así como entre instituciones académicas y medios de comunicación con el propósito de mejorar la calidad de vida de las personas de la tercera edad a nivel global. La OMS (2019) reporta que:

Hay más personas mayores que niños menores de 5 años. En 2020, por primera vez en la historia, las personas de 60 años o más superarán en número a los niños menores de 5 años. Para 2050, las personas de 60 años o más superarán en número a los adolescentes y jóvenes en edades comprendidas entre los 15 y los 24 años (p .2).

El acelerado crecimiento de población mayor a nivel mundial pone en evidencia lo necesario que, hoy en día, es generar conciencia sobre el papel de los adultos mayores en la sociedad y sobre la invalidez de los estereotipos que suelen atribuirse al envejecimiento natural. Así como el aumento poblacional de este grupo etario es una realidad, también lo es

el aumento de demanda en el acceso a los servicios de salud física y mental, transporte, recreación y, por supuesto, a los servicios educativos tanto públicos como privados.

El campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde la pedagogía, la psicolingüística y la lingüística aplicada, ha sido ampliamente explorado respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras principalmente en niños, adolescentes y adultos en edad escolar, así como a adultos en edad laboral (menores de 60 años). Sin embargo, a una escala global, el área de la enseñanza de inglés como lengua extranjera aplicada a adultos mayores se muestra en considerable desventaja en términos de investigación académica y producción de materiales didácticos para promover la educación en este grupo etario.

En México el acceso al aprendizaje de inglés como lengua extranjera en poblaciones de la tercera edad no ha sido tan explorado en comparación con el volumen de investigaciones y diseño de recursos didácticos dirigidos a población más joven en edad escolar o laboral. Lo anterior puede evidenciarse en la carencia general en el mercado de libros de texto, cursos virtuales y presenciales comercializados especialmente para personas mayores de 60 años, de los cuales actualmente sólo se localizó un grupo reducido de tres instituciones privadas que ofertan cursos en línea y presenciales de inglés dirigidos a adultos de 50 años en adelante que son *English Language Center* en Boston, *Open English* y *Wall Street English* los cuales ofrecen cursos virtuales dirigidos a esta población.

Debido a que los alumnos que forman la población meta en este trabajo ya tienen cierto grado de conocimiento elemental del inglés, podría asumirse que poseen el suficiente conocimiento léxico y gramatical de temas comunes en el idioma incluyendo nociones sobre los sustantivos plurales en inglés. Sin embargo, a partir de la experiencia adquirida en las clases impartidas a los estudiantes de la tercera edad de la Mediateca de la FES Acatlán, se observaron deficiencias en el conocimiento y uso de los sustantivos plurales en inglés que llevaron a especular que los alumnos no sabían usar estas estructuras porque no tenían materiales sobre este tema para consultar en las instalaciones.

Para corroborar la suposición previa, se llevó a cabo una exhaustiva revisión de todos los materiales didácticos físicos disponibles en la sala de lectura de la Mediateca con el fin de conocer la cantidad existente de contenido dedicado al tema gramatical de sustantivos plurales y analizar si los alumnos tienen acceso a él. En el momento de la revisión, se encontraron catorce ejemplares impresos disponibles en Mediateca para el autoaprendizaje

de gramática inglesa de nivel A1 y A2 de los cuales solo dos no contaban con páginas dedicadas a ejercicios sobre sustantivos plurales en inglés.

Lo anterior indica variedad en el acervo de libros de texto disponibles en ese momento. Sin embargo, los doce ejemplares restantes en los que se encontró contenido sobre sustantivos plurales varían considerablemente en cantidad y categorías de patrones de pluralización presentados, lo que podría representar inconsistencia para los alumnos en su aprendizaje de este tema. Mientras algunos autores enfatizan los patrones de formación por terminación de la palabra, otros lo hacen de modo implícito alentando al lector a aprenderlos dentro de un contexto determinado en un párrafo donde se usan.

Es innegable que se cuenta con materiales para practicar este aspecto gramatical, pero estos podrían ser insuficientes para que los alumnos logren un dominio adecuado para el nivel en que se encuentran en el curso, el cual es A1. Además, es necesario que los materiales estén diseñados con características didácticas apropiadas para alumnos de la tercera edad.

Además de los libros de gramática, la Mediateca cuenta con 302 hojas con ejercicios impresos distribuidos en cuatro carpetas compilatorias de las cuales ninguna contiene algún ejercicio para los sustantivos plurales. Las carpetas son el resultado de la aportación paulatina que los asesores de inglés en turno han realizado a lo largo de los cursos, por ejemplo, hojas de ejercicios, lecturas, juegos de mesa para la clase sobre un tema de la lengua, etc. Todos los materiales son almacenados aleatoriamente en las carpetas dentro del nivel A1, por lo tanto, no siguen un criterio de organización específico como por fecha de uso, fuente de la que se obtuvo o habilidad a practicar como comprensión auditiva, producción oral, comprensión lectora, producción escrita, vocabulario, pronunciación, etc.

No se encontró registro de investigaciones ni propuestas hechas para la Mediateca que sean dedicadas al tema de sustantivos plurales; los únicos materiales didácticos disponibles para los alumnos son los catorce libros de gramática, ya que las carpetas compilatorias no tienen contenido sobre este tema. Los docentes utilizan estos materiales como guía de temas en sus asesorías individuales y en sus talleres grupales por lo que es de suma importancia que se cuente con los recursos necesarios para reforzar satisfactoriamente los conocimientos de los alumnos.

1.6 Justificación

La relevancia de esta investigación radica en llenar el vacío educativo detectado en la Mediateca de la FES Acatlán demostrado a partir de la revisión del material didáctico disponible para los alumnos mayores de 60 años que estudian inglés como lengua extranjera ahí de una manera incluyente, atractiva y efectiva para este grupo etario.

Luego de haber analizado los materiales didácticos a disposición de los alumnos del curso estudiado, se optó por aplicar un ejercicio de diagnóstico como instrumento de recolección de datos que arrojara información cuantitativa sobre el dominio de los sustantivos plurales en inglés en la población de estudio hasta ese momento. Cabe aclarar que este instrumento no está fundamentado en algún autor o teoría de evaluación, sino que se elaboró como parte de las labores de asesor de inglés dentro del servicio social prestado a esta unidad de la FES Acatlán y los sustantivos plurales seleccionados se tomaron aleatoriamente de los libros de gramática analizados anteriormente.

El ejercicio de diagnóstico (ver anexo 1) consistió en 15 reactivos de transformación que solicitan al alumno escribir la versión plural del sustantivo dado en singular apelando únicamente a su conocimiento previo y su memoria. El criterio mínimo aprobatorio establecido para efectos de este diagnóstico es del 80% de reactivos correctos, es decir: se necesitan once respuestas correctas de catorce para aprobar. Luego de la aplicación diagnóstica, se encontró que el 90% de la primera muestra no cumplió con el criterio mínimo aprobatorio establecido para el dominio de sustantivos plurales en inglés.

Estos resultados reflejan la considerable deficiencia en el conocimiento de sustantivos plurales presente en la mayoría de la población evaluada a pesar de contar con los libros y materiales didácticos previamente revisados.

1.7 Preguntas de investigación

A continuación, se presentan las interrogantes de las cuales surge esta investigación y, asimismo, lo que se busca resolver mediante la propuesta de un manual didáctico.

1. ¿Cuál es el contexto educativo en que la población meta presenta el problema detectado?

2. ¿Qué características fisiológicas, cognitivas y afectivas describen a los estudiantes adultos mayores?
3. ¿Qué teorías de enseñanza-aprendizaje pueden fundamentar el diseño de un manual didáctico para adultos mayores de manera efectiva?
4. ¿Qué tipo de material didáctico puede contribuir al aprendizaje de sustantivos plurales en inglés en los alumnos de 60 años y más?

1.8 Hipótesis

A partir de la deficiencia identificada sobre el conocimiento de los sustantivos plurales en inglés en los alumnos de la tercera edad de la Mediateca de la FES Acatlán, será posible diseñar un manual didáctico fundamentado en la didáctica de las lenguas extranjeras y la Gerontología Educativa que contribuya a la práctica y aprendizaje de este tema en la población meta.

1.9 Objetivos

A continuación, se señalan las finalidades que esta investigación pretende alcanzar para obtener como producto una propuesta de material didáctico dirigido a los adultos mayores que estudian inglés en la Mediateca de la FES Acatlán.

El objetivo general de este proyecto de investigación es conformar un manual didáctico sobre sustantivos plurales en inglés para el curso del Plan Global de nivel Principiante sin nociones dirigido a los alumnos adultos mayores de la Mediateca de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Los objetivos particulares de este proyecto son:

1. Identificar las características fisiológicas, cognitivas y afectivas propias de los estudiantes adultos mayores.
2. Examinar las características morfológicas de los sustantivos plurales de uso cotidiano en un curso de inglés básico.
3. Seleccionar las teorías de enseñanza y aprendizaje que fundamenten el diseño de esta propuesta de manual didáctico.

4. Diseñar un manual didáctico acerca de las categorías básicas de sustantivos plurales en inglés a partir de actividades de práctica teóricamente fundamentadas en la didáctica de las lenguas extranjeras y la Gerontología Educativa.

1.10 Alcances de la investigación

Esta investigación culmina en una propuesta de manual didáctico para la enseñanza de sustantivos plurales en inglés a alumnos adultos mayores. Aunque el diseño del manual está originalmente pensado para los estudiantes de 60 años o más del curso de inglés básico de la Mediateca en la FES Acatlán, esta propuesta didáctica también puede ser utilizada por docentes que trabajen en otras entidades educativas. Con ello, la realización del producto final de esta investigación busca promover la enseñanza de idiomas a personas de la tercera edad en cualquier contexto educativo y social.

Por un lado, se pretende que la creación de este manual sea un recurso didáctico confiable y efectivo para que los docentes que enseñen sustantivos plurales en inglés con aprendices de la tercera edad desde un nivel básico puedan asegurarse de que sus alumnos comprendan y utilicen correctamente los elementos lingüísticos que contiene el manual en su uso cotidiano del inglés. Por otro lado, se busca diseñar un manual didáctico con estructura y contenido versátil que pueda implementarse tanto en clases grupales como en sesiones de aprendizaje autodirigido con alumnos de la tercera edad.

Por su carácter didáctico, los alumnos que utilicen en el aula este manual no solo memorizarán sustantivos plurales en inglés, sino que los aprenderán de manera significativa dentro un contexto relevante para ellos, por ejemplo, practicarán los elementos lingüísticos dados en el manual en la temática de recuerdos del trabajo, de la familia o amistades.

Esta propuesta didáctica se limita a promover la enseñanza y aprendizaje del aspecto gramatical de sustantivos plurales en inglés por medio de material didáctico que contenga ejercicios suficientes y relevantes para este tema. Asimismo, el diseño de este implementa principios teóricos de los paradigmas educativos del Aprendizaje a lo largo de la vida, la gerontología educativa, así como de los enfoques humanístico-afectivo, conductista, cognitivo, constructivista y sociocultural aplicados a la enseñanza de inglés como lengua extranjera de adultos mayores. Sin embargo, no significa que los docentes que se apoyen de

este material no tengan posibilidad de adaptarlo a sus propias poblaciones estudiantiles. De hecho, los materiales para la elaboración del manual fueron seleccionados para ser fácilmente replicados en otros contextos de aprendizaje.

Finalmente, se pretende que esta propuesta didáctica sirva como base para la expresión de ideas personales en los estudiantes que lo utilicen en clase y, por lo tanto, se sientan motivados para expresar sus sentimientos y opiniones de manera oral implementando los elementos aprendidos en la sección utilizada.

Capítulo II. Características gramaticales de los sustantivos plurales en inglés

Generalmente, la lengua es entendida como un conjunto de reglas gramaticales, vocabulario, pronunciación y ortografía que permite la comunicación entre los hablantes de manera hablada y escrita. Para los propósitos de este trabajo de investigación, se requiere indagar especialmente en el aspecto gramatical, con el fin de contar con definiciones especializadas para proporcionar una perspectiva clara de los sustantivos plurales en inglés que esta propuesta de material didáctico busca promover en los cursos de inglés como lengua extranjera.

A lo largo de este capítulo, se presentan definiciones específicas de la lengua como sistema lingüístico y los elementos gramaticales involucrados en la formación de sustantivos plurales. También, se analizará la formación de los patrones de pluralización comunes en la historia del idioma inglés hasta la actualidad.

Por último, se hace un contraste general entre los patrones de pluralización nominal entre el español y el inglés, siendo el primero la lengua materna de la población meta de esta investigación. Lo anterior permitirá, finalmente, ofrecer una breve reflexión sobre la pertinencia de la enseñanza y aprendizaje de los sustantivos plurales en inglés como lengua extranjera.

2.1 Niveles de la lengua

Hoy en día, el concepto de lengua cuenta con un amplio repertorio de definiciones en el campo de la investigación según la corriente filosófica o lingüística desde la cual se estudia y analiza. De manera sintetizada, Luna et al. (2005, p.130), definen en su *Diccionario básico de lingüística* el concepto de lengua como el “sistema de signos vocales doblemente articulados con el que se comunican los miembros de una comunidad. Suele utilizarse como sinónimo de idioma y lenguaje”. A partir de lo anterior, se puede entender a la lengua como un conjunto de elementos organizados y constituidos por unidades menores que se pueden combinar y reutilizar para formar distintos mensajes. Asimismo, la lengua se utiliza de manera convencional y sistemática, y funciona como medio de comunicación entre una comunidad de hablantes.

Cabe mencionar que, debido a los propósitos de este trabajo de investigación, se utilizará el término idioma y lengua como sinónimos a fin de variar el uso de los términos para referirse al español como sistema lingüístico materno y al inglés como la lengua meta.

Todas las lenguas vivas se categorizan básicamente en cuatro niveles: el fonológico, el morfológico, el léxico y el sintáctico (CVC, 2022), a través de los cuales se estudian los diferentes elementos lingüísticos que, con base en la teoría, fundamentan la formación, evolución y funcionamiento de un idioma como sistema convencionalizado para ser utilizado por sus hablantes.

El nivel de la lengua que toma el papel nuclear en la elaboración de esta propuesta de manual didáctico es el morfológico, el cual, según el *Diccionario de la Lengua Española* en su versión digital (RAE, 2022), consiste en “la parte de la gramática que estudia la estructura de las palabras y de sus elementos constitutivos”. Por lo tanto, el sistema morfológico aborda la comprensión de la formación de palabras y las reglas gramaticales que estandarizan su uso entre los hablantes del idioma en cuestión, como es el caso de los sustantivos plurales.

2.2 La gramática

El nivel morfológico al cual se hizo referencia en el apartado anterior, se ubica en la gramática. Desde la perspectiva lingüística de DeCapua (2017, p. 6), la gramática puede ser entendida como un conjunto de planos que guían a los hablantes para producir un idioma comprensible y predecible. Dado que los idiomas y sus variantes son estructuras gobernadas por reglas, todos los sistemas lingüísticos tienen naturaleza gramatical. Por lo tanto, el nivel gramatical resulta la base de un sistema lingüístico para ser utilizado en la realidad de una comunidad de hablantes.

Asimismo, la gramática de una lengua se conforma de una variedad de elementos lingüísticos que cumplen funciones específicas en el sistema del cual forman parte y que poseen sus propios significados dependiendo de su función. DeCapua (2017, pp. 21-22) clasifica la gramática en dos categorías principales de partes del discurso: las clases formales y las clases estructurales. Las clases formales se componen de partes del discurso mayores, es decir, palabras que tienen una carga de significado por sí mismas en la oración como sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, los cuales expresan varios significados

dependiendo de la estructura y fenómenos morfológicos que los modifican, por ejemplo, la flexión. Las clases estructurales, por su parte, consisten en partes del discurso menores como las preposiciones, pronombres, determinantes, conjunciones, cuantificadores y otros subconjuntos que, de no estar vinculados con alguna parte del discurso mayor, no pueden expresar significado de manera independiente.

Como se mencionó anteriormente, las partes del discurso mayores como los sustantivos expresan su significado si están modificados por un fenómeno morfológico como la flexión. Es decir, un sustantivo puede expresar género y/o cantidad en su significado dependiendo de la desinencia (o terminación) que contenga la palabra.

El sitio web del *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE, 2005) define la flexión como la “variación que experimentan las palabras a través de desinencias que expresan contenidos gramaticales, como el género (flexión de género) y el número singular o plural en los sustantivos (flexión de número)”. Para esta propuesta de manual didáctico, la flexión de número en los sustantivos es el aspecto lingüístico central de los contenidos.

2.3 *El sustantivo*

Como se ha mencionado, el aspecto lingüístico que este material didáctico propone enseñar a la población meta de la investigación son los sustantivos plurales en inglés. Para ello, es menester definir formalmente los sustantivos. De acuerdo con el sitio web de la Universidad Complutense de Madrid (UCM, 2022) “semánticamente, el sustantivo es la palabra que designa personas, animales, plantas o realidades muy diversas que tienen existencia independiente, en la realidad o por abstracción”. En otras palabras, un sustantivo es una palabra cuyo significado expresa un objeto, persona, animal, entidad animada o inanimada y que tiene significado por sí sola, es decir, no necesita estar acompañada de otras palabras para ser comprendida. Por ejemplo, algunos sustantivos en inglés que esta propuesta de material didáctico enseña son *woman*, *family*, *city*, *mouse*, *fish* y *potato*, por mencionar algunos.

En el sitio web educativo de la UCM (2022) se plantea que “funcionalmente, el sustantivo es toda palabra capaz de cumplir en la oración, sin necesidad de ningún otro elemento, las funciones de sujeto explícito [...] o de complemento directo”. Por lo tanto, se

puede afirmar que los sustantivos son palabras utilizadas en la lengua con alta frecuencia dada su naturaleza de múltiples usos. Para efectos de esta propuesta de manual didáctico, los sustantivos en inglés se enseñan en sus funciones básicas (sujeto y complemento directo) dentro de la oración debido a que el nivel de aprendices al que está dedicado corresponde a básico (A1) y principiante sin nociones.

Si bien los sustantivos se consideran partes de discurso mayores que proporcionan significado propio en una oración, cuentan con una estructura interna definida desde el punto de vista morfológico y su unidad mínima es el morfema. Moreno-Fernández et al. (2020, p. 139) refieren que “el morfema puede definirse como la unidad gramatical mínima en la que se combina un significado con una forma o significante”. Generalmente, estas combinaciones morfológicas se dan cuando se busca expresar significados variables como de género, número, tamaño, entre otros.

Cuando se quiere expresar una palabra con significado plural, por ejemplo, se necesitan los morfemas flexivos. Este tipo de morfemas “completan y concretan el significado léxico de la palabra, sin modificarlo, aportando significados de naturaleza gramatical”. En el caso del manual didáctico, se pretende enseñar el uso de morfemas flexivos de número en inglés tomando en cuenta los existentes en la lengua materna de los alumnos (el español). En los siguientes apartados, se describirán a detalle las estructuras básicas de los sustantivos en español y en inglés.

2.4 Los sustantivos plurales en español

Con el paso del tiempo, la estructura gramatical de la lengua española ha pasado por distintos cambios derivados de la evolución lingüística natural de una lengua viva. Un ejemplo de ello es la aparición de los ya mencionados morfemas flexivos, particularmente, los de número.

El *Diccionario panhispánico de dudas* (2005) en su formato virtual, expone que “en español hay dos marcas para formar el plural de los sustantivos y adjetivos que son los sufijos *-s* y *-es*. Existe asimismo la posibilidad, aunque no es lo normal, de que permanezcan invariables.” A modo de ejemplo, la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2009) muestra algunos sustantivos que ejemplifican las dos reglas de pluralización descritas, “el morfema de plural –es decir, ese contenido gramatical– se realiza unas veces como *-s* (casa-

s), otras como -es (árbol-es) y otras como elemento nulo (crisis- \emptyset)” (p. 22). Sin embargo, los primeros dos fenómenos de pluralización (-s y -es) suelen aparecer con mayor frecuencia en el uso cotidiano de la lengua escrita y hablada. En el aspecto estructural, Pavón (2007, p. 16) enfatiza que los morfemas flexivos “sirven para crear diferentes formas de la misma palabra, con las cuales se expresan distintas propiedades o categorías gramaticales”. En este sentido, se puede decir que la formación de sustantivos plurales involucra la modificación del morfema flexivo de número de la palabra.

Kattán-Ibarra y Pountain (2003, p. 16) clasifican los patrones de pluralización en español de la siguiente manera:

Tabla 1

Formación de sustantivos plurales comunes en español.

Clase	Patrón gramatical	Ejemplo
Clase 1	Los singulares que terminan en una vocal átona requieren la adición de -s .	<i>mesa- mesas</i> <i>hombre- hombres</i> <i>kiwi - kiwis</i> <i>banco - bancos</i>
Clase 2	Los singulares que terminan con las consonantes <i>l, -n, -r, -s, -y, -z</i> , requieren la adición de -es . Si terminan en <i>-z</i> , se añade -ces .	<i>árbol - árboles</i> <i>limón - limones</i> <i>dólar - dólares</i> <i>inglés - ingleses</i> <i>rey - reyes</i> <i>lápiz - lápices</i>
Clase 3	Los singulares que terminan con una sílaba tónica requieren la adición de -s . Una excepción a este patrón es la terminación <i>-í</i> la cual es admitida tanto con terminación -í + s como -es .	<i>sofá - sofás</i> <i>menú - menús</i> <i>café - cafés</i> <i>iraní - iraníes</i> <i>bisturí-bisturís</i>
Clase 4	Los singulares que terminan con una sílaba tónica en <i>-s</i> y <i>-t</i> no cambian en su forma plural.	<i>lunes - lunes</i> <i>martes - martes</i> <i>crisis - crisis</i> <i>déficit - déficit</i>

Clase 5	Los préstamos del inglés a veces mantienen la forma inglesa en plural.	<i>córner (en fútbol)- corners</i>
	Las palabras que terminan con -m derivadas del latín se tratan de manera similar.	<i>referéndum - referéndums</i>

Nota: Los ejemplos presentados en la tabla representan patrones generales de pluralización en el español moderno.

A partir de la tabla anterior, se puede concluir que las clases de sustantivos plurales en español varían en función de la desinencia de la palabra.

En el siguiente apartado, se describen y analizan las características de la formación de sustantivos en inglés desde el punto de vista morfológico e histórico de la lengua.

2.5 Los sustantivos plurales en inglés

Los patrones de pluralización presentes en el inglés moderno tienen sus orígenes desde los momentos históricos en que el inglés comenzaba a conformarse como un sistema lingüístico independiente del alemán antiguo. Pawloski (2015) describe que el *proto-inglés* era muy similar al alemán. Los sustantivos que nombraban objetos inanimados tenían los géneros masculino, femenino y neutro. Asimismo, las diferencias entre las formas plurales y singulares comenzaron a hacerse más notorias en la lengua a partir de la época medieval, al presentar patrones de adición de letras y sonidos para expresar el plural de las palabras. McWhorter (2013) ejemplifica los siguientes patrones de pluralización nominal que los hablantes de inglés medieval utilizaban en su lengua cotidiana:

Tabla 2

Ejemplos de las formas singular y plural utilizadas en el inglés medieval.

Sustantivo singular	Sustantivo plural
<i>Book</i>	<i>beek</i>
<i>Lamb</i>	<i>lambru</i>
<i>Egg</i>	<i>eggru</i>
<i>Bread</i>	<i>breadru</i>
<i>House</i>	<i>house</i>
<i>Tongue</i>	<i>tonguen</i>
<i>Name</i>	<i>namen</i>
<i>Eye</i>	<i>eyen</i>

<i>Sheep</i>	<i>sheep</i>
<i>Child</i>	<i>children</i>
<i>Ox</i>	<i>oxen</i>

Nota: Algunas de las formas plurales ejemplificadas en la tabla se conservaron en el inglés moderno.

Al observar los ejemplos anteriores, posiblemente la interrogante de la razón por la que la mayoría de los patrones de pluralización antiguos difieren de los actuales surge en los docentes de inglés y en cualquier interesado en la historia de esta lengua. Pawloski (2015) atribuye esta evolución a la llegada de los invasores germanos y vikingos escandinavos en los siglos VIII al XI D.C, cuando el sistema lingüístico inglés se vio considerablemente simplificado afectando a los patrones de pluralización anteriores para, en su mayoría, ser modificados por la letra -s al final de la palabra con un número importante de excepciones, vigentes en la lengua hasta nuestros días.

A lo largo de la historia, el inglés ha sufrido un gran número de cambios en su morfología y pronunciación, lo cual hace pensar que hay divergencias entre el inglés de la Edad Media y el inglés moderno. Junto con el largo historial de cambios lingüísticos en la historia del inglés, los esfuerzos de los estudiosos de la lengua y gramáticos han sido notables para lograr la estandarización de la lengua. Según Pawloski (2015), no fue hasta que el primer diccionario del idioma inglés fue publicado por Samuel Johnson en 1755 que la estandarización del uso y la ortografía del inglés se dio logrando la estandarización de usos y patrones gramaticales que se conocen hoy en día.

A continuación, se presenta una tabla en la que se contrastan los tipos de sustantivos plurales en el inglés actual que, usualmente, están presentes en materiales didácticos de niveles A1 y A2, tales como recursos educativos virtuales o libros de texto para principiantes y aprendices sin nociones de acuerdo con las plataformas educativas de la Universidad de Victoria (2022), la Universidad de Cambridge (2022) y la Universidad de Córdoba (2015).

Tabla 3

Categorías de los sustantivos plurales en el inglés moderno.

Categoría	Patrón gramatical	Ejemplo
Plurales regulares	Terminaciones -s, -x, ch, -sh : -es Consonante + y: -ies La mayoría de los otros: -s	<i>bus- busses</i> <i>baby- babies</i> <i>cat- cats</i>
Plurales irregulares	La forma plural puede diferir de la forma singular total o parcialmente. Involucra cambios internos vocálicos o consonánticos. Por lo tanto, el patrón gramatical es arbitrario. Este fenómeno también es conocido como mutación (<i>mutation</i>).	<i>person – people- persons</i> <i>man- men</i> <i>woman - women</i> <i>foot- feet</i> <i>tooth-teeth</i>
Plurales invariables o <i>Zero plurals</i>	Su forma singular y plural son iguales.	<i>Sheep- sheep</i> <i>deer - deer</i> <i>fish-fish</i>
Plurales incontables o <i>Piece words</i>	Requieren de una frase auxiliar para expresar cantidad. Permiten utilizar un sustantivo incontable para expresar significado en singular o plural: a piece of, a bottle of, a pair of.	<i>a piece of bread</i> <i>a bottle of perfume</i> <i>a pair of glasses.</i>

Nota: Los ejemplos presentados en la tabla representan parcialmente los patrones de pluralización en el inglés actual.

Como se puede notar al analizar las características morfológicas de los sustantivos en inglés, vale la pena enfatizar que este sistema lingüístico posee patrones de pluralización considerablemente específicos que si bien, en general son regulares, también tiene patrones irregulares e incluso que no siguen ningún patrón y que son frecuentemente utilizados en el uso cotidiano de la lengua. Por ello, es de suma importancia que el docente de inglés esté familiarizado con la historia y formación de los sustantivos plurales en inglés para guiar y retroalimentar a sus alumnos de manera precisa y eficiente en el proceso de aprendizaje.

En el siguiente apartado, se contrastarán las características morfológicas de los patrones de pluralización entre el inglés y el español con base en el análisis contrastivo.

2.6 Contraste de los sustantivos plurales en español e inglés

Con el análisis realizado acerca de la estructura morfológica en la formación de sustantivos plurales en español y en inglés, se busca comparar sus cualidades morfológicas con la intención de proporcionar al docente o investigador una perspectiva sobre este punto gramatical teóricamente sustentada en los principios básicos de la lingüística contrastiva aplicada al diseño de material didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

La teoría del análisis contrastivo (*Contrastive Analysis Hypothesis*, o CAH por sus siglas en inglés), formulada por Robert Lado (1957), es una teoría relevante en el área de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas basada en los principios estructuralistas y conductistas. Gargallo (1993, citado en Ciesiekliewicz, 2010, p. 84) plantea que la lingüística contrastiva “es una rama de la psicolingüística cuya investigación se enfoca en los efectos que las diferencias existentes entre la estructura de la lengua base y la estructura de la lengua meta producen en el aprendizaje de la L2”. A diferencia de la lingüística comparada, cuyos principios consideran el contraste de dos o más sistemas lingüísticos a través del tiempo (desde una perspectiva diacrónica), la lingüística contrastiva estudia la comparación de lenguas de manera sincrónica.

Generalmente, los lingüistas americanos Robert Lado (1957) y Jeffrey Ellis (1966) son considerados los autores primarios de la lingüística contrastiva como subcampo de la lingüística en la investigación teórica y aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, así como a la traducción. Lado (1957, p. 2) argumenta que la relevancia del estudio y enseñanza de lenguas mediante la comparación sistemática de sus niveles y elementos estriba en la asunción de que el alumno que inicia el contacto con un idioma extranjero encontrará algunas de sus características sumamente sencillas y otras extremadamente difíciles de comprender. En consecuencia, aquellos elementos que son similares a la L1 serán más fáciles de aprender mientras que los componentes que son diferentes de la lengua materna serán más complicados.

La CAH expone que los errores que el alumno cometa en la L2 pueden ser predichos o pronosticados identificando las diferencias entre la lengua meta y su lengua materna dado que tales errores son el resultado de las interferencias de la L1 en el aprendizaje de la L2 y deben evitarse por medio de la formación de hábitos que generen un correcto uso de la

estructura de la lengua meta con ejercicios mecánicos de las estructuras a aprender. La CAH puede aplicarse mediante los siguientes principios (CVC, 2022):

- Descripción formal de las lenguas en cuestión.
- Selección de áreas de objeto de comparación.
- Comparación de las diferencias y las semejanzas.
- Predicción de los posibles errores.

Respecto a la ocurrencia de errores en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, Fries (1957, mencionado en Lado, 1957, p. 2) interpreta que aprender una segunda lengua constituye una tarea bastante diferente de aprender la primera, ya que los principales obstáculos en el proceso no derivan realmente de la dificultad de las características propiamente del idioma nuevo sino, sobre todo, del conjunto especial de reglas y patrones lingüísticos creados por los hábitos en la primera lengua.

Para Robert Lado (1957, p. 57), uno de los autores principales de la CAH, las estructuras y patrones gramaticales en la lengua meta consisten en sistemas de hábitos aprendidos por el alumno y cada patrón gramatical tiene un número de rasgos que son iguales a patrones de otros sistemas lingüísticos. Sin embargo, las estructuras gramaticales de los diversos sistemas lingüísticos también pueden diferir en contraste con las estructuras de otros, por lo que sus reglas no pueden trasladarse de manera idéntica entre sí. Este es el caso de las normas de pluralización nominal del inglés y el español, las cuales comparten similitudes, pero también presentan diferencias significativas.

Fisiak (1981, citado en Ciesiekiewicz, 2010, p. 84) complementa que la lingüística contrastiva se ocupa de la comparación de dos o más lenguas (o subsistemas de lenguas) con el propósito de determinar tanto las diferencias como las similitudes que existen entre ellas”. Asimismo, Ciesiekiewicz (2010) plantea que la lingüística contrastiva utiliza el análisis contrastivo como modelo de investigación, el cual “consiste en la comparación sistemática y sincrónica de la lengua materna y la lengua extranjera que permite establecer las diferencias y similitudes entre ambas. De esta manera, “se predicen los aspectos que representan mayor dificultad en el aprendizaje de la lengua objeto de estudio” (p. 84). A partir de lo anterior, resulta conveniente tomar en consideración los fundamentos generales de esta disciplina de la lingüística en el diseño de las explicaciones pedagógicas contenidas a lo largo del manual como producto final de esta investigación.

El idioma inglés y el español difieren considerablemente en los patrones de pluralización debido a la existencia de sustantivos plurales regulares, irregulares, invariables e incontables, los cuales funcionan con patrones gramaticales que, en algunos casos, no existen en la lengua española, como se muestra a continuación.

Partiendo de los fundamentos teóricos de la lingüística contrastiva descrita por Ciesiekiewicz (2010) y de los rasgos morfológicos de los plurales en español e inglés mencionados por Kattán-Ibarra y Pountain (2003) y la Universidad de Cambridge (2022), a continuación, se presenta un breve análisis contrastivo entre la estructura morfológica de los patrones de pluralización entre el español y el inglés a fin de proveer una perspectiva sólida sobre las diferencias estructurales generales de los sustantivos plurales entre estos dos sistemas y las posibles implicaciones de dichas diferencias y similitudes en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Tabla 4

Análisis contrastivo de la estructura morfológica de los sustantivos plurales en español e inglés.

Patrón de pluralización	Español	Ejemplo	Inglés	Ejemplo
<i>Sustantivos con desinencia vocálica</i>	Se añade el morfema flexivo de número -s	<i>papá-papás</i> <i>hombre-hombres</i> <i>niña-niñas</i> <i>abuelo-abuelos</i>	Se añade el morfema flexivo de número -s (en algunos casos).	<i>bottle- bottles</i> <i>house- houses</i> <i>sofa-sofas</i>
	<i>Sustantivos con desinencia consonántica</i>	Se añade el morfema flexivo de número -es a los nombres con terminación -l, -n, -r, -s, -y, -z. Si terminan en -z, se añade -ces .	<i>nivel-niveles</i> <i>león-leones</i> <i>control- controles</i> <i>mes-meses</i> <i>maguey-magueyes</i> <i>feliz-felices</i>	Se añade el morfema flexivo de número -es a los nombres con terminación -s, -x, ch, -sh → -es Se añade -ies a la terminación con -y
<i>Sustantivos plurales irregulares</i>	No existen en español		Son afectados por el fenómeno de mutación morfológica.	<i>man-men</i> <i>woman-women</i> <i>person-people</i> <i>child-children</i> <i>mouse-mice</i> <i>foot-feet</i> <i>tooth-teeth</i>
<i>Sustantivos plurales invariables</i>	Su forma singular y plural es la misma	<i>crisis- crisis</i> <i>lunes- lunes</i> <i>martes- martes</i> <i>anteojos- anteojos</i> <i>lentes- lentes</i>	Su forma singular y plural es la misma. También se les conoce como <i>zero plurals</i>	<i>deer- deer</i> <i>fish- fish</i> <i>sheep- sheep</i> <i>crisis- crisis</i>
<i>Sustantivos plurales incontables</i>	Menos comunes en el español	<i>información- información</i>	Requieren de una frase auxiliar para expresar el singular o el plural.	<i>a piece of information.</i> <i>a loaf of bread.</i> <i>a pair of glasses</i>

De manera concreta, la pluralización nominal en la lengua española y la inglesa se diferencia principalmente en que mientras en la primera hay tres patrones comunes que son los morfemas flexivos -s, -es y los plurales nulos; en inglés se pueden identificar mayor número de categorías de plurales nominales, especialmente por aquellos irregulares, los cuales no existen en el español. De hecho, “es precisamente desde el punto de vista de la morfología flexiva donde encontramos más diferencias entre el inglés y el español” (Valenzuela, 2002, p. 34). Esto resulta un aspecto fundamentalmente relevante para el docente de inglés como lengua extranjera, ya que el nivel gramatical de la lengua es una de las bases para su estudio y práctica desde etapas tempranas del aprendizaje como es el caso de la enseñanza de las diferencias y semejanzas de los patrones de pluralización entre el español y el inglés.

Por lo anterior, se considera importante que al enseñar la estructura y uso de los sustantivos plurales en inglés se tome en cuenta, de manera complementaria, el contraste de las clases de sustantivos plurales en el español e inglés de uso cotidiano y, con ello buscar que los aprendices desarrollen, con el apoyo de su maestro, la habilidad de identificar las similitudes y diferencias entre la estructura y uso de los sustantivos plurales en inglés y en su lengua materna para consolidar su aprendizaje del tema y que su seguridad al utilizarlos en su vida académica y cotidiana aumente progresivamente.

En esta propuesta didáctica, se busca enseñar las diferencias generales en los patrones de pluralización nominal entre el español y el inglés por medio de un conjunto de tablas sencillas que representen visualmente las diferencias morfológicas del aspecto lingüístico en cuestión para que, a través de su estudio autodirigido o grupal, el alumno pueda comprender con mayor facilidad en qué se asemejan o diferencian los tipos y clases de sustantivos plurales en ambas lenguas.

Asimismo, se considera importante que el docente mantenga en mente que los alumnos podrían intentar aplicar los patrones de pluralización regulares en inglés en todos los casos lo que podría resultar en el fenómeno llamado sobre- o hipergeneralización (*overgeneralization*); aunque los patrones regulares sean mayores en número, las excepciones siguen vigentes en el uso actual de estos sistemas lingüísticos.

A modo de conclusión, resulta de suma importancia que el docente de inglés desarrolle un conocimiento teóricamente sólido y más profundo sobre los aspectos

morfológicos tanto de la lengua materna de su población como de la lengua meta a fin de poder predecir y corregir posibles errores en el aprendizaje de los patrones de pluralización de la L2 que afecten el proceso de aprendizaje. Lo anterior puede lograrse con el apoyo de materiales didácticos y técnicas de enseñanza fundamentadas en los principios básicos de la lingüística contrastiva como complemento teórico de la práctica docente en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, sobre todo en niveles para principiantes.

Capítulo III. Características de los adultos mayores

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) informa en su sitio web que, a nivel biológico, “el envejecimiento es el resultado de la acumulación de una gran variedad de daños moleculares y celulares [...] lo que lleva un descenso gradual de las capacidades físicas y mentales, un aumento de riesgo de enfermedad, y finalmente la muerte”. Sin embargo, el grado del deterioro biológico mencionado es variable de persona a persona. Es decir, “si bien algunos septuagenarios disfrutan de una excelente salud y se desenvuelven perfectamente, otros son frágiles y necesitan de ayuda considerable” (OMS, 2022). Por lo tanto, es necesario analizar las características fisiológicas generales del adulto mayor para considerar las que son relevantes en el diseño del manual que se propone en esta investigación.

Si bien cada nación regula los estándares de edad en que una persona es legalmente considerada como adulto mayor, a partir de los 60 años en México, a nivel fisiológico “podemos considerar el envejecimiento como un proceso que inicia en el nacimiento” (González y De la Fuente, 2014, p. 122). Por lo tanto, el transcurso del envejecimiento no debería ser entendido como un tipo de deterioro que afecta al cuerpo humano espontáneamente, sino como una sucesión de cambios paulatinos que, con el paso de los años, se hacen más notorios en el individuo sin considerar un gran número de posibles factores externos que aumenten el grado de deterioro fisiológico en la persona tales como enfermedades crónico-degenerativas que no necesariamente son provocadas por el solo hecho de envejecer.

A continuación, se presentan los procesos fisiológicos y cognitivos generales en la etapa del envejecimiento con la intención de considerar las posibles condiciones que algunos alumnos de la tercera edad podrían enfrentar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y que es importante tomar en cuenta en el diseño y tipo de ejercicios del manual.

3.1 Características fisiológicas generales de los adultos mayores

Cada etapa del desarrollo humano conlleva cambios a nivel fisiológico. Por ejemplo, popularmente se sabe que en la transición de la pubertad a la adolescencia hay cambios significativos a nivel físico y hormonal en el individuo; la transición biológica de la adultez

a la vejez no es la excepción. Según González y De la Fuente (2014), los cambios fisiológicos que generalmente se manifiestan durante la vejez son los siguientes:

Se produce un deterioro del sistema nervioso provocando lentitud de movimiento y pérdida de actos reflejos, aumenta la posibilidad de manifestar enfermedades que afectan a los distintos sistemas del organismo como son las cardiovasculares, [...] respiratorios, [...] digestivos, [...] músculo-esqueléticos, [...] el sistema inmunológico se debilita y se produce déficit sensorial (de vista y oído) (p. 123).

Las alteraciones fisiológicas que suceden en la vejez deben entenderse como resultado del desgaste físico continuo por el cual el cuerpo humano ha pasado a través del tiempo tanto a nivel biológico como psicológico. Por lo tanto, el envejecimiento no debe comprenderse como una enfermedad que ataca al cuerpo con el fin de incapacitarlo. Salech et al. (2012) señalan que las alteraciones asociadas al envejecimiento “se correlacionan con múltiples cambios morfológicos y funcionales en el sistema nervioso central que son de gran relevancia biomédica puesto que además de ser muy frecuentes, dependiendo de su magnitud, pueden ser importantes determinantes de discapacidad” (p. 23). La manera en que los signos de la vejez aparecen depende de factores internos y externos en el estilo de vida de cada individuo.

Salech et al. (2012) señalaron que “el cerebro humano disminuye progresivamente su masa con relación al envejecimiento a una tasa de aproximadamente un 5% de su peso por década desde los 40 años de vida” (p. 23). Debido a dicho decrecimiento en la masa encefálica, es razonable pensar que un adulto mayor de 60 años puede experimentar ciertas limitantes para hacer uso pleno de sus capacidades cerebrales como lo haría un adulto más joven. A continuación, se destacan las siguientes afectaciones al sistema nervioso central asociadas al envejecimiento de acuerdo con Salech et al., 2012, p. 21):

1. Menor masa cerebral
2. Aumento de líquido cefalorraquídeo
3. Mínima pérdida neuronal en áreas cerebrales focalizadas
4. Cambios no generalizados de arborización neural
5. Menor focalización de la actividad neuronal
6. Menor velocidad de procesamiento
7. Disminución de la memoria de trabajo
8. Menos destreza motora

Estas alteraciones implican no solamente cambios físicos durante el proceso de envejecimiento sino también modificaciones en el estilo de vida que se solía tener. Por

ejemplo, la disminución en el volumen de masa cerebral que generalmente ocurre durante el envejecimiento podría provocar dificultades en los procesos de comprensión de contenidos cuando el adulto está aprendiendo algo nuevo, como un idioma extranjero, costándole más trabajo comprender algunos conceptos o reglas gramaticales del idioma meta. Asimismo, envejecer conlleva cambios paulatinos en la frecuencia de arborización neuronal, es decir, en la cantidad de veces en que las redes neuronales se multiplican para el correcto rendimiento cerebral del adulto mayor.

Sin embargo, no es posible afirmar que todas las personas que han cumplido los 60 años padecerán pérdida de memoria por defecto debido a la edad ya que el proceso de envejecimiento ocurre de diferentes maneras en cada individuo. De hecho, Torrades (2004) asevera que “es un error pensar que la pérdida de memoria en edades avanzadas es un fenómeno normal. Es decir, la pérdida de memoria en adulto mayor no presupone normalidad sino, [...] enfermedad” (p. 107).

En consecuencia, un adulto mayor fisiológicamente sano tiene las mismas capacidades cerebrales que cualquier adulto más joven, aunque no compartan exactamente las mismas habilidades cerebrales al mismo nivel. El grado de deterioro en la memoria dependerá de otros factores como enfermedades crónico-degenerativas y estilo de vida en general. “Efectivamente, el cerebro presenta un deterioro con la edad, pero un cerebro añoso, si no hay ninguna enfermedad intercurrente, debe ser un cerebro funcionalmente sano” (Torrades, 2014, p. 107).

Entonces, el envejecimiento puede considerarse como el resultado de todo un conjunto de alteraciones en el sistema nervioso central que comienza a manifestarse a partir de los 40 años de edad y evoluciona progresivamente hasta impactar en la etapa final del desarrollo fisiológico del ser humano. Por lo tanto, envejecer no es un padecimiento que afecte al cerebro de una persona de un momento a otro, sino una evolución fisiológica propia de la maduración humana.

Del mismo modo, el deterioro natural del sistema nervioso no implica que un adulto mayor sea neurológicamente incapaz de utilizar sus funciones cerebrales para prosperar en su vida diaria. De hecho, “actualmente es ampliamente aceptado que, en el cerebro adulto, incluyendo el humano, existe neurogénesis. [...] Estas nuevas neuronas [...] han demostrado capacidad de insertarse en los circuitos ya existentes, siendo importantes en procesos como

el aprendizaje y la memoria” (Salech et al., 2012, p. 24). En consecuencia, un adulto mayor también es fisiológicamente capaz de aprender una habilidad nueva pero, al momento de planear sus clases, el docente debe tomar en cuenta que es natural que los alumnos de este grupo de edad no aprendan de la misma manera en que alumnos biológicamente más jóvenes debido a las alteraciones propias del proceso de envejecimiento mencionadas anteriormente, como la disminución de la memoria de trabajo, el decremento en la condición motriz o la involución en la capacidad de procesamiento de información (Salech, 2012, p. 21).

Los cambios en el sistema nervioso central generalmente manifestados por quienes llegan a la tercera edad, influyen en sus experiencias de aprendizaje. Por ejemplo, debido a la vulnerabilidad que este grupo etario está propenso a presentar respecto a la disminución de la memoria y otras capacidades cerebrales como el uso del razonamiento, no sería recomendable que el docente exija a sus alumnos mayores memorizar largas listas de vocabulario o una gran cantidad de estructuras gramaticales y definiciones sin organizar los elementos lingüísticos ni darles un uso en la vida real de sus alumnos.

Lo anterior podría resultar en episodios innecesarios de frustración para ellos y en fracaso a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En lugar de ello, se sugiere presentar a los alumnos mayores el vocabulario necesario para cada tema a través de grupos reducidos de palabras organizados por categorías o temas. De este modo, sería más sencillo para ellos aplicar lo aprendido en situaciones relevantes mientras que el docente se ocupa de motivarlos a utilizar los elementos lingüísticos practicados en clase.

En adición, la implementación de un material didáctico adecuado a las condiciones particulares de alumnos de la tercera edad es esencial para evitar la sobrecarga de información en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso, de inglés como lengua extranjera. Si bien el uso de la memoria es un elemento importante a la hora de aprender una lengua extranjera, no se debe abusar de ella al aplicar técnicas de enseñanza para adultos mayores debido a las posibles condiciones neuronales que podrían experimentar mientras aprenden.

Finalmente, es un hecho que los cambios fisiológicos en la estructura cerebral son inevitables a medida que un humano madura y envejece. Sin embargo, esto no significa que un cerebro biológicamente longevo no sea fisiológica y cognitivamente funcional. Por lo tanto, el maestro de adultos mayores debe adaptar el proceso de enseñanza, el ambiente

educativo y los materiales didácticos a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos de manera adecuada, con el fin de alcanzar el aprendizaje deseado.

3.1.1 Envejecimiento visual

Entre los cambios propios del proceso de envejecimiento también se encuentran alteraciones visuales, las cuales pueden impactar en la vida diaria del adulto mayor. El grado de dependencia de una persona mayor para llevar a cabo actividades cotidianas como leer, escribir, mirar televisión o conducir puede variar dependiendo de las características fisiológicas particulares de cada individuo. Jiménez e Hajar (2007) mencionan que las enfermedades oculares más usuales son las siguientes:

Las causas más comunes de pérdida de visión en los ancianos son la degeneración macular asociada a la edad (DMAE), la catarata, el glaucoma y la retinopatía diabética, siendo la catarata la primera causa de pérdida de visión en las personas mayores de 60 años y, en la mayoría de las ocasiones, susceptible de ser tratada con éxito (p. 17).

El sitio web del Instituto Nacional del Ojo de los Estados Unidos de América (NEI, 2019) informa que la DMAE “es una enfermedad asociada con el envejecimiento que gradualmente destruye la visión central y el detalle de las imágenes”. En consecuencia, el adulto mayor que padece esta condición visual encuentra considerablemente más difícil realizar con éxito tareas cotidianas que exijan utilizar la vista.

En otras palabras, la DMAE es una enfermedad visual degenerativa asociada al envejecimiento que afecta progresivamente la calidad visual en los ojos del paciente a través de la pérdida de la visión central lo cual resulta en la dificultad para ver imágenes y otros objetos con claridad. Por lo tanto, esta condición visual puede presentarse comúnmente en personas de la tercera edad que sean jubiladas o que continúen formándose académicamente como los alumnos que estudian lenguas extranjeras. Esto representa no solo un reto para los alumnos con esta condición, sino también para los docentes que trabajen con ellos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, el hecho de que la DMAE sea un padecimiento que ocurre usualmente al alcanzar la tercera edad no implica que todos los adultos mayores la manifiesten con el mismo grado de gravedad. Hay casos en que “la degeneración ocular relacionada con la edad avanza tan lentamente que las personas no notan cambio alguno en su visión. En otros casos, la

enfermedad progresa más rápidamente y puede causar una pérdida de la visión en ambos ojos” (NEI, 2019). Por lo tanto, no es posible afirmar que, una vez alcanzada la tercera edad, todos los adultos comiencen a perder la vista. De hecho, el sitio web de la Asociación Americana de Personas Retiradas (AARP, 2020), indica que “al llegar a los 40 años, somos más propensos a empezar a tener problemas leves de la visión [...] y nuestros ojos se vuelven más resacos y sensibles a la luz”. Además, existe una amplia variedad de enfermedades visuales que pueden aparecer en el proceso de envejecimiento dependiendo de factores genéticos y externos en cada paciente.

Conocer las características esenciales de enfermedades asociadas con el envejecimiento visual es útil para adaptar los materiales de estudio y de enseñanza durante la clase.

3.1.2 Envejecimiento auditivo

Otro de los sentidos que puede sufrir alteraciones es el de la audición, lo cual puede afectar la calidad de vida general de las personas. Cuando se aprende un idioma extranjero se utiliza la habilidad auditiva durante el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, una adecuada capacidad de audición resulta esencial para aprender a comunicarse en la lengua meta eficientemente.

Al igual que otras afecciones fisiológicas asociadas al envejecimiento, la pérdida de la audición usualmente afecta a una persona de manera gradual hasta volverse más notoria en la etapa de la vejez. “Los problemas auditivos se incrementan en el hombre como consecuencia del [...] envejecimiento de la población a nivel mundial ocasionando en el adulto mayor la disminución de la audición a partir de los 60 años de edad” (Lescaille, 2015, p. 96). Generalmente, “la pérdida de audición relacionada con la edad ocurre en ambos oídos [...] Ya que la pérdida es gradual, las personas con este tipo de pérdida [...] no siempre se dan cuenta de que su capacidad para oír ha reducido” (NIDCD, 2016, p. 1).

Las posibles causas detrás de este trastorno auditivo pueden variar de persona a persona. Mientras que en algunos pacientes las causas pueden deberse al desgaste natural del sistema auditivo por la edad avanzada, para otros, estas alteraciones se deben a factores externos como la exposición descontrolada a ruidos sumamente altos o el uso de ciertos medicamentos. “También podría ser el resultado de cambios en el oído medio o cambios complejos en las vías nerviosas que van del oído al cerebro” (NIDCD, 2016, p. 1). Por otro

lado, las enfermedades crónicas pueden afectar también la calidad auditiva de los adultos mayores que padecen diabetes o hipertensión.

El Instituto Nacional de la Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación de los Estados Unidos de América (NIDCD, 2016) afirma que “la pérdida de audición relacionada con la edad (presbiacusia) es aquella que ocurre poco a poco en la mayoría de las personas al envejecer. Es uno de los trastornos más comunes que afectan a los adultos mayores” (p. 1). La hipoacusia, también denominada sordera, es otro trastorno auditivo generalmente asociado con el proceso de envejecimiento.

Si bien las causas frecuentes de hipoacusia son variadas, generalmente el origen de la hipoacusia se asocia con factores ambientales en la vida diaria del paciente como la exposición prolongada a ruidos demasiado fuertes para el oído humano.

En conclusión, las alteraciones auditivas pueden afectar distintos aspectos del estilo de vida de un adulto mayor. Por ejemplo, cuando se quiere aprender un idioma extranjero, es necesario que el estudiante entrene su habilidad auditiva a través de recursos didácticos como grabaciones con conversaciones, canciones, videos e incluso interactuar verbalmente con otro compañero en clase, lo cual podría provocar frustración o estrés en el alumno con algún trastorno, dado que no lograría comprender los mensajes auditivos que se le transmiten a pesar de hacer un esfuerzo para lograrlo.

Por otra parte, en un grupo de alumnos que incluya adultos mayores con dificultad para escuchar, será necesario que el docente tome medidas para modular su volumen de voz durante la interacción tanto grupal como en asesorías individuales, a fin de que sea suficientemente adecuado para que el alumno escuche instrucciones dadas de manera oral, el modelaje de la pronunciación de vocabulario y participe en conversaciones e interacciones, como las que se proponen en el manual de este estudio.

Por lo tanto, el docente debe estar preparado para enfrentar una situación similar con la población mayor de su grupo y ofrecer alternativas didácticas que sean más adecuadas para las condiciones auditivas de sus alumnos, como cuidar la calidad de los materiales auditivos y de su voz.

3.1.3 Envejecimiento motriz

El proceso de envejecimiento también puede causar alteraciones en la motricidad debido a cambios en el estilo de vida, generalmente asociados a menores hábitos de actividad física. “La reducción del repertorio motriz, junto a la lentitud de los reflejos y el descenso de tono muscular en reposo, entre otros factores, provocan descoordinación y torpeza motriz, siendo un factor común en el proceso de envejecimiento” (Morayma y Calero, 2018, p. 2). En consecuencia, un adulto mayor es propenso a desarrollar deficiencias en la capacidad motriz tanto por los cambios fisiológicos orgánicos que la vejez conlleva como por los cambios externos en su estilo de vida. De hecho, la práctica de hábitos saludables de alimentación y actividad física regular en un adulto mayor, podría contribuir a la reducción del impacto en el proceso de envejecimiento en su eficacia motriz.

Existen dos tipos principales de motricidad: gruesa y fina. Morayma y Calero (2018) explican que la motricidad gruesa “se refiere a aquellas acciones realizadas con la totalidad del cuerpo coordinando desplazamientos y movimientos de las diferentes extremidades y el equilibrio” (p. 2). La motricidad fina “incluye actividades que necesitan precisión y un mayor nivel de coordinación” (Morayma y Calero, 2018, p. 3). Un ejemplo común que involucra el uso de la motricidad fina es la escritura ya que se requiere de cierta precisión para hacer las grafías de manera que el mensaje que transmite se entienda.

Cuando un adulto mayor toma un curso académico, muy probablemente necesitará escribir durante su proceso de aprendizaje. Por tanto, es esencial que el docente considere las posibles alteraciones que sus alumnos adultos mayores puedan presentar respecto a su eficacia en el uso de la motricidad fina y gruesa en el salón de clases ya que las afectaciones en el sistema nervioso pueden provocar otras alteraciones en las funciones motoras del adulto mayor.

En el salón de clases, un adulto que manifiesta signos del síndrome de inmovilización podría enfrentarse a problemas particulares durante su proceso de aprendizaje como dificultad para moverse con rapidez dentro del aula o tomar notas de lo que se aprende en clase. Por ello, el docente de adultos mayores debe reflexionar en cómo adaptar, diseñar y utilizar sus materiales didácticos con el fin de no causar ningún tipo de estrés motriz en sus alumnos.

En consecuencia, es de suma importancia que el profesor de adultos mayores incluya en su práctica docente actividades que involucren la escritura tanto de palabras aisladas como de composiciones que permitan al adulto mayor desarrollar la motricidad fina y, para efectos de la aplicación de esta propuesta didáctica, realizar tales prácticas considerando las particularidades de la escritura y ortografía de la lengua inglesa.

3.1.4 Enfermedades crónico-degenerativas en el adulto mayor

La investigación actual en el campo de los padecimientos crónico-degenerativos en la vejez, ha permitido registrar varias enfermedades y síndromes geriátricos relacionados con el proceso de envejecimiento.

Para la implementación de esta propuesta didáctica, se considera relevante tomar en cuenta al estrés como un padecimiento, ya sea crónico u ocasional, que impacta en el proceso de aprendizaje de inglés de adultos mayores. De Berrazueta (2018) define el estrés como “un estado personal de excesiva activación física y psicológica, relacionada con el esfuerzo necesario para hacer frente a las demandas de una situación determinada: laboral, profesional, financiera, doméstica, procesos vitales” (p. 269) etc., y una situación académica no es la excepción.

Un alumno de la tercera edad podría ser fisiológicamente sensible a las cargas excesivas de estrés en comparación con un estudiante más joven y más aún si el alumno padece una ERE o un SG durante la etapa de la vejez. Rodríguez y Tejera (2020) señalan que “en esta etapa surgen factores desencadenantes de cuadros ansiosos y depresivos, como son la jubilación, el abandono de los hijos del hogar paterno, [...] las pérdidas de familiares queridos; las enfermedades crónicas que comienzan a padecer; y en fin a todos los cambios producidos por la edad” (p. 136).

Atendiendo a las posibles dificultades relacionadas con el estrés que un docente de inglés podría enfrentar al trabajar con adultos mayores, **el presente** recurso didáctico propone algunas alternativas como la presentación de los contenidos mediante elementos gráficos apegados al gerontodiseño, una disciplina del diseño gráfico que será abordada a detalle posteriormente. Con ello, el manual presenta los contenidos (textos e imágenes) de cada unidad con características pensadas en la población meta como un tamaño de fuente

suficientemente grande para su fácil visualización y un formato gráfico simple que permite al alumno familiarizarse con la estructura del material didáctico de forma práctica.

Asimismo, es menester enfatizar que, para mantener un ambiente libre de altos niveles de estrés en el aula, también se deben considerar aspectos relacionados con la interacción en el salón de clase tanto entre los estudiantes entre sí como entre alumnos y profesor buscando un equilibrio entre el grado de exigencia en el curso y el estrés innecesario. Por ejemplo, el manual didáctico propuesto incluye, en cada unidad, ejercicios que implican el diálogo e interacción entre alumnos lo que les permite expresar sus ideas en relación con las preguntas que están practicando, de manera que realicen un esfuerzo, individual y colectivo, por conversar en la lengua meta.

En conclusión, resulta importante que el docente considere que, si bien atender las demandas y exigencias de los alumnos les puede generar estrés, no debe dejar de lado la implementación de retos cognitivos que contribuyan a su aprendizaje, en este caso, de inglés como lengua extranjera. De Berrazueta (2018, p. 269) argumenta que “las situaciones estresantes, no siempre son negativas o no deseadas, también pueden ser placenteras como son los estímulos estresantes de bajo grado”. Más bien, el docente tendría la tarea de encontrar el balance entre el desafío académico y el estrés durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, cuando un alumno obtiene una buena nota en un examen que le fue difícil resolver o simplemente cuando se esfuerza por recordar una palabra en la lengua meta y logra recordarla en el momento. Aunque hayan experimentado estrés momentáneamente, las sensaciones negativas se compensan con un resultado final favorable.

3.2 Características cognitivas generales de los adultos mayores

Como se detalló en el apartado anterior, el envejecimiento, desde el punto de vista físico, es el resultado de todo un conjunto de cambios complejos en la fisiología de una persona a lo largo de su vida. El tipo de efectos que este proceso implica puede variar dependiendo de las condiciones biológicas particulares e historia de vida de cada individuo. Sin embargo, la etapa de desarrollo en la cual dichos cambios generalmente tienen mayor impacto en el estilo y calidad de vida de las personas es a partir de los 60 años.

González y León (2013) describen el concepto de cognición como “un sistema de construcción y procesamiento de conocimiento e información. Se activa en procesos que permiten al individuo apropiarse de la realidad” (p. 52). Por ejemplo, las personas que toman un curso de lengua extranjera atraviesan por un complejo proceso cognitivo para familiarizarse con los conceptos, reglas gramaticales y sonidos de la lengua meta que necesita comprender para, posteriormente, adueñarse de ellos y darles un uso real en situaciones futuras.

“La cognición involucra varios tipos diferentes de procesamiento de información los cuales ocurren en diferentes etapas” (Groome et al., 1999, p. 2). Esto incluye modificaciones en la experiencia de aprendizaje cuando un individuo se expone a conocer una lengua extranjera ya que sus estilos y necesidades de aprendizaje no son los mismos a diferentes edades.

3.2.1 Deterioro del proceso cognitivo en el envejecimiento

Si bien todos los seres humanos pasamos por un proceso mental o cognitivo estándar cuando adquirimos nuevo conocimiento, la edad podría repercutir en la experiencia de aprendizaje debido a la constante influencia de los cambios fisiológicos propios de cada etapa de la vida. En el caso de un adulto mayor, el mecanismo de aprendizaje general podría verse, en diferente medida, alterado debido a los efectos del proceso de envejecimiento a nivel fisiológico.

El deterioro cognitivo asociado a la edad, al igual que el fisiológico, ocasiona distintos cambios en el estilo y calidad de vida de un adulto mayor, los cuales dependen de los factores particulares de cada persona. Park y Schwarz (2002) plantean que “a medida que envejecemos se van reduciendo los recursos mentales con que podemos contar rápidamente, y ello limita la propia capacidad para realizar operaciones mentales” (p. 5). Un ejemplo de dichos recursos mentales es la habilidad de procesamiento de información, la cual puede verse afectada a medida que un adulto envejece provocando que la persona ya no sea tan rápida para comprender información compleja a comparación de cómo lo pudo haber sido en años anteriores.

De manera objetiva, “existe evidencia científica abundante que indica que, a medida que envejecemos, los procesos mentales son menos eficientes” (Park y Schwarz, 2002, p. 3), esto debido al envejecimiento fisiológico. Ventura (2004) comenta que “existen cambios en la *performance* cognitiva cuando la persona envejece y los mismos se aprecian mayormente en las áreas de la atención, memoria, lenguaje, habilidad visuo-espacial y en la inteligencia” (p. 18). Por lo tanto, un alumno de la tercera edad puede experimentar una mayor dificultad para memorizar, comprender o producir información en comparación con estudiantes más jóvenes en una clase de lengua extranjera.

No obstante, el proceso natural del envejecimiento no impide lograr los objetivos de aprendizaje. De hecho, Park y Schwarz (2002) afirman que “también es importante reconocer que las personas mayores aportan amplias bases de conocimiento y experiencia a las situaciones” (p. 5). Por lo tanto, en lugar de que el docente adopte una perspectiva estigmatizada sobre las desventajas de enseñar un idioma extranjero a un adulto mayor, debería aprovechar las características cognitivas de este tipo de población implementando técnicas didácticas que motiven al alumno a evocar recuerdos agradables de su vida y a ejercitar los diferentes mecanismos de memoria a lo largo del curso.

3.2.2 Deterioro de la memoria en el envejecimiento

La memoria es uno de los mecanismos cognitivos principalmente afectados por el deterioro relacionado con la edad avanzada y tales afectaciones pueden reflejarse en las experiencias de aprendizaje del adulto mayor. Por ello, el docente de adultos mayores debe estar familiarizado con los sistemas y subsistemas de memoria involucrados en el proceso de aprendizaje de sus alumnos para implementar las técnicas didácticas más adecuadas.

Vásquez y Martín (2015) definen el concepto de memoria como “cualquier alteración en un organismo provocada por la experiencia, siendo el principal objetivo de los sistemas de memoria codificar, almacenar y recuperar la información de forma adaptativa en el ambiente” (p. 143). Tales sistemas de memoria surgen del hecho de que “hay variados subsistemas que funcionan integrados como de un sistema de piezas de relojería cerebral que se conectan con las otras para brindar una experiencia de recuerdo” (Vásquez y Martín, 2015,

p. 118). A lo largo del proceso de envejecimiento regular, los sistemas de la memoria pueden sufrir alteraciones que disminuyan su funcionalidad. Ventura (2004) menciona las siguientes:

La habilidad de focalizar la atención y realizar una tarea simple (atención sostenida) se mantiene con una buena performance en la población envejecida [...] En cuanto a la memoria, los cambios más significativos se observan en el desempeño de la *memoria de trabajo* (habilidad para mantener información mientras se procesan otras tareas) y en el de la *memoria episódica* (almacenamiento y evocación de información contextualizada en parámetros témpora-espaciales desde la memoria de largo plazo) (p. 18).

A continuación, se describen los principales sistemas de memoria de acuerdo con el glosario virtual del Manual de Psicología Cognitiva (2015) y Vásquez y Martín (2015, p.119):

- **Memoria de trabajo:** es el sistema en el cual reside la capacidad para operar con varios elementos y mantenerlos activos mientras se enfrenta una tarea cognitivamente exigente.
- **Memoria episódica:** es el sistema en el cual queda almacenada la información de eventos, sucesos y hechos. Este sistema de memoria se utiliza principalmente para evocar recuerdos dentro de una situación específica. Generalmente, es el sistema mayormente afectado en el envejecimiento.
- **Memoria sensorial:** este sistema retiene la información registrada por los órganos de los sentidos durante el tiempo que dura la estimulación sensorial.
- **Memoria a corto plazo:** este sistema permite recordar cierta cantidad de información percibida recientemente por lapsos breves.
- **Memoria a largo plazo:** este sistema se encarga del almacenamiento de información relevante mientras se aprende algo nuevo. Dicha información, permanece disponible bajo diferentes formatos por largos periodos de tiempo.

A su vez, la memoria a largo plazo de conforma de dos subsistemas:

- **Memoria explícita:** involucra un esfuerzo mental para recuperar la información de manera consciente. Por ejemplo, responder un examen.
- **Memoria implícita:** requiere la ejecución de la tarea para recordar la información necesaria. Por ejemplo, conducir.

3.2.3 Mecanismos del envejecimiento cognitivo

Como se discutió anteriormente, el proceso de envejecimiento natural del ser humano no solamente altera los sistemas fisiológicos del adulto mayor, sino también los sistemas y subsistemas cognitivos.

Park y Schwarz (2002, p. 10) propusieron cuatro mecanismos básicos de envejecimiento cognitivo: “(a) la velocidad con que se procesa la información; (b) el funcionamiento de la memoria operativa; (c) la función inhibitoria; y (d) el funcionamiento sensorial”, los cuales se presentan de la siguiente manera:

Estos mecanismos pueden conceptualizarse como tipos de recursos cognitivos o de procesamiento, y algunos autores han sugerido que la combinación de varios de estos mecanismos podría proporcionar una estimación de los recursos cognitivos aún mejor que la medida individual de cualquiera de ellos por separado (p. 10).

En consecuencia, podría pensarse que además de provocar cambios en el funcionamiento de la memoria, el proceso de envejecimiento también altera el desempeño de los cuatro recursos cognitivos citados anteriormente. Este hecho podría explicar, de manera objetiva, el origen de ideas populares y estigmatizadas sobre el concepto de vejez como “la dificultad para entender”, “la ineficiencia para recordar”, etc., que usualmente circulan entre las personas mayores e incluso más jóvenes.

En los siguientes subapartados, se describirán los mecanismos básicos del envejecimiento abordados por Park y Schwarz (2022).

3.2.3.1 Velocidad de procesamiento de la información

Al informarse sobre las repercusiones inherentes al proceso de envejecimiento, resulta menester que el docente de adultos mayores considere que, naturalmente, sus estudiantes de la tercera edad atraviesan alteraciones fisiológicas y cognitivas que podrían interferir con la eficacia de su velocidad de percepción. Park y Schwarz (2002) argumentan lo siguiente:

El rendimiento en las tareas cognitivas se deteriora con la edad, porque las personas mayores llevan a cabo más lentamente los pasos o fases iniciales en las tareas complejas y esta ralentización también puede tener como consecuencia que nunca se alcancen las fases finales, ya que los productos de las operaciones previas podrían no estar disponibles (p. 11).

Por lo tanto, se puede inferir que los estigmas populares que exponen únicamente las desventajas del proceso de envejecimiento provienen del hecho de que el deterioro cognitivo afecta significativamente la velocidad de procesamiento de información en un adulto mayor en comparación con una persona más joven al realizar la misma tarea cognitiva.

Sin embargo, tomando en consideración la teoría de la velocidad de procesamiento de Salthouse (1991), los docentes de adultos mayores podrían contribuir al proceso de aprendizaje de este grupo etario implementando técnicas y materiales didácticos que animen a los alumnos de la tercera edad a potencializar sus fortalezas.

3.2.3.2 Funcionamiento de la memoria operativa

El diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (2022) indica que dentro de la memoria operativa “la información es almacenada durante apenas un minuto, por ejemplo: cuando buscamos un número de teléfono en la guía, normalmente lo memorizamos durante escasos segundos hasta marcarlo o apuntarlo”. Es decir, aquella información que una persona necesita recordar por muy poco tiempo es procesada mediante el sistema de la memoria operativa, el cual también sufre alteraciones debido al proceso de envejecimiento cognitivo natural.

Los estudiantes de la tercera edad pueden ser más propensos a experimentar mayor dificultad para procesar dos o más tareas de manera simultánea a través de la memoria operativa. De hecho, Schwarz y Park (2002) afirman que “aunque las personas mayores tengan limitada la capacidad de la memoria operativa, las tareas cognitivas podrían estructurarse de manera que no precisaran tanta capacidad para su realización” (p. 12). Por lo tanto, es conveniente que el docente de adultos mayores diseñe sus cursos y materiales didácticos siempre considerando las limitaciones generales en el funcionamiento de la memoria operativa de sus alumnos para evitar exigirles más de lo que podrían realizar respecto a tareas mentales y así, evitar causarles frustración.

3.2.3.3 *Función inhibitoria*

El sitio web del Centro Neuropsicológico del Aprendizaje (CENAP, 2022) define el concepto de inhibición como “la habilidad de abstenerse o interrumpir una acción automática que no contribuiría a las intenciones o metas establecidas por la persona”, ya sea por mera distracción o incluso por problemas neuropsicológicos de mayor gravedad.

La capacidad de inhibición que el alumno tiene durante el proceso de aprendizaje no solamente implica “inhibir acciones, sino [...] pensamientos y emociones que no convienen o no aportan a las tareas que realizaremos”. Por lo tanto, el hecho de que un estudiante se distraiga demasiado o tenga mayor dificultad para concentrarse mientras aprende algo nuevo como un idioma extranjero, podría atribuirse a la falta de control inhibitorio en su sistema cognitivo.

El fundamento principal del aspecto de la inhibición dentro de los mecanismos del proceso de envejecimiento cognitivo regular propuesto por Park y Schwarz (2002) es que “lo que se considera como declive cognitivo asociado a la edad se produce debido a la incapacidad de las personas mayores para mantener la concentración sobre la información principal” (p. 17). Esto explica entonces que la edad avanzada es un factor que afecta directamente la efectividad de la capacidad de concentración de un adulto, especialmente cuando aprende una lengua extranjera.

Por ello, es necesario que el profesor de adultos mayores se esfuerce en fomentar pensamientos relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de dinámicas y uso de materiales didácticos que llamen la atención del grupo y promuevan el fortalecimiento de su capacidad de inhibición en situaciones de producción lingüística tanto oral como escrita.

Debido a que los adultos en edad avanzada generalmente resultan “más susceptibles a la distracción cuando se enfrentan a varias fuentes de información de entre las que deben atender sola una” (p. 18), valdría la pena que el docente de adultos mayores no exija a sus estudiantes de este grupo etario realizar una gran cantidad de tareas mentales de manera simultánea tanto en actividades controladas como semicontroladas en el aula y más aún si sabe que alguno (o algunos) de sus alumnos padece una ERE o un SG.

3.2.3.4 Funcionamiento sensorial

El último mecanismo se relaciona con los sistemas fisiológicos que determinan la agudeza visual y auditiva cuando un adulto mayor percibe cualquier información en cualquier formato.

Lindenberger y Baltes (1994, citados en Park y Schwarz, 2002) declaran que “la función sensorial, como índice general de la arquitectura neurobiológica, es fundamental para el funcionamiento cognitivo y, por tanto, es un mediador poderoso de todas las capacidades cognitivas” (p. 19). Por tanto, si la función sensorial es afectada por el proceso de envejecimiento cognitivo de un adulto, es posible que un estudiante de lenguas de la tercera edad experimente mayor dificultad para cumplir tareas que impliquen tanto el uso de los sistemas cognitivos de memoria como el de los mecanismos del proceso regular de envejecimiento porque todo tipo de *input* que pueda recibir en su proceso de aprendizaje, tendrá que percibirlo por medios visuales o auditivos para así desarrollar las cuatro habilidades comunicativas de la lengua meta.

Sin embargo, los cambios que el proceso de envejecimiento provoca en las funciones sensoriales del adulto mayor constituyen un campo de estudio que no ha sido suficientemente explorado aún para establecer criterios sólidos sobre el grado de afectación a las capacidades sensoriales de los adultos relacionado con la edad.

Tomando en cuenta lo anterior, es conveniente que el docente de adultos mayores mantenga dinámicas pertinentes en el aula de clases que respondan a las características de su grupo en particular. Las siguientes consideraciones, resultan de gran importancia para el diseño del producto final de este trabajo de investigación:

- Si el grupo es multigeneracional, se pueden implementar actividades en las que los alumnos más jóvenes puedan apoyar a los mayores para recordar información de manera que todos ejerciten la memoria de trabajo.
- Ejercitar la memoria episódica a través de la evocación de vivencias en el aula de clases que estén relacionadas con el uso de la lengua meta y el tema lingüístico por aprender.

- Evocar recuerdos placenteros en voz alta tales como sus mejores vacaciones, el día más feliz de su vida, su primer día de trabajo, etc., utilizando el vocabulario y estructuras a aprender en la lección.
- Ejercitar la memoria sensorial a través de la práctica de vocabulario de manera que se relacione cada palabra con una imagen al momento de recibir un estímulo visual o auditivo.
- Ejercitar la memoria a corto y largo plazo al practicar el vocabulario o las estructuras gramaticales en clase mediante su repetición escrita y oral en frases cortas de manera frecuente.
- Ejercitar la memoria explícita al verbalizar conscientemente reglas gramaticales propias de la L2, y de ser necesario, su contraste con la L1, especialmente con alumnos principiantes.
- Ejercitar la memoria implícita al recordar cómo ejecutar tareas de manera prácticamente inconsciente, por ejemplo, escribir, leer, dibujar, recortar, comunicarse en su lengua materna para resolver dudas, etc.
- Proporcionar apoyo didáctico a los alumnos a través de dinámicas sencillas de repetición (*drilling*), imitación o *shadowing* (técnica de sombreado) para fortalecer los sistemas y subsistemas de memoria junto con las habilidades auditivas y orales.

3.3 Las variables afectivas en el aprendizaje en adultos mayores

Como se ha planteado en los apartados anteriores, existen diversas condiciones degenerativas que pueden afectar las habilidades cognitivas de un adulto mayor al intentar estudiar un idioma extranjero. Por ello, es fundamental que el docente desarrolle sus habilidades de tacto y simpatía hacia este tipo de población para cuidar de las emociones de los alumnos mayores en el aula.

El concepto de variable afectiva se define, *grosso modo*, como el “conjunto de factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua” (CVC, 2022). Por lo tanto, podría pensarse que son varios los elementos que conforman las variables afectivas en el

proceso de aprendizaje y que cada uno es distinto en cada estudiante. El sitio web del CVC (2022) explica lo siguiente:

La variable afectiva abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad. A lo largo del tiempo, la investigación en psicología del aprendizaje [...] prestó mayor interés a la variable afectiva, hasta el punto de que hay autores que le conceden un papel primordial en el desarrollo del aprendizaje.

En consecuencia, el cuidado de las emociones y sentimientos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta esencial para que los alumnos, especialmente los adultos mayores, conserven y, de ser posible, aumenten su entusiasmo por aprender y mejorar sus habilidades en un idioma extranjero. En los siguientes apartados, se abordarán los conceptos de motivación, ansiedad, actitud, empatía y autoconcepto como variables afectivas relacionadas con el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el adulto mayor, y que son relevantes en el diseño de eje.

3.3.1 Motivación

La motivación es un factor que repercute significativamente en los resultados de aprendizaje de un alumno, incluyendo al adulto mayor. Se entiende por motivación como “el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua [...] de tipo tanto personal como ambiental, son muy diversas” (CVC, 2022). Dichas razones varían considerablemente porque dependen de las aspiraciones e intereses personales, académicos y profesionales particulares, así como del estilo de vida y de la cultura en la que se desarrolla el alumno en un momento específico de su vida.

Los avances de investigación académica y científica hechos a lo largo del tiempo sobre el papel de la motivación en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras permiten clasificar este concepto en dos categorías principales: la motivación extrínseca e intrínseca, definidas de la siguiente manera (CVC, 2022):

La motivación extrínseca es aquella en la cual las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior; en la intrínseca, por el contrario, el individuo realiza una actividad concreta como consecuencia del interés personal que tiene en ella o de la atracción que siente por ella.

Si bien un adulto mayor puede comenzar a aprender un idioma extranjero por motivos profesionales, económicos o académicos, las razones de índole intrínseca suelen desarrollarse con mayor frecuencia en este grupo etario debido a la condición de jubilación en la que generalmente se encuentran.

Cuenca (2011) afirma que “la dimensión motivacional en las personas mayores es un elemento fundamental para su aprendizaje, en tanto que les impulsa a la acción, a la vez que les orienta y les compromete” (p. 241). Por lo tanto, la motivación toma un papel fundamental para un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje en adultos mayores.

En sesiones presenciales grupales de inglés para grupos de alumnos que incluían adultos mayores, se observó que es usual que un adulto mayor decida comprometerse con un curso de inglés como lengua extranjera porque es una manera de hacer nuevas amistades de su generación al mismo tiempo que aprovechan su tiempo libre en algo que consideran productivo y benéfico. De igual modo, se pudo notar que, para ellos, conocer y practicar un nuevo idioma les ayuda a aumentar su autoestima al demostrar mayor autonomía en el uso de sus habilidades físicas y cognitivas en el salón de clase.

Adicionalmente, se identificó que algunos adultos mayores decidieron inscribirse al curso de inglés con la intención de ganar la suficiente habilidad de comunicarse directamente con amistades y familiares que residen en países de habla inglesa además de facilitar sus experiencias al viajar al extranjero, lo cual también manifiesta otro aspecto de la motivación que se aborda más adelante.

Finalmente, pero no menos relevante, los adultos de la tercera edad suelen sentirse altamente motivados por la lengua extranjera al saber que podrán aprenderla y utilizarla en compañía de otras personas de edades similares resultando para ellos una experiencia interesante, estimulante y, probablemente, menos amenazante en el sentido de que pueden sentir mayor confianza al compartir su proceso de aprendizaje con compañeros de características similares. De este modo, sus niveles de ansiedad podrían reducirse paulatinamente durante el curso.

Conviene señalar que se han propuesto dos categorías de motivación que también se relacionan con el aprendizaje de idiomas que son la motivación integrativa (o integradora) y la instrumental, definidas como sigue (CVC, 2022:)

La motivación integradora corresponde al deseo de aprender una lengua para relacionarse con su correspondiente comunidad de habla e incluso integrarse a ella, mientras que con la

instrumental el sujeto persigue intereses de tipo práctico, como -por ejemplo- mejorar su currículum académico y obtener una cualificación profesional.

Los conceptos de motivación integrativa e instrumental fueron originalmente propuestos por Gardner y Lambert (1972, como se citó en Guerrero, 2015, p. 97) quienes establecieron una teoría de motivación en el aprendizaje de lenguas que involucra una importante relación entre motivación y orientación o meta. Guerrero (2015, p. 97) plantea que la orientación integrativa hace referencia a la disposición positiva de un individuo para aprender un idioma, su cultura, y su comunidad.

Por lo tanto, los alumnos intrínsecamente e integrativamente motivados podrían dar mayor peso a la meta de interactuar con otras personas en la lengua meta para comenzar y, por ello, terminar un curso de idioma extranjero ya que en un curso como este, un adulto mayor puede utilizar y desarrollar sus habilidades de socialización al mismo tiempo que aprende un idioma extranjero.

De hecho, puede ser más común que un adulto mayor decida aprender un idioma extranjero por motivos integrativos que instrumentales. Sin embargo, cabe destacar que, aunque en menor medida, también es posible que el docente coincida con alumnos de la tercera edad que necesitan aprender un idioma extranjero porque se encuentran cursando estudios académicos en los cuales se les requiera acreditar un curso o examen como parte del proceso de titulación de su institución educativa. En estos casos, la motivación extrínseca e instrumental se presentan en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, valdría la pena que el docente que implemente este manual como parte de sus actividades didácticas, promueva un ambiente educativo en el que incluya a sus alumnos de la tercera edad en diversos procesos de interacción grupal entre alumnos y profesor con apoyo de los ejercicios del manual a fin de contribuir a su motivación por conocer y practicar el idioma inglés.

3.3.2 Ansiedad

Desde la segunda mitad del siglo XX y hasta nuestros días, los psicólogos e investigadores de la educación han propuesto teorías del aprendizaje que otorgan mayor importancia a las

variables afectivas en el proceso de aprendizaje de lenguas en comparación con otras de naturaleza mayormente cognitivista, independientemente de la edad del aprendiz.

Cuando un adulto, a cualquier edad, inicia la experiencia de estudiar un idioma extranjero, la sensación de estrés o ansiedad generalmente se hace presente por diversos motivos. Por ejemplo, el hecho de saber que habrá que enfrentar retos académicos durante el proceso de aprendizaje puede ocasionar síntomas de ansiedad dado que el aprendiz se verá expuesto a una experiencia desconocida.

El sitio web del Hospital Universitario de Barcelona (2019) indica que la ansiedad “es una reacción normal y saludable que se activa ante una amenaza o peligro”. En consecuencia, sentir ansiedad moderadamente no debe considerarse un problema mayor para aprender una lengua, pero es necesario que el docente mantenga en mente que comenzar a conocer y utilizar un idioma extranjero frente a otras personas puede ser suficiente razón para tener miedo al fracasar o a sentirse humillado por fallar en alguna tarea.

Cuando se trata de aprendices de la tercera edad, la ansiedad puede aparecer incluso con mayor facilidad que en el caso de adultos más jóvenes por una variedad de motivos; ya sea porque su interacción social ha disminuido con el tiempo y podrían considerarse más tímidos, porque padecen alguna condición fisiológica o cognitiva que afecte su proceso de aprendizaje o porque, como se expresó en apartados anteriores, viven con el estigma de que ya no son capaces de aprender algo. En estos casos, es deber del maestro propiciar un ambiente educativo suficientemente seguro, amigable y respetuoso en el aula para ayudar a sus alumnos mayores a disminuir sus posibles altos niveles de ansiedad y cuidar de su autoestima en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una aportación teórica relevante sobre el papel de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas es la hipótesis del filtro afectivo propuesta por Krashen y Terrel (1983, p.19), la cual explica que “hay prerequisites afectivos para la adquisición y aprendizaje. [...] El estudiante debe estar «abierto» al *input* para utilizarlo completamente para la adquisición”. Por lo tanto, para que un estudiante aprenda una lengua extranjera, es recomendable que sus niveles de ansiedad sean lo suficientemente bajos como para mantener una actitud de apertura por aprender de sus errores al practicar la lengua meta.

En el caso de adultos de la tercera edad que aprenden una lengua extranjera, la consideración del aspecto emocional para reducir el nivel del filtro afectivo resulta esencial

tanto para ellos como para su docente debido a la importancia de implementar una atmósfera que promueva la autoconfianza y tranquilidad en el salón de clase.

Otro concepto ligado a la ansiedad es la aprensión comunicativa (AC). McCroskey (1984, como se citó en Arquero, 2013, p. 25) define la AC como “el nivel de miedo o ansiedad de un individuo asociado con la comunicación, real o anticipada, con otra persona [...] Los individuos que presentan niveles altos de AC son menos capaces de comunicarse eficientemente”. Por ejemplo, un alumno que experimente AC al intentar aprender inglés podría mostrar mayor inhibición para participar en clase o para trabajar en equipo debido al miedo recurrente por evidenciar una mala pronunciación o por no saber cómo expresar sus ideas correctamente en la lengua extranjera.

Por otro lado, un alumno de la tercera edad, ya sea sano o paciente de alguna limitación fisiológica o cognitiva, puede presentar afectaciones importantes en el desarrollo de sus habilidades comunicativas a lo largo del proceso de aprendizaje, puesto que “en el envejecimiento normal se presentan dificultades de procesamiento sintáctico y para la organización del discurso” (Maciá y Navarro, 2018, p. 32). Por ello, los adultos mayores son un sector poblacional que puede ser más vulnerable a desarrollar la AC al aprender un idioma extranjero. En consecuencia, el docente de adultos mayores debería asegurarse de que los enfoques, métodos y técnicas de enseñanza no propicien situaciones estresantes en los alumnos.

De hecho, existen distintas técnicas didácticas para que el docente mantenga niveles bajos del filtro afectivo en su población durante un curso de lengua extranjera. Krashen y Terrel (1983, pp. 59-60) plantean que el hecho de que no haya exigencia para una producción temprana del discurso reduce considerablemente la ansiedad de los estudiantes, ya que ello permite la concentración en una habilidad a la vez. En segundo lugar, se debe permitir a los estudiantes tomar la decisión, individualmente, de cuándo desean comenzar a hablar en la lengua meta. Cuando ellos empiezan a hablar, la producción en forma de palabras aisladas o frases cortas como respuestas es aceptada de manera positiva. En el manual propuesto, se considera primero la familiarización y producción de vocablos aislados al inicio de cada unidad.

Asimismo, los errores, de cualquier categoría, no son directamente corregidos pues no es deseable que los estudiantes se preocupen excesivamente por la precisión en etapas

tempranas del aprendizaje de una lengua ya que, generalmente, el uso del monitor simplemente ralentiza el proceso de comunicación y la adquisición se retrasa. Por ello, el requerimiento de que el contenido (*input*) sea interesante para los alumnos contribuirá a un salón de clases con un ambiente educativo más relajado.

A modo de conclusión, es importante recalcar que esta propuesta de manual didáctico toma en cuenta actividades tanto grupales como individuales que, además de enseñar un aspecto gramatical de la lengua inglesa, buscan que los aprendices mayores se sientan respetados, valorados y asesorados por su profesor a fin de detectar las habilidades fortalecidas en clase y reforzar las que así lo requieran.

3.3.3 Actitud

Generalmente la actitud se relaciona con la personalidad del ser humano, su cultura y las personas que le rodean. Estos elementos conforman los “rasgos de personalidad” que formarán parte de su identidad individual ante la sociedad. Respecto a la actitud y el aprendizaje, suele pensarse que, si el aprendiz mantiene una “actitud positiva” ante lo que está estudiando, entonces tendrá un desempeño satisfactorio. En el campo del aprendizaje, se define actitud como “la disposición psicológica del aprendiente ante los procesos de enseñanza-aprendizaje; afecta a muy diversos aspectos de estos procesos y experimenta variaciones a lo largo de su desarrollo” (CVC, 2022). Así, la actitud resulta ser un factor esencial para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

A cualquier edad, la actitud puede influir significativamente en la manera en que el estudiante de lengua reacciona ante el curso y los retos educativos que este implica para obtener resultados positivos o no. Usualmente, por ejemplo, cuando un estudiante desarrolla una actitud “negativa” durante el proceso de aprendizaje, es más probable que decida quitar prioridad al curso hasta abandonarlo o simplemente desertar drásticamente porque experimentó algo en clase que pudo provocar que desarrollara una actitud desfavorable al aprendizaje. Sin embargo, si se trata de un alumno joven, es posible que no se aflija en abandonar sus clases porque sabe que podrá iniciar un nuevo curso posteriormente, si así lo desea.

En el caso de un adulto mayor, es particularmente necesario tener cuidado con el manejo de la actitud en clase. Como se abordó en apartados anteriores, los ancianos tienden a ser más vulnerables a padecer depresión debido a los cambios fisiológicos y cognitivos que afectan al proceso de envejecimiento regular, por lo que, de no recibir atención oportunamente, podría comenzar a desarrollar actitudes negativas ante el proceso de aprendizaje en su curso de lengua extranjera con consecuencias notablemente contraproducentes para su bienestar.

De hecho, la promoción de actitudes positivas toma aún más relevancia no solo por la edad de la población a la que está dirigido sino también por los enfoques de enseñanza-aprendizaje bajo los que su estructura está sustentada. De hecho, el CVC (2022) señala lo siguiente:

En el ámbito de la enseñanza, la actitud del alumno ha sido siempre valorada como una condición importante para el aprendizaje. Un conjunto de enfoques (el humanístico, el comunicativo, el integral y el enfoque centrado en el alumno), sostiene la necesidad de integrar la variable afectiva, junto con la cognitiva en el proceso de aprendizaje; para ello se propone la ejecución de actividades que contribuyan al desarrollo de actitudes positivas. Tales actividades se llevan a cabo en el marco de una interacción real y una comunicación significativa entre alumnos, cuidando al mismo tiempo de mejorar la autoimagen, aumentar la confianza en sí mismo y promover el mutuo reconocimiento de la personalidad”.

En consecuencia, se puede afirmar que para que un alumno, incluyendo de la tercera edad, mantenga una actitud positiva a lo largo del curso es vital que el docente a cargo utilice métodos de enseñanza y actividades didácticas que sigan los principios de enfoques como el humanístico y prioricen el respeto y reconocimiento del autoconcepto de sus alumnos mayores.

En complemento con la actitud, puede ser útil para el docente considerar las características generales que los adultos muestran en el rol de aprendices. Si bien puede ser difícil medir y estudiar con precisión las cualidades de cada estudiante, es conveniente que el docente conozca el comportamiento que usualmente tienen al aprender una lengua extranjera. Harmer (2007, p. 84) describe a los aprendices adultos con las siguientes características especiales:

- Pueden involucrarse con el pensamiento abstracto. Esto sugiere que no tenemos que apoyarnos exclusivamente en actividades tales como juegos y canciones. Aunque estos pueden ser apropiados para algunos estudiantes.
- Tienen un repertorio completo de experiencias de vida a la cual recurrir.

- Tienen expectativas sobre el proceso de aprendizaje y ya tienen su propio set de patrones de aprendizaje.
- Tienen, en general, a ser más disciplinados que otros grupos de edad y, de manera crucial, están más preparados para tolerar el aburrimiento.
- Llegan al salón de clases con una amplia variedad de experiencias, lo cual permite a los maestros usar distintas actividades con ellos.
- A diferencia de los niños y adolescentes, usualmente tienen un claro entendimiento de por qué están aprendiendo y qué quieren obtener de ello [...] Muchos adultos son capaces de sostener un nivel de motivación aun teniendo una meta lejana de un modo que los adolescentes encuentran más difícil.

Entonces, se puede decir que trabajar con alumnos en edad adulta tiene una variedad de ventajas para el docente que le permiten implementar diversos métodos y técnicas de enseñanza en beneficio de los objetivos de aprendizaje del curso y de su población. Los adultos mayores, por supuesto, no son la excepción a dichas características actitudinales como adultos.

En la experiencia docente de la autora de esta propuesta, se puede afirmar que, generalmente, los adultos mayores que asisten a clases de lengua extranjera, en este caso de inglés, no solo muestran compromiso y puntualidad con el curso, sino que también manifiestan una significativa proactividad para dar sus opiniones en clase y disposición de ayudar a sus compañeros cuando logran completar la actividad satisfactoriamente.

Este destacable sentido de empatía presente especialmente en los alumnos de la tercera edad es un aspecto que valdría la pena valorar y aprovechar como docentes de adultos mayores. A continuación, se abordará el papel de la empatía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en los adultos mayores.

3.3.4 Empatía

La empatía es una palabra que, dependiendo de la perspectiva, tiene una amplia variedad de acepciones e interpretaciones en los distintos campos del conocimiento. De manera simple, el Diccionario de la Lengua Española (DLE, 2022) define este concepto como la “capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos”. La práctica de la empatía no solamente resulta esencial para que un individuo se relacione con el mundo y las personas a su alrededor, sino que también tiene un papel fundamental en el desarrollo de las capacidades de aprendizaje en cualquier etapa de la vida.

Gutiérrez, et al. (2021) afirman que “recientemente, la empatía ha sido un tema de interés para los profesionales de diferentes áreas del conocimiento, desempeñando un papel importante en el desarrollo de las habilidades sociales, cognitivas y afectivas” (p. 76) y el sector educativo no es la excepción. Este factor es relevante para evitar que un alumno de la tercera edad abandone su curso de lengua extranjera debido a la pobre o nula empatía percibida en su salón de clase.

Por último, cabe mencionar que esta propuesta de manual didáctico no contempla actividades que promuevan explícitamente la práctica de la empatía en los alumnos, sin embargo, se invita al docente que utilice este material para crear un ambiente de aprendizaje en el que la empatía se mantenga presente a lo largo de las sesiones durante su uso y corrección de errores.

3.3.5 *El autoconcepto*

Como se ha enfatizado en apartados anteriores, el cuidado e incremento de la autoestima en los alumnos de lengua extranjera, sobre todo de niveles principiantes o sin nociones, es sumamente relevante para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado cuando se emplea el enfoque humanístico. Por ello, es necesario que el docente conozca un término de la psicología directamente relacionado con la autoestima: el autoconcepto.

De acuerdo con Rogers (1951, p. 3), el autoconcepto es una configuración organizada de percepciones de uno mismo, las cuales son aceptadas por la conciencia. El autoconcepto se compone de elementos como la percepción de las características y habilidades de uno mismo; los preceptos y conceptos del “yo”, también llamado “mí” o “persona”, en relación con otros y con el ambiente; las cualidades de valor que son percibidas como asociadas con experiencias y objetos, las metas y las ideas percibidas con una valencia positiva o negativa.

Si bien la anterior es una definición ampliamente aceptada para el autoconcepto hoy en día, vale la pena destacar que el filósofo y psicólogo William James es considerado el pionero de la investigación del autoconcepto. Además de establecer una definición del término en cuestión, James (1890, pp. 292-297) conformó la primera jerarquía completa de los elementos del autoconcepto al cual denominó propiamente como “yo” (*self*) desde la perspectiva psicológica los cuales constituyó en los siguientes elementos:

A) El yo material: clasifica al propio cuerpo humano, las posesiones personales como la ropa que vestimos e incluso a los familiares como parte de nosotros mismos. Cuando se experimenta la pérdida o afectación de alguno de ellos, los signos de depresión se hacen presentes.

B) El yo social: se conforma del reconocimiento que un individuo obtiene de quienes le rodean y su mantenimiento consiste en la búsqueda y obtención de ser “percibidos” por los demás [...] Si los demás actuaran como si no existiéramos, se experimentarían fuertes sentimientos de rabia y desesperación.

C) El yo espiritual: se refiere al hombre interno o ser subjetivo, así como a las facultades psíquicas más íntimas de su ser tales como sus estados emocionales, perspectivas religiosas, morales y aspiraciones intelectuales. Se alimenta principalmente del sentimiento de autosatisfacción obtenido de logros, el cual debe ir en incremento para mantener sentimientos positivos como el interés, el deseo y la atención.

De acuerdo con González y Tourón (1992, p. 37) las facetas del autoconcepto varían en los individuos, algunas son más relevantes y otras menos importantes.

Si los elementos constituyentes del autoconcepto se extrapolan al contexto educativo de los adultos mayores que aprenden inglés como lengua extranjera, se podrían obtener conclusiones interesantes sobre ello. Por ejemplo, las aseveraciones hechas anteriormente respecto al cuidado de los sentimientos y autoestima de los alumnos de la tercera edad se vuelven más importantes al relacionarlas con el “yo material” debido a que los alumnos pueden estar experimentando un reconocimiento de la pérdida de ciertas capacidades físicas, alguna pérdida familiar o personal o cambios en su calidad de vida mientras aprenden un idioma extranjero. En consecuencia, es necesario que el docente a cargo confiera gran importancia a la empatía entre alumnos y el propio profesor, más aún si el alumno está experimentado o ha experimentado la pérdida de un ser querido o un bien material significativo para él o ella.

Respecto al “yo social” considerado en una clase de lengua extranjera para adultos mayores, resulta conveniente que el profesor fomente tanto como sea posible el reconocimiento entre pares. El hecho de que los compañeros de clase expresen reconocimiento, ya sea verbal o por medio de otros gestos, elevará el cuidado del “yo social”

en el alumno haciéndole sentir digno de recibir atención, lo cual puede ser fundamental para el bienestar psicológico del adulto mayor. Así que resulta sumamente benéfico que el docente promueva la creación de una comunidad de aprendizaje en el aula donde cada uno de los alumnos sea reconocido como miembro fundamental y valorado en las distintas actividades didácticas, ya sea de trabajo en equipo, en pares o grupal. Durante dichas dinámicas, es deseable que se reconozcan sus aportaciones al tema aprendido, así como su ausencia o falta de participación en clase.

Por último, pero no menos importante, la consideración hacia el “yo espiritual” de los alumnos de la tercera edad en un curso de lengua extranjera es otro aspecto importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el enfoque humanístico. El docente podría contribuir al enriquecimiento del “yo espiritual” de sus alumnos mayores potencializando sus sentimientos de autosatisfacción con actividades que les permitan reconocer que han hecho las cosas bien y que, si no fue así, la práctica continua les ayudará a lograrlo. Con ello, la consideración del yo espiritual a lo largo del curso motivará a los alumnos a realizar procesos reflexivos sobre su propio aprendizaje.

A modo de conclusión general, vale la pena mencionar que la compilación, análisis y selección de la información presentada en este capítulo funge como un recurso informativo sumamente valioso para un docente cuya población de alumnos incluye adultos de la tercera edad. En el caso de la autora de este trabajo, conocer y revisar este conjunto de pautas que caracterizan a los alumnos de la tercera edad contribuyó crucialmente a la planeación y diseño del manual didáctico propuesto considerando que, uno de sus principales propósitos, es que el usuario y el docente lo puedan identificar como un material de aprendizaje diseñado especialmente para adultos mayores que aprenden el idioma inglés.

Finalmente, las consideraciones fisiológicas, cognitivas y afectivas abordadas a lo largo del presente capítulo se reflejan en el manual didáctico propuesto a modo de: consideración de instrucciones claras, respeto a la autonomía y proceso de aprendizaje particular de cada alumno, orientación para su autoevaluación y progreso, facilitación de modelos y ejemplos a seguir en los ejercicios y, a la par, fomento de la interacción en situaciones de clase grupal.

Capítulo IV. Enfoques de la psicología educativa para la enseñanza de lenguas

La psicología, definida en el sitio web del *Diccionario de la lengua española* (RAE, 2022) como la “ciencia o estudio de la mente y de la conducta en personas o animales”, ha incrementado potencialmente sus campos de aplicación gracias a las contribuciones de investigación realizadas con el paso del tiempo.

Si bien hoy en día la psicología ofrece un sinnúmero de campos del conocimiento, los efectos de esta investigación conciernen a la psicología educativa (*educational psychology*), la cual Kaplan (1990, citado en Williams y Burden, 1997, p. 6) define como la aplicación de la psicología a la educación con enfoque en el desarrollo, evaluación y aplicación de teorías y principios de aprendizaje, así como en la instrucción que potencia el aprendizaje a lo largo de la vida. De hecho, tomar la psicología educativa como una de las bases teórico-prácticas de esta propuesta de material didáctico, resulta bastante conveniente debido al énfasis dado al paradigma de aprendizaje permanente y los enfoques de enseñanza-aprendizaje contemplados en ella.

En este capítulo, se describen y analizan los enfoques conductista, cognitivista y constructivista como los pilares de la psicología educativa involucrados en la realización de esta propuesta de material didáctico. Para ello, se retoman los principios teóricos de cada enfoque que empatan con los propósitos de la investigación.

4.1 Enfoque conductista

El conductismo es considerado una de las primeras corrientes psicológicas que explican el aprendizaje. Watson (1924, p. 3) define al conductismo como la escuela de la psicología cuyo objeto de estudio no es la conciencia sino la conducta del ser humano. Además, concierne a la psicología conductista poder predecir y controlar el comportamiento humano (p. 11). Tal predicción y control sobre la conducta deriva de la ejecución de un estímulo que provoca una reacción en una situación determinada; en el contexto educativo, por el profesor. En la teoría conductista, los estímulos constituyen los objetos del ambiente percibidos por el organismo a través de la vista, el oído, el olfato o el gusto. En tal sentido, los estímulos son los encargados de ocasionar determinada reacción, o respuesta, en la conducta del individuo (Watson, 1924, p. 12).

Por otro lado, la ejecución de determinada respuesta en la conducta de un individuo no implica exclusivamente los estímulos, sino también el llamado condicionamiento. Watson (1924, p. 13) explica que, si se desea observar el desarrollo de una conducta en el ser humano, se descubrirá que mientras una gran cantidad de estímulos producirán una respuesta, muchos otros estímulos no lo harán. Esto se debe a la falta de condicionamiento previo que resulta necesario para la modificación de la conducta en un individuo. En otras palabras, la formación de hábitos debe aparecer antes de que determinados estímulos sean efectivos, lo cual, en el aspecto educativo, resulta en el aprendizaje de algo nuevo.

En complemento a lo anterior, Watson (1924, p. 15) plantea que mientras las respuestas implícitas son difíciles de observar al ocurrir en sensaciones internas como el hambre o la tristeza, las respuestas explícitas sí son observables y pueden presentarse en las acciones ordinarias del individuo tales como escribir una carta, cocinar o estudiar un idioma con un libro y otro tipo de material. Podría afirmarse entonces, que, en el conductismo descrito por este autor, es necesario ajustar la conducta de un individuo a través del condicionamiento repetitivo que los estímulos proporcionan a los sentidos, resultando así en respuestas inmediatas ya sea implícitas o explícitas para que, entonces, se obtenga el aprendizaje de algo como resultado final.

Iván Pávlov (1926) también es ampliamente conocido en la comunidad académica de la educación y el aprendizaje por sus trascendentes aportaciones a la teoría del conductismo, entre las cuales se encuentra la acuñación del condicionamiento clásico el cual está directamente relacionado con la asociación y los estímulos neutrales, incondicionados y condicionados. El condicionamiento clásico involucra la asociación de estímulos bajo determinadas condiciones con la repetición casi simultánea y sistematizada de tales estímulos, se podría obtener como resultado la modificación de la conducta en el individuo en una situación de aprendizaje de lenguas.

Especial mención merece Edward Thorndike, un psicólogo y pedagogo estadounidense considerado uno de los exponentes más importantes del conductismo en el campo del aprendizaje. Entre sus aportaciones más relevantes se encuentra la ley del efecto, la cual decreta que aquellas respuestas producidas en una misma situación y que, repetidamente, estén acompañadas de sentimientos de satisfacción para el individuo, serán más probables a ocurrir de nuevo. Por el contrario, aquellas respuestas que estén

acompañadas de sentimientos de malestar para el individuo provocarán que la recurrencia de dichas respuestas se debilite (Thorndike, 1911, p. 244). En complemento, la ley de disposición (*law of readiness*) argumenta que el éxito en el aprendizaje depende de la disposición o nivel de preparación del alumno para involucrarse en tal aprendizaje. Con ello, el refuerzo de la conexión entre el estímulo y respuesta ocurre con mayor facilidad (Universidad de Oxford, 2022).

Por otro lado, el modelo de ensayo y error (*trial and error learning*), también propuesto originalmente por Thorndike (citado en Hoque, 2022), plantea que el aprendizaje se da lugar a través de repeticiones arbitrarias y que la alta repetición de ensayos (*trials*) reducirá las respuestas incorrectas (*wrong responses*) o no deseadas hasta que, finalmente, la respuesta correcta o deseada (*correct response*) sea producida. Por lo tanto, se establece una conexión entre el estímulo y la respuesta correcta mediante la eliminación de la incorrecta.

Otro representante ampliamente reconocido en el estudio del conductismo es Frederic Skinner, el psicólogo americano que introdujo los conceptos de condicionamiento respondiente y condicionamiento operante como parte del proceso de aprendizaje bajo el enfoque conductista. En el campo de la educación, Skinner (1970, citado en Carrasco y Prieto, 2016, p. 78) “entendía el aprendizaje como un cambio en la conducta resultado de la experiencia entre conexiones estímulo-respuesta[...] no entendía al alumno como un ente pasivo que sólo responde a estímulos, sino todo lo contrario”, el alumno se concibe como el organismo que, para lograr aprender, requiere tener un papel activo en el proceso de aprendizaje con el fin de que refuerce los hábitos que pretende adquirir a través de los estímulos pertinentes.

González (2004, citado en Carrasco y Prieto, 2016, p. 78) sintetiza los siguientes cinco puntos clave de la educación bajo el enfoque conductista:

1. Los aprendizajes complejos están basados en aprendizajes simples. Las tareas deben plantearse subdivididas en sus partes más elementales para que puedan ser aprendidas. El material a enseñar debe subdividirse en fragmentos que permitan aportar con más frecuencia *feedback* y refuerzo al estudiante.
2. Es importante buscar la objetividad, plantear una definición operativa del aprendizaje, es decir, formular los objetivos educativos en términos conductuales enfatizando la especificación de conductas observables que deben ser ejecutadas por los alumnos. Los objetivos deben ser observables, ya que solo así pueden ser evaluados.
3. Según el principio de aproximaciones sucesivas, una vez identificados los objetivos y elementos de aprendizaje que queremos que adquiera el alumno, se deben ordenar de forma que la consecución de cada paso facilite la del paso siguiente, aumentando progresivamente la dificultad y complejidad de la tarea.

4. Se debe proporcionar *feedback* lo más inmediato posible tras la emisión de la respuesta del alumno, reforzando cada avance (preferiblemente con reforzadores intrínsecos o sociales).
5. Reconocer que cada escolar sigue su propio ritmo de aprendizaje. Las contingencias varían de persona a persona, por lo que es fundamental centrarse en el aprendizaje individualizado.

La presente propuesta de material didáctico toma como sustento algunos de los puntos clave anteriores con el fin de facilitar tanto al docente como a los alumnos el aprendizaje de los contenidos presentados. Debido al nivel básico y sin nociones que caracterizan a la población meta de este material, podría resultar conveniente utilizar algunas técnicas didácticas enfocadas en aprendizajes simples con fundamento conductista para el desarrollo de las primeras etapas de las unidades, las cuales comprenden la asimilación y memorización de vocabulario y de patrones gramaticales de los sustantivos plurales en inglés, por ejemplo al promover la formación de hábitos de aprendizaje de inglés a través de la presentación de una imagen con su nombre en la lengua meta debajo con el fin de relacionar directamente su significado con el léxico.

Es importante también que el profesor modele los hábitos esperados, esto es, la forma y uso de la estructura gramatical, para que los aprendices los repitan, reconozcan los significados y los utilicen en distintas actividades comunicativas. Asimismo, es importante tomar en cuenta la recurrencia de respuestas provocadas por estímulos satisfactorios para mejorar el aprendizaje. Por lo tanto, sería importante fomentar el reconocimiento del grupo como un reforzador que aumenta la probabilidad de que el alumno repita una cierta acción. Por lo tanto, el reconocimiento explícito a los alumnos que muestran un logro, por pequeño que pueda parecer, es un elemento importante para promover conductas de aprendizaje adecuadas.

4.2 Enfoque cognitivista

El proceso de adquisición de conocimiento y nuevas habilidades en el ser humano puede explicarse bajo distintos principios, ello depende del enfoque de aprendizaje desde el cual se pretenda argumentar. Por ejemplo, mientras que desde el enfoque conductista el conocimiento y habilidades nuevas se aprenden mediante la modificación de la conducta y

la formación de hábitos, para el enfoque cognitivista la capacidad de razonar del ser humano es considerada una de las bases del proceso de aprendizaje.

A lo largo de este capítulo, se abordarán las teorías de la psicología cognitiva y de aprendizaje cuyos principios también se aplican en la estructura del manual didáctico propuesto en esta investigación y, posteriormente, se darán conclusiones sobre este enfoque de aprendizaje.

4.2.1 *La psicología cognitiva*

Como se enfatizó anteriormente, a diferencia de la psicología conductista, la perspectiva cognitiva se interesa principalmente por el estudio de los procesos mentales que forman parte del desarrollo humano, incluyendo el aprendizaje. Williams y Burden (1997, p. 13) plantean que, en la psicología cognitiva, los investigadores conocidos como teóricos de la información han comparado los procesos mentales ocurrientes en el cerebro humano con los de una computadora sofisticada en aras de explicar su funcionamiento en términos de reglas y modelos de la manera en que se dan distintos aspectos del aprendizaje.

El primer proceso mental involucrado en el aprendizaje, incluyendo el de lenguas, es el procesamiento de la información (*information processing*) el cual, principalmente, está relacionado con el estudio de la manera en que el individuo recibe la información, la procesa y se comporta con ella (Williams y Burden, 1997, p. 15). Retomando la analogía mencionada entre la mente humana y un sistema computacional complejo, se podría decir que el proceso de información se asemeja a ese tipo de dispositivos en que, para procesar la información recibida, se requiere de secuencias primordialmente mecánicas para consolidar los aprendizajes.

El aprendizaje en el procesamiento cognitivo se caracteriza como un fenómeno no necesariamente observable que puede ser analizado a través de modelos y patrones cognitivos (*cognitive scripts*). Dichos modelos y patrones sirven para explicar el modo de funcionamiento de la mente humana y, al hacerlo, se espera que posibiliten predecir el tipo de procesos mentales que serán necesarios para que el aprendizaje efectivo ocurra (Williams y Burden, 1997). Es decir, el procesamiento de la información, desde la psicología cognitiva,

puede ser útil para analizar y predecir el comportamiento humano con base en los procesos mentales del individuo, no en los estímulos ni respuestas que percibe del exterior.

Por otro lado, Shank y Abelson (1977, citados en Jensen, 2007, p. 216) en su teoría de patrones cognitivos (*cognitive scripts theory*) definen los patrones cognitivos como mecanismos mentales útiles formados de secuencias de acciones interrelacionadas que categorizan eventos a menudo vividos, y posteriormente, guían expectativas y comportamientos en situaciones cotidianas. En consecuencia, la recurrencia vivencial de un evento particular crea en el individuo una plantilla internalizada (*internalized template*) de la secuencia de acciones, participantes y objetos dentro de esa situación específica.

Las vivencias de un alumno de inglés como lengua extranjera, por ejemplo, podrían generar un patrón cognitivo con el tiempo al experimentar cotidianamente situaciones similares en el aula. Dichas situaciones involucrarían, en la mayoría o todas las ocasiones, la misma secuencia de acciones (la apertura, el desarrollo y el cierre de la clase), la participación de los mismos actores (los alumnos y el docente) y el uso de materiales didácticos familiares para el alumno (manuales, libros de texto, tecnologías de la información, papelería, entre otros). Eventualmente, se espera que el estudiante consolide su propio patrón cognitivo a lo largo del curso y que, una vez aprendido, ese patrón forme parte de su memoria a largo plazo y pueda aplicar lo aprendido en situaciones de su vida diaria con facilidad mental (Jensen, 2007, p. 186).

El procesamiento de la información es un fenómeno cognitivo que se conforma de subprocesos mentales como la atención, la memoria y la inteligencia que repercuten significativamente en el proceso de aprendizaje del individuo. A continuación, se describe de manera general cada concepto según Klatzky (1980, citado en Williams y Burden, 1997, p. 15) y el sitio web de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2022):

- **Atención:** es el recurso cognitivo con el cual el individuo filtra y selecciona los estímulos relevantes para él al procesar información. A medida que el alumno aumente su habilidad para realizar una tarea, menor será el nivel de atención que deba poner para hacerlo.
- **Memoria:** en el aprendizaje de lenguas, este elemento cognitivo es explotado para desarrollar la capacidad de asociación en el alumno a través del ensayo.

Con el ensayo, el aprendiz desarrollará la capacidad de dividir y organizar la información aprendida para almacenarla en la memoria de largo plazo.

- **Inteligencia:** es la habilidad de obtener información, aprender de la experiencia, adaptarse al medio ambiente, entender y utilizar el pensamiento y la razón correctamente.

Adicionalmente, el psicólogo americano Sternberg (1985, citado en Williams y Burden, 1997, p. 20) quien propuso la teoría triárquica de la inteligencia (*triarchic theory of intelligence*) para explicar el procesamiento de la información. Esta teoría consiste en los tres componentes descritos a continuación:

1. **Metacomponentes (o habilidades ejecutivas):** son las habilidades cognitivas empleadas en la planeación y toma de decisiones. Estas incluyen el reconocimiento de que existe un problema, conciencia de la existencia de varias posibles estrategias para resolverlo, administración del tiempo y el monitoreo de los propios intentos de encontrar una solución.
2. **Componentes de desempeño:** incluyen operaciones básicas involucradas en resolver cualquier tarea asignada, tales como codificar información, pensamiento inferencial y realizar comparaciones.
3. **Componentes de adquisición del conocimiento:** son los procesos utilizados en la adquisición de nuevo conocimiento, tales como seleccionar información relevante, integrar el nuevo conocimiento de manera significativa y relacionarlo con lo que ya se sabe.

De acuerdo con lo revisado en este apartado, es importante que el diseño de esta propuesta didáctica apoye al alumno de la tercera edad a crear y fortalecer sus patrones cognitivos a fin de que, a lo largo de sus clases grupales o sesiones autodirigidas, puedan aplicar lo aprendido sobre sustantivos plurales con mayor facilidad y confianza en situaciones habituales. Asimismo, se espera que, con el uso de este manual didáctico, el procesamiento de la información del alumno se vea beneficiado.

4.2.2 El conocimiento previo en el aprendizaje de adultos mayores

David P. Ausubel (1968) es ampliamente reconocido en el campo de la educación al ser uno de los primeros exponentes del concepto de conocimiento previo en el proceso cognitivo. En su vertiente cognitivista, Ausubel (1968, citado en Williams y Burden, 1997, p. 17) propuso una estrategia útil para auxiliar a los docentes en el mejoramiento de la memorización de información en sus alumnos. Dicha estrategia fue acuñada como organizadores avanzados (*advanced organizers*), los cuales se presentan en la clase de lengua cuando el docente ofrece a los alumnos algún tipo de introducción temática de la lección por iniciar a fin de orientar a los aprendices sobre el tema en cuestión y vincular los nuevos aprendizajes con lo que ya saben (Williams y Burden, 1997, p. 17). Es importante señalar que dicha introducción temática debe esbozar el tema a aprender de manera general para que el tema a estudiar en sí pueda ser enseñado de lo más general a lo más particular.

El vasto conocimiento previo de los alumnos adultos mayores puede ser potencialmente activado, reforzado y recuperado en su proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés, incidiendo en su atención y memoria. La colocación del conocimiento previo como factor de aprendizaje desde el enfoque cognitivista resultó ser un parteaguas para el establecimiento de la teoría del aprendizaje significativo desarrollada por Ausubel (1963) en una vertiente principalmente constructivista. En el siguiente apartado, se analiza y describe el constructivismo como enfoque de la psicología educativa.

4.2.3 Procesos de categorización en el aprendizaje

En conexión con el propósito científico y académico de reducir la predominante corriente tradicionalista y mecanicista en la cual el aprendizaje era visto como el resultado de la imitación de las conductas del profesor y la memorización de conocimientos sin mayor raciocinio por parte del alumno, Jerome Bruner (Bruner et al., 1956) aportó una teoría cognitiva trascendental para el campo de estudio de los procesos aprendizaje.

Retomando principios básicos de la psicología cognitiva, Jerome Bruner et al. (1956, p. 1) incluyeron en su teoría cognitiva términos como la categorización para explicar el origen del conocimiento, el cual definen como la representación discriminada de entidades

diferentes como equivalentes, es decir, la agrupación en clases de objetos, eventos y personas que rodean al sujeto, quien responde a tales objetos en términos de su clase en lugar de hacerlo por su singularidad (*uniqueness*). Dicho de otro modo, el sujeto codifica y clasifica los datos que le llegan del entorno a través de categorías de las que dispone para comprenderlo” (Guilar, 2009, p. 237). Por lo tanto, para Bruner et al., (1956) el sujeto o aprendiz, en este caso, deja de tener un papel pasivo en el proceso cognitivo para obtener el poder de involucrarse activamente en su aprendizaje a fin de consolidar la comprensión de su realidad. Cabe destacar que, en la perspectiva de los autores mencionados, las categorizaciones generadas no permanecen fijas, sino que, con el tiempo, pueden evolucionar junto con la expansión de las experiencias del sujeto con su entorno físico y cultural.

En esta perspectiva de la teoría cognitiva se presentan dos procesos cognitivos clave asociados con la categorización. El primero, denominado formación del concepto (*concept formation*), sigue los principios del primer estadio de desarrollo cognitivo propuesto por Piaget (1947) en el cual el sujeto comienza a aprender significados de conceptos o categorías para así clasificar la información obtenida de manera más sistematizada.

El segundo, entendido como obtención del concepto (*concept attainment*), se puede entender como el proceso cognitivo que permite al sujeto identificar los rasgos o atributos de elementos en categorías preexistentes. De este modo, el sujeto se vuelve capaz de inferir y contrastar los atributos de distintas categorías para crear sus propios criterios o juicios conceptuales e incluir o excluir en su proceso de categorización los posibles nuevos elementos que encuentre en su realidad a lo largo de su desarrollo cognitivo.

A partir de la sólida convicción de replantear al aprendiz como sujeto activo de su propio proceso cognitivo, se establecieron tres modos de representación de la realidad para explicar la adquisición de conocimiento en el infante. La representación enactiva, icónica y simbólica son descritas de la siguiente manera en el sitio web de los Centros Comunitarios de Aprendizaje del Tecnológico de Monterrey (CCA, 2005):

- 1. Representación enactiva:** consiste en representar cosas mediante la reacción inmediata de la persona. Este tipo de representación ocurre marcadamente en los primeros años de la persona [...] En este caso la representación es meramente concreta [...] La representación de la información se puede hacer mediante un conjunto de operaciones motoras o acciones apropiadas para alcanzar cierto resultado. Esta representación se establece con base en la experiencia obtenida por una acción habitual con el objeto y puede ser modificada si se modifica la relación percibida entre el sujeto y el objeto, es lo que constituye el proceso de resignificación.

2. **Representación icónica:** consiste en representar cosas mediante una imagen o esquema [...] que tiene algún parecido con la cosa representada.
3. **Representación simbólica:** consiste en representar una cosa mediante un símbolo arbitrario que en su forma no guarda relación con la cosa representada [...] ya sea el lenguaje o la simbología numérica. Se trata de saber decir, nombrar o expresar lo que está ocurriendo en el interior de la persona respecto al proceso de significación.

Los tres modos de representación anteriores pueden consolidar el aprendizaje del idioma de diferente manera. Por ejemplo, bajo el principio del modo de representación icónica, se propone enseñar el significado de palabras en inglés a través de imágenes que expresan el significado de las palabras mostradas. La razón de tomar esta decisión estriba en que, en la experiencia de la autora de esta propuesta, los alumnos que aún están en etapas básicas de dominio de la lengua meta requieren de representaciones visuales que les ayuden a otorgar significado a los nuevos elementos lingüísticos que van aprendiendo.

De manera general, si se sigue la línea de razonamiento de los autores anteriormente citados, los cambios cruciales en el proceso cognitivo se manifiestan en la infancia y adolescencia. Sin embargo, las etapas más tardías del proceso de aprendizaje como el procesamiento abstracto de conceptos, otorgamiento de significados, uso de conocimiento previo y reflexión continúan desarrollándose a lo largo de la vida. Por ende, el profesor de alumnos de la tercera edad puede tener un importante impacto en la realidad de sus aprendices a través de la implementación de técnicas y materiales de aprendizaje con enfoque cognitivo.

Por parte de este manual didáctico, al menos, se espera que el docente cuente con un recurso didáctico adecuado y teóricamente sustentado para promover el desarrollo de los procesos de categorización cognitiva en los alumnos mayores por medio de la presentación y enseñanza de los sustantivos plurales en inglés. Los alumnos pueden categorizar los patrones de pluralización para formar y consolidar este concepto mediante la comparación de los ejemplos que se presenten en el manual para crear sus propios criterios y categorizaciones conceptuales de este aspecto gramatical de inglés.

Asimismo, la presentación de los sustantivos se puede organizar en categorías de elementos equivalentes. Por ejemplo, en unas unidades temáticas se pueden incluir sustantivos plurales irregulares pertenecientes a la categoría de animales como *fish*, *oxen*,

geese, entre otros. Con esta organización, el alumno reconocería los patrones de pluralización presentes en los ejemplos de cada unidad a fin de que le resulte más sencillo recordar y comprender las palabras con sus significados.

4.3 Enfoque constructivista

El constructivismo tuvo mayor apogeo a finales del siglo XX. Sin embargo, Ortiz (2015) manifiesta que este enfoque tiene antecedentes desde el siglo XVIII; presente en las posturas filosóficas de Giambattista Vico e Immanuel Kant. “El primero, es un filósofo napolitano que escribió un tratado de filosofía (1710), en el cual sostenía que las personas [...] sólo pueden conocer aquello que sus estructuras cognitivas les permiten construir” (p. 96). A partir de entonces, las palabras como construir, constructo o construcción comenzaron a ser asociadas al enfoque en cuestión de manera histórica.

Con el paso del tiempo, el concepto de “constructivismo” fue desenvolviéndose en otros ámbitos del conocimiento como el educativo bajo la perspectiva de que el saber se adquiere cuando el individuo “percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que le da unicidad” (Ortiz, 2015, p. 96). En consecuencia, los procesos cognitivos como la memoria y la percepción funcionan en cooperación con el contexto socio-cultural particular del aprendiz para otorgarle un sentido “uniforme” a su realidad en su propio desarrollo humano.

Si el conocimiento se genera a partir de la realidad individual de cada aprendiz, se puede concluir entonces que el enfoque constructivista propone que hay “múltiples realidades construidas individualmente y no gobernadas por leyes naturales: cada persona percibe la realidad de forma particular dependiendo de sus capacidades físicas y del estado emocional en que se encuentra, así como [...] de sus condiciones sociales y culturales” (Ortiz, 2015, p. 96). Lo anterior resulta fundamentalmente innovador para el campo de la enseñanza y aprendizaje ya que, contrario a los enfoques tradicionales, el aprendiz es visto como un individuo con cualidades propias que, junto con su realidad en determinado punto histórico, construye sus aprendizajes.

Ortiz (2015, p. 94) aporta la siguiente definición global del constructivismo:

Lo que este enfoque plantea en realidad es que existe una interacción entre el docente y los estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que se pueda llegar a una síntesis productiva para ambos y, en consecuencia, que los contenidos sean revisados para lograr un aprendizaje significativo.

Según Romero (2009), la formalización del enfoque constructivista es generalmente atribuida al psicólogo suizo Jean Piaget “aunque otros pedagogos como Lev Vygotsky destacan en este enfoque del aprendizaje” (p. 4). A pesar de que, generalmente, ambos autores son reconocidos por haber establecido los principios del constructivismo en la educación para los niños en edad escolar, hay premisas de este enfoque que pueden vincularse con la educación para adultos, incluyendo adultos mayores, lo cual será discutido a lo largo de este apartado.

4.4.1 *El constructivismo psicológico*

Además de contribuir al estudio de la psicología cognitiva, Jean Piaget (1947) fue uno de los principales teóricos de la psicología constructivista. Desde la perspectiva de Piaget (1947 citado en Williams y Burden, 1997, p. 21), los individuos construyen su propia comprensión personal a partir de sus experiencias.

El sitio web del Instituto Jean Piaget (2018) informa que, para este autor, el aprendizaje es una “reorganización de las estructuras cognitivas existentes en cada momento”. Por lo tanto, la experiencia adquiere un rol fundamental en la explicación del proceso de aprendizaje bajo la teoría del desarrollo cognitivo. Además, según Castilla (2013, p. 15), la teoría del desarrollo cognitivo plantea que “el conocimiento debe ser estudiado desde el punto de vista biológico ya que el desarrollo intelectual [...] establece dos aspectos: *adaptación y acomodación*” y, adicionalmente, la *asimilación*. Entonces, se puede pensar que, en el desarrollo cognitivo de un individuo, tanto la experiencia previa como la capacidad biológica con la que se nace son elementos base para explicar el origen del aprendizaje.

Según Piaget (1947/1983, p. 19), “la *adaptación* debe caracterizarse como un equilibrio entre las acciones del organismo sobre el medio y las acciones inversas”. Es decir, la adaptación es una de las cualidades que explica el origen de la inteligencia humana e involucra “el equilibrio entre el organismo y el medio” (Piaget, 1990, citado en Castilla, 2013, p. 16). La asimilación consiste en “la acción del organismo sobre los objetos que lo

rodean, en tanto que esta acción depende de las conductas anteriores referidas a los mismos objetos o a otros análogos” (Piaget 1947/1983, p. 19).

Entonces, se puede decir que un individuo tiene la capacidad biológica de asimilar los objetos, personas y entidades que le rodean para reaccionar, deliberadamente, de cierta manera ante ellas; de este modo, se añaden nuevos conocimientos al repertorio previo. Este repertorio previo de conocimientos, llamado esquema se vincula con la nueva información recibida por el aprendiz y sus experiencias previas. Por ejemplo, cuando se aprende un nuevo idioma, la primera lengua funciona como esquema cognitivo en el proceso de aprendizaje del alumno.

Por último, el aspecto de acomodación en el proceso cognitivo consiste en la adaptación del organismo a su ambiente físico en el cual “el esquema previo ha de cambiarse, acomodarse a la nueva experiencia” (Castilla, 2013, p. 16). Poniendo como ejemplo cuando un adulto mayor aprende un idioma extranjero, podría inferirse que recurre a un esquema previo cuando se da cuenta que hay fonemas en la lengua meta que pueden pronunciarse del mismo modo que en su lengua materna y que también hay otros sonidos que requieren pronunciarse de manera diferente.

Piaget (1947/1983, p. 164-165) estructuró su teoría de desarrollo cognitivo en los siguientes cuatro estadios, los cuales abarcan desde el nacimiento hasta la adultez:

1. Desde la aparición del lenguaje o, más precisamente, desde la función simbólica que hace posible su adquisición (1 y medio a 2 años), comienza un periodo que se extiende hasta más o menos los cuatro años, y que ve desarrollarse un pensamiento simbólico y preconceptual.
2. Desde los cuatro a los siete u ocho años aproximadamente, se constituye, en continuidad íntima con el precedente, un pensamiento intuitivo, cuyas articulaciones progresivas conducen al umbral de la operación.
3. De 7-8 a 11-12 años se organizan las “operaciones concretas”, es decir, las agrupaciones operatorias del pensamiento referidas a los objetos que pueden manipularse o susceptibles de percibirse intuitivamente.
4. Desde los 11-12 años y durante toda la adolescencia se elabora, en fin, el pensamiento formal, cuyas agrupaciones caracterizan la inteligencia reflexiva completa.

Las etapas anteriores describen el proceso y subprocesos cognitivos por los que el infante pasa hasta alcanzar el desarrollo total del pensamiento, lo cual se podría comprender como un proceso de evolución cognitiva del ser humano. Si bien las etapas de desarrollo humano de la niñez son clave para el desarrollo cognitivo, no significa que, alcanzada la adultez, el individuo no pueda seguir aprendiendo.

La última etapa de la teoría, conocida como el estadio de operaciones formales, inicia entre los 11 y 12 años y a pesar de que el autor no especifica a qué edad se refiere con madurez, una vez alcanzada se puede inferir que es para toda la vida. Castilla (2013, p. 21) refiere lo siguiente acerca de la etapa operacional formal en el individuo:

Cuando el niño alcanza la edad de 12 años aproximadamente, razona lógicamente sobre cosas abstractas que nunca había investigado de forma directa. Esto es lo que singulariza el periodo de las operaciones formales. El niño está capacitado para hacer un pensamiento racional e inductivo a través de la forma de una propuesta ofrecida. Sólo reconoce el problema de forma hipotética y puede llegar a una reflexión lógica a través del pensamiento. Esta última etapa no es lograda por todos los adultos.

En consecuencia, la etapa de las operaciones formales en el desarrollo cognitivo puede considerarse como el parteaguas para el resto del progreso cognitivo del ser humano, incluyendo la etapa del envejecimiento. Para efectos de esta propuesta de manual didáctico, resulta conveniente enfatizar el estadio de las operaciones formales dado que se pretende defender la posición de que los adultos mayores son candidatos adecuados para aprender inglés como lengua extranjera.

Por tanto, el docente de adultos puede aprovechar la avanzada habilidad de este tipo de población para aplicar técnicas y recursos didácticos que promuevan los procesos mentales complejos como el uso del pensamiento abstracto, la creación de hipótesis, la crítica objetiva, la recreación de recuerdos, la realización de operaciones mentales, entre otros. Piaget (1947, 1983, p. 196) concluye que “las operaciones formales consistirán, pues, esencialmente, en «implicaciones» establecidas entre proposiciones, expresando estas últimas clasificaciones, seriaciones, etcétera”.

De este modo, puede esperarse que un alumno mayor de 12 años tenga la capacidad biológica y cognitiva de aprender con apoyo de la reflexión, la deducción y la seriación de conceptos abstractos. Además, un adulto de la tercera edad que aprende inglés puede ofrecer en su proceso de aprendizaje bondades cognitivas adicionales como la evocación de recuerdos a largo plazo, la disposición genuina por aprender y aconsejar a los demás, reflexionar de manera profunda sobre la lengua que aprende o incluso crear deducciones sobre las estructuras lingüísticas que está practicando, es decir, puede ejecutar procesos de metacognición.

Dicho lo anterior, es importante que el profesor de adultos mayores tenga en mente, durante la planeación de clases y el diseño de materiales didácticos, que se deben propiciar

las experiencias de aprendizaje adecuadas para su tipo de población, de manera que no los exponga a situaciones de aprendizaje demasiado difíciles para ellos ni muy fáciles y que se requiere buscar el punto de equilibrio en el proceso de adaptación, asimilación y acomodación cognitiva de los alumnos para, así, cumplir los objetivos de aprendizaje.

En el contexto de esta propuesta didáctica, podría inferirse que cuando un adulto mayor intenta comprender la estructura gramatical de un sustantivo plural en inglés, puede pasar por una situación de desequilibrio cognitivo al encontrarse con patrones diferentes a la adición del sufijo -s para formarlos. Sin embargo, a través de los procesos de asimilación y acomodación conceptual, podrá reacomodar en su estructura cognitiva los elementos que necesita aprender recuperando así el equilibrio intelectual.

4.4.2 El aprendiz como sujeto activo en el proceso de aprendizaje

David P. Ausubel (1963, citado en Moreira, 2017, p. 2) estableció la teoría del aprendizaje verbal y significativo que más tarde, se llamaría teoría del aprendizaje significativo. En esta teoría, el aprendizaje es entendido como “la adquisición y retención de conocimientos en situaciones de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar” (Moreira, 2017, p. 3).

Ausubel (1968, p. 38) afirma que la esencia del proceso de aprendizaje significativo es que las ideas expresadas simbólicamente estén relacionadas de manera no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe. De esta manera, se afirma que el aprendizaje significativo es “el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y no-literal con la estructura cognitiva de la persona que aprende” (Moreira, 1997, p. 2).

El conocimiento previo del alumno juega un papel importante en el proceso cognitivo. Moreira (1997, p. 2) plantea que “el conocimiento previo sirve de *matriz ideacional* y *organizativa* para la incorporación, comprensión y fijación de nuevos conocimientos cuando éstos se *anclan* en conocimientos específicamente relevantes (subsumidores) preexistentes en la estructura cognitiva”. Entonces, podría decirse que para que un alumno de inglés adquiera conocimientos bajo el criterio del aprendizaje significativo es conveniente que el docente implemente estrategias de enseñanza de permitan que las nuevas ideas, estructuras, vocabulario, etc., sean aprendidos y retenidos en la estructura cognitiva del alumno con

apoyo de conocimientos previos que sirvan como anclaje para los nuevos. Por ejemplo, el profesor podría ejecutar actividades didácticas de temas sobre los cuales los alumnos ya tienen referentes como la familia, la comida o los viajes, por mencionar algunos. De este modo, se les permite valerse del conocimiento lingüístico en la L1 cuando sea necesario o relevante y utilizar sus conocimientos generales previos como anclaje para expandir su aprendizaje.

El enfoque cognitivo del aprendizaje de lenguas extranjeras implica que el alumno se involucre directamente en su proceso de adquisición de conocimiento y habilidades nuevas en el contexto que se encuentre. Entonces, el docente deja de tener el papel de un modelo tradicional al que el estudiante debe imitar, sino que, a través de recursos y técnicas didácticas, debe buscar que los alumnos comprendan y retengan los conocimientos que se le enseñen de manera significativa o relevante para ellos.

Cabe destacar que, en la perspectiva del aprendizaje significativo, los materiales didácticos y la disposición del alumno por aprender son aspectos esenciales para que los objetivos de enseñanza y aprendizaje se cumplan. Ausubel (1963, citado en Moreira, 2017, p. 4) afirma que “el aprendizaje significativo [...] ocurre en la medida que materiales potencialmente significativos llegan a la estructura cognitiva y con ella interaccionan siendo apropiadamente subsumidos por un sistema conceptual relevante”. De hecho, esta propuesta de material didáctico busca acercarse a ser potencialmente significativa para los aprendices de la tercera edad que lo utilicen a través de la presentación de contenidos y unidades temáticas relevantes que puedan relacionar con su vida cotidiana, así como de actividades que permitan la interacción con los esquemas y conceptos que los adultos han confirmado previamente para, así, lograr un sistema conceptual relevante.

En resumen, para que el aprendizaje significativo ocurra, es necesario que el docente funja como un presentador del tema a enseñar que involucre a sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la participación y uso de recursos didácticos que les resulten relevantes en su contexto educativo; de esta manera, será más probable que comprendan y retengan la información aprendida de manera eficaz.

4.4.3 El papel del docente en el enfoque constructivista

El docente constructivista funge como facilitador del proceso de aprendizaje. Bruner et al., (1956, p. 90) plantean que la intervención docente involucra más que solo modelar conocimientos y habilidades a los alumnos, implica también un proceso de andamiaje (*scaffolding process*) que permite al niño o novato resolver un problema, llevar a cabo una tarea o lograr una meta que estaría fuera de su alcance sin ayuda.

El andamiaje consiste esencialmente en que el tutor, el docente de inglés en este caso, controle aquellos elementos de la tarea que están, en momentos iniciales, rebasan la capacidad del aprendiz permitiéndole concentrarse en ello y completar **solo** aquellos elementos que están dentro de su rango de competencias. Como resultado, la tarea concluye exitosamente.

Bruner et al. (1956, citados en Camargo y Hederich, 2010, p. 339-340) presentan las siguientes cinco funciones de profesor o tutor constructivista:

- 1) **Reclutador:** proveedor del elemento motivador para que el aprendizaje ocurra.
- 2) **Simplificador:** simplifica la tarea de manera que ocurra pausadamente sin salirse de los límites de las posibilidades de desarrollo de una capacidad en un momento dado.
- 3) **Focalizador de objetivos:** a fin de que las actividades que se realicen tengan todas algún sentido para el aprendizaje que se desea lograr y se ignoren caminos distractores o inútiles.
- 4) **Resaltador de puntos clave:** con el propósito de que el estudiante comience a discriminar entre los elementos relevantes y los elementos irrelevantes en la realización de la tarea, la resolución del problema o la toma de decisiones.
- 5) **Modelizador:** es decir, proveedor de modelos para la realización de tareas, razonamientos, análisis, etc.

A partir de las funciones mencionadas, el docente debe diseñar sus materiales de manera que le permitan desempeñar distintos papeles a fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje sin caer en la monopolización del proceso.

En conclusión, es de suma importancia que el docente tenga presente su papel en el aula en aras de guiar a sus alumnos en la construcción de su aprendizaje en conjunto con el uso de materiales didácticos complementarios y, con ello, los alumnos puedan aplicar nuevamente los conocimientos obtenidos de las clases en tareas de la vida real de manera independiente.

4.4.4 El constructivismo social

Otro exponente primario del constructivismo en el aprendizaje es el psicólogo ruso Lev S. Vygotsky (1978/1979), quien “es considerado el precursor del constructivismo social” (Payer, 2017, p. 1). De hecho, se puede decir que él fue pionero en proponer una novedosa perspectiva para comprender el proceso de aprendizaje, al atribuirle una naturaleza social que inicia desde la infancia temprana en el ser humano.

Para Vygotsky (1978/1979) el aprendizaje es entendido como “un proceso puramente externo que no está complicado de modo activo en el desarrollo. Simplemente utiliza los logros del desarrollo en lugar de proporcionar un incentivo para modificar el curso del mismo” (p. 124). En este sentido, se puede inferir que el autor concede menos importancia a los procesos mentales involucrados en el aprendizaje en comparación con el anteriormente mencionado “constructivismo psicológico”. En lugar de ello, Vygotsky (1978/1979) pone en primer lugar al contexto externo y social del individuo para explicar cómo aprende de su realidad.

Uno de los conceptos más reconocidos que Vygotsky (1978/1979) aportó en el constructivismo social es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual, según Frawley, (1997, citado en Payer, 2017, p. 5) “está determinada socialmente” y, en términos simples, se fundamenta en la premisa de que “se aprende con ayuda de los demás, se aprende en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la zona de desarrollo próximo (ZDP)” (p. 5). A partir del hallazgo anterior, el paradigma educativo tomó un rumbo diferente en el cual se inició una importante tendencia por socializar el aprendizaje en el ámbito educativo y por tomar en cuenta el conocimiento previo del aprendiz como parte de su proceso cognitivo.

El diseño del manual didáctico propuesto en esta investigación promueve el trabajo en equipo entre estudiantes de manera que no solo el profesor sea quien provee al grupo del andamiaje necesario en clase, sino que también los alumnos tengan la oportunidad de ayudar a sus compañeros a aprender el tema en cuestión. Por ende, se contemplan ejercicios en los que sea recomendable trabajar en equipo o parejas, y que así se sugiera de manera explícita en las indicaciones en el manual.

Si bien varios autores han tomado como base la teoría del andamiaje para proponer diversos tipos de este, Vasquez y Remy (2022) enfatizan que los docentes de inglés pueden apoyar a sus aprendices a través del andamiaje instruccional, el procedimental y estímulos visuales o auditivos (*prompting*) para la generalización de estrategias didácticas. El andamiaje instruccional consiste en la implementación de apoyos temporales para ayudar a los estudiantes a completar nuevas tareas y comprender nuevos conceptos que podrían no lograr por su cuenta (Northern Illinois University, 2012).

Vasquez y Remy (2022) sugieren algunas estrategias de este tipo de andamiaje como la lectura en voz alta o proporcionar apoyos visuales, auditivos o de movimiento a la lección. Debido al limitado o nulo conocimiento previo sobre sustantivos plurales en inglés contemplado en la población meta de este material, se requiere de una intervención docente más activa en las primeras etapas de uso del material, por lo es necesario incluir apoyos visuales que apoyen la aplicación del andamiaje instruccional del docente.

El andamiaje procedimental, por otro lado, consiste en apoyos implementados para el aprendizaje guiado y el independiente. Algunos ejemplos comunes son ejercicios de reflexión en el aula, actividades de análisis de lo general a lo particular, tareas de organización de información, ejercicios de autoevaluación y coevaluación o proponer el mejoramiento de una situación para que los alumnos valoren sus aprendizajes y estrategias didácticas implementadas en clase. De igual manera, el docente puede implementar apoyos visuales o auditivos (*prompts*) que propicien la participación de los alumnos en la actividad; por ejemplo, en la elaboración de este manual se pueden incluir preguntas para motivar al alumno a expresar su opinión y reflexionar sobre el tema que se está aprendiendo en la unidad.

De manera global, la principal intención de implementar técnicas de andamiaje es que, luego de repetitivas intervenciones del docente en la construcción del aprendizaje de sus alumnos, ellos sean capaces de aplicar las habilidades y conocimientos adquiridos en el proceso de manera independiente en futuras situaciones. Es decir, que los alumnos demuestren que aprendieron significativamente a través de la generalización de aprendizajes.

En conclusión, tanto el cognitivismo como el constructivismo, con sus elementos similares y divergentes, son relevantes para esta propuesta al considerar al alumno como un sujeto activo en su aprendizaje de manera propositiva y reflexiva. De igual manera, en ambos

enfoques es importante que el docente tome un papel de guía y apoyo estratégico para el alumno al tomar en cuenta su conocimiento previo como un factor esencial en la construcción del conocimiento y de la creación de esquemas cognitivos en el proceso de aprendizaje. Se pretende entonces dar importancia tanto a los procesos mentales individuales del sujeto para la expansión del conocimiento, tales como la percepción, los mecanismos de memoria, la comprensión, entre otros, como a la interacción entre alumno y docente como uno de los principios clave que explican la adquisición de conocimiento y las experiencias compartidas con otras personas que forman parte de su realidad

4.5 Enfoque humanístico-afectivo

El enfoque humanístico-afectivo es comúnmente referido al tipo de enseñanza donde los sentimientos y emociones del alumno juegan un rol central en el proceso de aprendizaje. La premisa de este enfoque dentro de la enseñanza es conveniente para ser aplicada con alumnos mayores porque, como se revisó en el apartado referente a las variables afectivas, en este enfoque se priorizan las necesidades sociales y afectivas de los alumnos para el descubrimiento y aprendizaje de un sistema lingüístico nuevo para ellos.

Otero (1998), define el enfoque humanístico como una metodología de enseñanza que “incentiva el aprendizaje por descubrimiento”. Además, este autor señala que en este enfoque “las necesidades afectivas y cognitivas de los alumnos están en primer plano. El proceso interactivo es de gran importancia, teniendo en mira una teoría de lenguaje que considera la lengua como un proceso social” (p. 421). Por lo tanto, la convivencia social entre los alumnos en el contexto educativo es esencial para una eficaz socialización del aprendizaje a partir de los sentimientos, ideas y experiencias propias de los estudiantes.

Otero (1998) indica que el conjunto de procedimientos que pertenecen al enfoque humanístico presenta “una preocupación en lo que se refiere al aprendiente como centro del aprendizaje, con una teoría cognitivista de aprendizaje, priorizando el significado, o buscando utilizar estrategias que motiven al aprendiz, y que le permitan el desarrollo de su potencial” (p. 424). El enfoque humanístico-afectivo presenta al aprendiz como núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que una atmósfera de cooperación, respeto y motivación emocional es clave para alcanzar el aprendizaje significativo a través del

desarrollo de sus habilidades afectivas con temas académicos relevantes vistos en clase. El docente, por el contrario, pierde protagonismo como actor principal en el aula en el proceso de enseñanza, aunque su participación es esencial para guiar y retroalimentar a los alumnos sin afectar su autoestima.

El enfoque humanístico-afectivo ha sido tratado inicialmente en los campos de la psicología humana y más tarde en la pedagogía en contextos de la educación básica y superior. Sin embargo, aún queda mucho por explorar sobre este enfoque de enseñanza en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras especialmente en relación con el aprendizaje de poblaciones vulnerables como los adultos mayores que estudian inglés.

La corriente psicológica humanista fue propuesta en el campo de la psicología por el terapeuta y profesor estadounidense Carl Rogers, quien es considerado pionero en la implementación de la corriente psicológica del humanismo en la década de los 50 del siglo XX. Riveros (2014, p. 138) define la psicología humanista de la siguiente manera:

El humanismo es una corriente que busca principalmente desarrollar una nueva Psicología que se ocupe de la Subjetividad y la Experiencia Interna, de la Persona como un todo, sin fragmentaciones como la conducta o el inconsciente, o la percepción o del lenguaje, sino que contemplar a la Persona como objeto luminoso de estudio, y asimismo, desarrollar una nueva disciplina que investigue los fenómenos más positivos y sanos del ser humano como el amor, la creatividad, la comunicación, la libertad, la capacidad de decidir, el cambio terapéutico, y sobre todo, la autenticidad y el arte de ser uno mismo, porque de allí debía provenir el sentido de respeto y responsabilidad.

Por lo tanto, se podría pensar que esta perspectiva de estudio era potencialmente novedosa para la época en que fue propuesta considerando los tiempos de posguerra y un contexto mundial en el que la educación tradicionalista centrada en el profesor como autoridad del proceso de enseñanza-aprendizaje predominaba aún.

El hecho de restringir la enseñanza de lenguas únicamente al desarrollo de procesos cognitivos y destrezas para que el aprendiz pueda ejecutar determinadas funciones de manera automática al final del curso resulta en un serio detrimento al desenvolvimiento de las cualidades individuales de los alumnos que involucran la expresión de sus sentimientos, emociones y perspectivas genuinas de las que podrían sacar ventaja para aprender cualquier cosa, por ejemplo, una lengua extranjera. Por lo tanto, el protagonismo que Rogers otorga al alumno en el proceso de aprendizaje resulta una ventaja significativa para aprovechar el potencial que alumnos como los de la tercera edad tienen gracias a su extenso repertorio de

experiencias, sabiduría y recuerdos de vida. Además de Rogers, Abraham Maslow, un psicólogo estadounidense, también es considerado como uno de los máximos exponentes de la psicología humanista.

En 1954, Maslow se dio a la tarea de construir y proponer en su obra *Motivación y personalidad* un modelo teórico en el que describió las características psicológicas del ser humano sano a través de la pirámide de necesidades humanas, en la cual establece la jerarquía de los requisitos fisiológicos y emocionales que cualquier ser humano necesita satisfacer para alcanzar la autorrealización (AR).

La autorrealización es descrita como “el uso y explotación [...] de las capacidades y potencialidades lo cual implica la gratificación de las necesidades básicas de seguridad, pertenencia, respeto y autorrespeto” (Maslow, 1954, p. 195). Por consiguiente, es necesario lograr la superación y satisfacción auténtica de todas las necesidades primarias de la jerarquía como un todo para que así, un individuo pueda alcanzar la autorrealización de su persona.

Sin embargo, “la característica común de las necesidades de autorrealización consiste en que su aparición se debe a alguna satisfacción anterior de las necesidades fisiológicas y las de estima, amor y seguridad.” (Maslow, 1954, p. 32). Por lo tanto, la pirámide de necesidades representa un modelo importante para la enseñanza de inglés porque es una guía contundente de los aspectos extralingüísticos que todos los docentes deben tomar en cuenta a la hora de planear sus clases y diseñar sus materiales didácticos.

En la misma obra de *Motivación y personalidad*, el autor se adentra en un campo de la psicología que, hasta la década de los 50, permanecía poco explorado: el estudio de las necesidades cognitivas. Maslow (1954) refiere que “adquirir conocimiento y sistematizarlo se ha considerado, en parte, como una técnica para conseguir la confianza básica en el mundo, o para la persona inteligente, como expresión de autorrealización” (p. 34). Así como los humanos tenemos necesidades fisiológicas y emocionales, debemos involucrarnos en situaciones que demanden habilidades cognitivas como curiosidad y deseo por saber para completar nuestro proceso de autorrealización.

Generalmente, se espera que los seres humanos adquieran el nivel máximo de sus capacidades cognitivas durante la infancia debido a la alta plasticidad cerebral y la curiosidad innata propia de esta etapa; los adultos mayores también son capaces de continuar explotando

sus destrezas cognitivas siempre y cuando estén inmersos en ambientes que estimulen su curiosidad y su necesidad de saber más.

En un curso de inglés como lengua extranjera, por ejemplo, los alumnos de la tercera edad tienen posibilidad de satisfacer sus necesidades cognitivas siempre y cuando el docente complementa sus clases con materiales didácticos adecuados a los intereses y destrezas de este tipo de población. Por el contrario, si los materiales utilizados en clase resultan poco atractivos o son insuficientes para las necesidades de los alumnos mayores, su proceso de aprendizaje se vería potencialmente afectado. Bajo el enfoque de enseñanza humanístico-afectivo, el deber nuclear del docente es provocar en los estudiantes el deseo de aprender, conocer, comprender y aplicar lo aprendido en clase para que su conocimiento trascienda a su vida extraacadémica.

Los enfoques de enseñanza humanísticos comparten las siguientes características, las cuales son relevantes para esta propuesta (CVC, 2020):

1. Poseen una base más firme en la psicología que en la lingüística.
2. Acentúan la importancia del mundo interior del aprendiente colocando los pensamientos, sentimientos y emociones individuales al frente del desarrollo humano.
3. Se preocupan por tratar al aprendiente como persona con una implicación global en el aprendizaje.
4. Dan importancia a un entorno de aprendizaje que minimice la ansiedad y mejore la confianza personal.
5. Parten de la premisa de que el aprendizaje significativo sólo se lleva a cabo cuando la materia que se enseña es percibida por el aprendiente como algo que tiene relevancia personal.
6. Consideran que el aprendizaje que implica tanto sentimientos como percepción es más [propenso](#) a ser duradero y generalizado.
7. Creen que la independencia, la creatividad y la confianza suelen florecer en situaciones de aprendizajes en las que la crítica externa se mantiene al mínimo y se estimula la autoevaluación.

Tomando en cuenta lo anterior, los adultos mayores son la población estudiantil ideal para que los docentes trabajen bajo el enfoque humanístico-afectivo por varias razones. La primera es que el hecho de estar retirados o haber finalizado su vida laboral en general, les permite tener la disposición y la motivación intrínseca de aprender algo nuevo como una lengua extranjera. Además, la innumerable cantidad de vivencias que poseen son el vehículo perfecto para que el docente los motive y los guíe en su proceso de aprendizaje con apoyo de este enfoque de enseñanza. Por último, las experiencias que obtengan al utilizar un material didáctico acorde a sus necesidades y características de aprendizaje en sus clases de inglés

resultarán significativamente más relevantes para sus vidas dentro y fuera del aula incrementando su autoconfianza para utilizar el inglés en situaciones extraescolares.

Un aspecto para cuidar también bajo el enfoque humanístico es la corrección de los errores. En el proyecto de Fontanella y Sandmann (2011) la retroalimentación fue siempre discreta, constructiva y gentil con los sentimientos de los alumnos, es decir, nunca permitieron evidenciar de algún modo a alguien cuando se cometía un error, sino que cuando detectaban alguno durante las sesiones se enfatizaba la corrección del error de manera grupal y relajada con ayuda del pizarrón en lugar de enfatizar a quien lo cometió.

Aunque estos detalles en el trato y relación maestro-alumno pueden ser insignificantes para otras metodologías de la enseñanza, para el enfoque humanístico-afectivo es crucial que el docente refleje y fomente una atmósfera de respeto mutuo durante todo el curso y que en lugar de hacer sentir intimidados a los alumnos por sus errores o por lo que no saben, se sientan apoyados y motivados tanto por el maestro como por sus compañeros. Además, las investigadoras en su papel de docentes animaron a sus alumnos a tomar una actitud propositiva durante el curso dándole validez a sus opiniones

Cabe aclarar que el hecho de que el enfoque afectivo-humanístico enfatice la importancia de la convivencia sana, las experiencias y emociones de los alumnos en su proceso de aprendizaje, no significa que las formalidades lingüísticas que un curso de lengua extranjera debe cubrir sean dejadas de lado; en lugar de ello, esta metodología debe ser valorada y utilizada por los docentes como una herramienta pedagógica que haga más satisfactorio el proceso de internalización de los aspectos morfológicos, sintácticos, fonéticos y semánticos de la lengua que se aprende.

Finalmente, la implementación del enfoque humanístico-afectivo en la enseñanza de inglés a adultos mayores de 60 años puede ser efectiva y atractiva tanto para docentes como para alumnos de este grupo etario debido al grado de participación que las actividades bajo esta metodología requieren y así, los alumnos se sienten valorados, aceptados y escuchados en su grupo.

4.6 Aprendizaje permanente (*Lifelong Learning*)

Desde la década de los 70 y hasta nuestros días, la inclusión de adultos mayores en el ámbito educativo ha evolucionado como el paradigma de aprendizaje permanente. Este es un paradigma educativo que promueve la educación de los adultos mayores a pesar de haberse retirado. A través del sitio web del Instituto para el Futuro de la Educación, del Tecnológico de Monterrey, García-Bullé (2020) define el aprendizaje permanente como:

La educación que se cursa a la par y posteriormente de los grados académicos. Comprende todas las actividades de aprendizaje en la trayectoria educativa de una persona con el objetivo de aumentar el conocimiento y mejorar las competencias personales, cívicas, sociales y de empleabilidad. Su principal diferencia con la educación tradicional que recibimos en escuelas y universidades consta en que este tipo de aprendizaje es completamente voluntario y electivo. La meta principal es la mejora personal continua y se impulsa a través de la motivación del estudiante, que elige las habilidades específicas a desarrollar para su provecho propio.

El aprendizaje permanente resulta relevante para sustentar teóricamente la realización de esta propuesta de material didáctico para adultos mayores de 60 años porque se parte de la premisa de que la educación formal continua y permanente es clave no solo para el desarrollo cognitivo del adulto mayor sino también para proveerles con las herramientas y habilidades necesarias para resolver problemas que, independientemente de su edad, aún pueden enfrentar en situaciones de la vida real. Por ejemplo, el aprendizaje del inglés es considerada una actividad que requiere constancia, motivación y disciplina por parte del alumno para que sea capaz de comunicarse en esta lengua en determinado tiempo y, así, tenga mayores posibilidades de desarrollo personal y de resolver situaciones reales como viajar a un país de habla inglesa sin preocuparse por no saber comunicarse con la gente extranjera.

Asimismo, el aprendizaje permanente, como paradigma educativo, busca fomentar en las comunidades docentes, en los alumnos y en la sociedad en general, la cultura de la formación continua y fija de las personas sin importar que su vida laboral haya culminado o simplemente hayan alcanzado los 60 años. Por ello, el papel del docente en este enfoque educativo dentro del aprendizaje formal es vital al ser su deber diseñar y aplicar los recursos didácticos adecuados para el grupo etario de sus alumnos. Sin embargo, el aprendizaje permanente también tiene cabida en la educación informal, por ejemplo, cuando alguien decide aprender un idioma de manera autodidacta.

El enfoque de aprendizaje permanente tiene principios que lo hacen adecuado para la aplicación en la educación de adultos mayores. Por ejemplo, Tough (1971, como se citó en Cropley y Knapper, 2000, p. 11) señala que el tipo de aprendizaje permanente que es objeto de la educación a lo largo de la vida se llama aprendizaje deliberado. Este aprendizaje tiene cuatro características:

1. Es intencional: los alumnos son conscientes de que están aprendiendo.
2. Tiene metas específicas, y no está dirigido a generalizaciones vagas tales como “el desarrollo de la mente”.
3. Estas metas son la razón por la que el aprendizaje es emprendido (no está motivado simplemente por factores como aburrimiento).
4. El aprendiz trata de retener y usar lo que ha sido aprendido por un periodo de tiempo considerable.

En el caso de un grupo de adultos mayores, por supuesto, este debería ser uno de los paradigmas educativos a considerar para el curso de manera que las metas de aprendizaje coincidan, al menos, con las de la mayoría de los alumnos. Además, el maestro podría aprovechar que sus alumnos adultos hayan decidido deliberadamente estudiar una lengua extranjera para propiciar y mantener la motivación a través de la selección de actividades didácticas que resulten atractivas para su población.

Belando-Montoro (2017, p. 223) muestra otra categorización de los elementos que conforman la base del aprendizaje permanente en cinco rubros:

- **Duración temporal:** desde la etapa de preescolar hasta después de la jubilación.
- **Actividades de aprendizaje:** aprendizaje formal e informal.
- **Objetivos:** realización personal, ciudadanía activa, integración social y empleabilidad-adaptabilidad.
- **Principios:** papel central del alumno, importancia de igualdad de oportunidades, calidad y relevancia de las oportunidades de aprendizaje.
- **Estrategias-componentes:** enfoque de cooperación, percepción de la demanda de aprendizaje, asignación adecuada de recursos, facilidad de acceso, creación de una cultura de aprendizaje, y búsqueda de la excelencia.

Los principios propuestos por la autora mencionada anteriormente sugieren que un maestro cuyo estilo de enseñanza pertenezca al paradigma del aprendizaje permanente, debe otorgar a los alumnos el papel de actores principales en el proceso de aprendizaje controlado dentro del aula, ya sea mediante actividades individualizadas o con trabajo en equipo que permita la interacción social en clase. Cuando los alumnos estudian por su cuenta, el docente

se limita a fungir como un guía que está dispuesto a ser consultado en caso de que el aprendiz tenga una determinada duda sobre lo que eligió estudiar en esa ocasión.

En conclusión, el enfoque educativo del aprendizaje permanente resulta un valioso estímulo para el estudio y promoción de la enseñanza, incluyendo de idiomas extranjeros, a adultos jubilados o de la tercera edad y puede ser una alternativa sumamente conveniente para ello. A partir de la tendencia por el aprendizaje deliberado que los estudiantes adultos generalmente muestran y de sus amplios repertorios de experiencias de vida y laborales, el docente tendría la oportunidad de direccionar la disposición genuina que tienen para aprender de tal modo que los objetivos determinados en el curso se cumplan satisfactoriamente.

4.7 El enfoque andragógico en la educación para adultos

Malcom Knowles (1973) propuso el término andragogía para referirse a la enseñanza del humano en etapa adulta. El término deriva del griego *aner* o *andros* (hombre) y *agein* (guiar o conducir). A pesar de que Knowles no utilizó el término de andragogía por primera vez, en el campo educativo es considerado como el padre de la andragogía por haber sido pionero en la propuesta de una teoría de la enseñanza completa.

Knowles (1984, como se citó en Fasce, 2006) definió el término de andragogía en el campo educativo estadounidense como “el arte de enseñar a los adultos a aprender”. (p. 69). Debido a que no se especifica a partir de qué edad en los alumnos puede un docente enseñar desde la perspectiva andragógica, se puede inferir que aplica tanto para adultos jóvenes en edad media como para adultos mayores.

La teoría andragógica de Knowles (1973) consiste en un grupo de asunciones en las que se contrasta la andragogía con la pedagogía como ciencias de la educación. Knowles (1973) señala que:

A medida que un individuo madura, su *necesidad y capacidad* por autodirigirse, por utilizar su experiencia en aprender, por identificar su propia preparación para aprender, y por organizar su aprendizaje alrededor de problemas de vida, aumenta continuamente de la infancia a la adolescencia, y luego de forma creciente y rápida durante la adolescencia (p. 43).

El hecho de que los individuos pasen por un proceso de maduración biológica y psicológica que los hace constantemente más independientes, es un parteaguas para que los

docentes, idealmente, utilicen métodos pedagógicos apropiados para la etapa biológica en la que los alumnos se encuentren.

En consecuencia, la educación de los alumnos adultos se podría llevar a cabo bajo un paradigma andragógico, en el que los principios didácticos de las técnicas de enseñanza utilizadas por el maestro promuevan la independencia progresiva en sus alumnos hasta alcanzar un pleno desarrollo en sus capacidades de autodirigirse a lo largo de su proceso de aprendizaje.

En pocas palabras, un estudiante autodirigido sabe guiar, controlar y monitorear su proceso de aprendizaje para finalmente reflexionar sobre lo aprendido y aplicarlo en escenarios y problemáticas de su vida real. Márquez et al. (2014) señalan que:

El aprendizaje autodirigido ha sido referido como un proceso de aprendizaje de carácter estratégico y autorreflexivo, en el cual el alumno toma la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, para diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, formular sus metas, identificar materiales y recursos humanos para aprender, implementar y elegir las estrategias adecuadas y evaluar los resultados de su propio aprendizaje (p. 1422).

La Mediateca de la FES Acatlán utiliza el enfoque de aprendizaje autodirigido en sus cursos de idiomas presenciales de Plan Global debido a que los alumnos reciben el acompañamiento necesario de un docente para guiar y retroalimentar su aprendizaje de inglés a lo largo del curso siempre y cuando los alumnos lo soliciten personalmente, de lo contrario, ellos tienen la libertad de decidir sobre qué tema quieren aprender, qué materiales didácticos desean usar y cómo organizan su aprendizaje en cada visita. Por lo tanto, el docente funge como un guía para los alumnos que aclara dudas y asigna los contenidos recomendados en su temario del nivel del curso para controlar el orden de los contenidos a practicar en cada sesión de estudio autodirigido.

La teoría andragógica propuesta por Knowles (1973, pp. 45-48) está constituida por el principio del aprendizaje autodirigido y por los siguientes cuatro supuestos:

1. Cambios en el autoconcepto: la andragogía asume que el punto en el que un individuo logra un autoconcepto de autodirección esencial es cuando psicológicamente se convierte en adulto. Cuando esto ocurre, el individuo desarrolla una profunda necesidad psicológica de ser percibido por otros como un ser autodirigido. Por tanto, cuando se encuentra en una situación en la que no se le permite autodirigirse, experimenta una tensión entre esa situación y su autoconcepto.

2. El rol de la experiencia: A medida que un individuo madura, acumula un repertorio de experiencias en expansión que le permite convertirse en una creciente y rica fuente de aprendizaje. Al mismo tiempo, esas experiencias le proveen de una base con la cual relacionar los nuevos aprendizajes. De acuerdo con la andragogía, hay un énfasis decreciente en las técnicas de transmisión de la enseñanza tradicional y otro énfasis creciente en las técnicas experimentales, las cuales estimulan la experiencia de los aprendices y los involucran en el análisis de su experiencia. Los andragogos muestran su respeto por las personas que usan su experiencia como un recurso para aprender.

3. Disposición para aprender: Este supuesto implica que a medida que un individuo madura, su disposición para aprender es cada vez menos el producto de su desarrollo biológico y presión académica, y más el producto de las tareas de desarrollo requeridas para el desempeño de sus roles sociales en evolución. La pedagogía asume que los niños están listos para aprender aquello que “deben” por su desarrollo biológico y académico, mientras que la andragogía asume que los aprendices están listos para aprender aquello que “necesitan” debido a las fases de desarrollo a las que se acercan en sus roles de trabajadores, esposos, padres, miembros de organizaciones, líderes y similares.

4. Orientación al aprendizaje: Este supuesto hace referencia a que los niños han sido condicionados a tener una orientación de aprendizaje centrada en el contenido en su mayor parte mientras que los adultos tienden a tener una orientación de aprendizaje centrada en el problema. En consecuencia, el adulto se involucra en una actividad educativa generalmente porque está experimentando insuficiencia para lidiar con problemas de vida actuales. Quiere utilizar mañana lo que aprenda hoy, así que su perspectiva del tiempo se caracteriza principalmente por la inmediatez de aplicación de conocimientos.

La teoría andragógica expone como elementos centrales la práctica y el aprendizaje de forma autodirigida y centrada en problemas de la vida real del alumno con el fin de obtener las habilidades y herramientas que le permitan solucionar las situaciones donde hay necesidad de llenar vacíos de aprendizaje. Además, esta teoría promueve el desarrollo del autoconcepto y las experiencias de vida de cada alumno como una fuente valiosa de aprendizaje.

La práctica desde el enfoque de enseñanza andragógico puede ser aplicada en cualquier disciplina o materia que el alumno estudie siempre y cuando sea considerado como

adulto tanto fisiológica como cognitivamente. En el ámbito de la enseñanza de idiomas, y más específicamente de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, es posible implementar este enfoque de enseñanza con adultos jóvenes, maduros y mayores gracias a la naturaleza de autodirección de las técnicas didácticas promovidas en la andragogía.

El manual didáctico propuesto en esta investigación, por ejemplo, busca la práctica de los sustantivos plurales en inglés de manera autodirigida proporcionándole la información lingüística necesaria para comprenderlos y practicarlos. No obstante, la naturaleza de independencia en el aprendizaje de esta propuesta no significa que el docente no tenga posibilidad de implementarlo en actividades semicontroladas o no controladas durante las clases grupales. Contrariamente, se busca que este material sea tan versátil como para explotarse en la modalidad de aprendizaje autodirigido y en sesiones grupales donde el docente monitoree a los alumnos y les proporcione retroalimentación valiosa que pueda derivarse del material en uso.

En lo que concierne a un curso de inglés como lengua extranjera, hay técnicas andragógicas que el docente podría aplicar en su estilo de enseñanza con adultos mayores para guiarlos en su proceso de aprendizaje. En el caso particular de los alumnos participantes en este proyecto de investigación, su aprendizaje se ve totalmente beneficiado a través de dinámicas que incitan la recreación mental de recuerdos agradables de sus vidas, la narración de experiencias y la libertad de elegir cómo, cuándo y a qué ritmo trabajar su aprendizaje de la lengua tanto en sus clases grupales como sesiones autodirigidas.

4.8 La Gerontología Educativa aplicada a la enseñanza de inglés

Existe una disciplina independiente de la pedagogía cuyo objeto de estudio es establecer cuáles son los principios para enseñar a adultos de la tercera edad y que ha tomado mayor solidez en el campo de la investigación educativa: la Gerontología Educativa (GE).

La GE es la disciplina que investiga los métodos de enseñanza para adultos mayores y tiene sus antecedentes en el enfoque de la andragogía ya propuesto y desarrollado por Knowles (1973). Peterson (1976, citado en Formosa, 2019, p.1) es considerado el padre de la Gerontología Educativa, la cual define como el estudio y práctica que se enfoca en

individuos ancianos. Este campo de estudio se caracteriza por tener tres aspectos distintos, aunque interrelacionados:

- (1) Empeño educativo diseñado para personas de edad madura y avanzada.
- (2) Esfuerzos educativos para público general o específico que se encuentre envejeciendo.
- (3) Preparación educativa de personas que están trabajando o pretenden ser empleados en servir a personas ancianas en capacidades profesionales o para profesionales.

Se podría pensar que la diferencia más notoria entre la andragogía y la GE es que, mientras que la primera considera como objeto de estudio a los individuos en cualquier etapa de la adultez (joven, maduro o mayor), la última se enfoca en los adultos de edades avanzadas (60 años y más). Por ello, el diseño de este manual didáctico está basado tanto en elementos gerontológicos como andragógicos que sustenten los ejercicios propuestos y resulten en un gran apoyo de aprendizaje para los docentes y alumnos.

De manera más detallada, Peterson (1976, citado en Mogollón, 2012, p. 66) define la GE como “un campo de estudio y de práctica interesada sobre la educación de, por y sobre la vejez y el envejecimiento del individuo”. En complemento a ello, Yuni (1999, citado en Mogollón, 2012) plantea que la GE “asume un carácter interventivo, con el fin de prolongar los años productivos y mejorar la calidad de vida de los adultos mayores” (p. 66). Por lo tanto, el docente que trabaje con población de la tercera edad toma un papel sumamente relevante al tener la posibilidad de contribuir a la prolongación de la vida académica productiva del alumno al enseñarle una lengua extranjera.

La GE puede aplicarse en distintos campos educativos y laborales dependiendo de los propósitos que sirvan en cada caso. Peterson (1980, citado en Formosa, 2019, pp. 1-2) estudió la GE desde varias perspectivas organizando este campo en diferentes subcampos. Aquellos que se adaptan apropiadamente a los efectos de este manual didáctico son los siguientes:

- A. Gerontología instruccional:** investigación y actividades de construcción teórica para aclarar los elementos involucrados en la instrucción de personas mayores, dirigidos hacia el proceso de conceptualización de las circunstancias bajo las cuales las personas mayores pueden aprender más efectiva y eficientemente.

B. Educación del adulto sénior: incluye la planeación y conducción de esfuerzos educativos para personas mayores con el propósito de incrementar su conocimiento y habilidades para que disfruten más la vida y se hagan más competentes para superar los retos de la vida contemporánea.

C. Gerontología profesional: el entrenamiento de gerontólogos está diseñado para guiar hacia el desarrollo de practicantes hábiles que puedan diseñar, implementar y llevar a cabo los servicios necesarios al educar a personas mayores satisfaciendo sus necesidades sociales y de salud y cambiando la actitud de la sociedad.

Esta investigación, en particular, se sitúa en la gerontología instruccional con el fin de proponer un material que ayude a los adultos mayores a aprender de manera más efectiva una lengua extranjera. Asimismo, se espera que esta propuesta sea un parteaguas de reflexión para los docentes gerontológicos que presten sus servicios en una institución educativa para adultos y les inspire a investigar y prepararse para enseñar inglés a adultos mayores en la misma medida en que lo hacen para enseñar a poblaciones más jóvenes.

Una vez que el docente en formación o profesional haya comprendido las bases teóricas de la gerontología educativa, es menester que reflexione sobre las características particulares de su población como el rango de edades, estilos de aprendizaje, motivaciones para aprender inglés, autoestima, autoconcepto y, por supuesto, condiciones fisiológicas naturales de la edad que los diferencien de un alumno promedio de menor edad. A este respecto, Fernández (1999, pp. 196-197) propone seis orientaciones para guiar al docente gerontológico durante el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- 1) **Orientaciones para la visión:** usar aparatos correctores (lentes, lupas, etc.); disponer de una adecuada iluminación del ambiente, evitando deslumbramientos; utilizar materiales impresos adaptados a la capacidad visual del alumnado mayor, esto es, letras e imágenes más grandes de lo habitual y nítidas; disponer el aula evitando, en la medida de lo posible, que el adulto mayor tenga que utilizar la visión periférica.
- 2) **Orientaciones para la audición:** usar audífonos, auriculares, etc., siempre que sea necesario; pedir a los profesores que intenten hablar en el tono más grave que puedan; orientar al alumno en todo momento sobre el contenido que se trabaja; moderar las sesiones de trabajo en grupo en las que los alumnos hablan a la vez.

- 3) **Habilidades motoras:** potenciar la práctica de las actividades físicas para mantener un cierto tono muscular; localizar el aula en un lugar de fácil acceso; potenciar actitudes positivas hacia el uso de bastones, muletas, etcétera, e intentar que las mesas y sillas no sean demasiado bajas y sean lo suficientemente amplias y firmes.
- 4) **Diversidad de las formas de aprender:** promover los diferentes estilos de aprendizaje con los alumnos para disminuir tanto como sea posible las dificultades de la memoria y elevar sus capacidades de recuerdo para contribuir a su aprendizaje en clase. Para ello, el docente debe descartar la información irrelevante del material; debe concentrarse en lo esencial introduciendo las claves de los contenidos y procedimientos mediante el uso permanente de listas, diagramas, etc.
- 5) **Orientaciones metodológicas para la motivación y las emociones:** persiguen la adaptación de la nueva información en las experiencias vividas por los mayores, entre las que destacan: centrar el trabajo en actividades novedosas, breves, concretas y variadas con un alto nivel visual y bien estructuradas, a partir de los intereses de los alumnos, e irlos dirigiendo hacia el mundo exterior, para su mayor participación en este.
- 6) **Autoestima y autoconcepto:** su referencia es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque reflejan la idea que la persona mayor tiene sobre sus capacidades cognitivas, actitudes e imagen personal. En esta línea, la metodología se orienta hacia el refuerzo positivo del alumno permitiéndoles ser ellos mismos y autoobservarse desarrollando las formas de ser y comportarse y desarrollar la idea de que aún hay tiempo para aprender de los errores

El diseño visual y formato gráfico de esta propuesta didáctica debe seguir los principios establecidos por Fernández (1999) con la intención de ofrecer a los alumnos de la tercera edad un recurso de aprendizaje genuinamente diseñado para ellos y adaptado a sus necesidades generales. De este modo, el uso del material resultará más cómodo y atractivo para los estudiantes, al mismo tiempo que servirá de apoyo didáctico para el docente.

En conclusión, la educación de adultos mayores es un campo de la investigación que aún está en desarrollo. Sin embargo, hoy en día el docente cuenta con el apoyo teórico de disciplinas de la educación del adulto mayor como la Gerontología Educativa para conocer con mayor certeza las características, necesidades y enfoques de enseñanza adecuados para

este sector poblacional. En este sentido, resulta importante para el profesor de inglés que trabaja con adultos mayores ubicar los principios teóricos que propone la GE junto con las teorías propias del campo de enseñanza de segundas lenguas a fin de promover experiencias de aprendizaje adecuadas para este sector de población de alumnos.

En esta propuesta, por ejemplo, se propone aplicar algunos principios de la GE, especialmente los que se orientan a la visión, en el diseño de un manual didáctico complementario para la enseñanza y aprendizaje de sustantivos plurales en inglés en con base en las pautas de un conjunto de enfoques y métodos de enseñanza de la lengua inglesa.

En el siguiente capítulo, se abordará con mayor detalle el conjunto de teorías de aprendizaje, enfoques y métodos de enseñanza de inglés seleccionados para fundamentar la organización y secuencia de los contenidos del material didáctico derivado de esta propuesta entre los cuales destacan: el cognitivismo, el enfoque comunicativo, método audiolingüe, el método de aprendizaje integral, entre otros, en el marco de la Gerontología Educativa.

Capítulo V. Enfoques y métodos de enseñanza de inglés como lengua extranjera

El concepto de enfoque puede connotar numerosas acepciones en distintas disciplinas, pero, de acuerdo con Harmer (2007, p. 62), en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, los enfoques se refieren a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y el aprendizaje de esta y son la fuente de las acciones tomadas en el aula y, al mismo tiempo, proveen justificación a dichas acciones.

En cambio, un método, en el campo de aprendizaje de lenguas, es la realización práctica de un enfoque, el cual incluye varios procedimientos y técnicas como parte de ello (Harmer, 2007, p. 62). De hecho, un método tiene procedimientos fijos que lo caracterizan en la enseñanza de lenguas. La secuencia de pasos de un método se realiza a través de un procedimiento, el cual es una secuencia ordenada de técnicas que está dentro del método. Esta última puede entenderse como la realización de cada paso del procedimiento implementado en la clase de lenguas.

La enseñanza de lenguas ha estado en constante evolución junto con la sociedad misma al paso de los años. Su historia se remonta desde tiempos clásicos donde los eruditos de la era implementaron ciertos métodos y técnicas que les permitían comprender su lengua. De hecho, el estudio del latín clásico y el análisis de su gramática y retórica se convirtieron en el modelo del estudio de lengua extranjera desde el siglo XVII hasta el XIX (Richards y Rodgers, 2001, p. 3). A partir de entonces, los métodos de enseñanza de idiomas comenzaron a incrementar en variedad y, con ellos, sus objetivos específicos.

Históricamente, el primer método reconocido en el campo de la enseñanza de lenguas es el de gramática-traducción, también conocido como el método prusiano, el cual tenía por objetivo nuclear la traducción de textos. Se ha registrado que este método dominó la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa desde aproximadamente 1840 hasta finales del siglo pasado (Richards y Rodgers, 2001, p. 6).

Con el paso del tiempo, los estudiosos de las lenguas y su enseñanza criticaron fuertemente la naturaleza del método tradicional argumentando que la traducción de textos no debía ser el foco principal de la enseñanza de idiomas, sino las habilidades comunicativas en situaciones determinadas que le permitieran al aprendiz entender la lengua extranjera con base en las teorías de aprendizaje que, en la época, eran de reciente conformación.

A partir del siglo XIX, comenzaron a surgir métodos de enseñanza de lenguas cuyos principios derivaban de la observación de la adquisición de la lengua materna en niños bajo una corriente naturalista. Entre aquellos que intentaron aplicar principios naturalistas en las clases de lengua está L. Sauveur (1826), quien utilizó la interacción oral intensiva en la lengua meta empleando preguntas como un modo de presentar y evocar el uso del idioma (Richards y Rodgers, 2001, p. 11). Es decir, la clase era totalmente impartida en la lengua meta. A partir de ello, la enseñanza de idiomas bajo principios naturalistas resultó en la fundación del método directo el cual ganó mayor apogeo en la década de 1860.

Durante el siglo XX, la metodología de enseñanza de lenguas inició un proceso de evolución que, se podría decir, ha tenido impacto hasta nuestros días en el campo de la enseñanza de inglés. Por ende, los objetivos de aprendizaje que cada método pretende alcanzar también han cambiado bajo una perspectiva de-enfoque oral y situacional, entre los cuales Richards y Rodgers (2001) consideran: el método audiolingüe, el método integral, el cooperativo, el método basado en textos y el enfoque comunicativo.

En los siguientes apartados, se describirán y analizarán los métodos de enseñanza de inglés como lengua extranjera que sirven a los efectos de esta propuesta didáctica y se discutirá la manera en que los métodos de enseñanza de lengua seleccionados se vinculan con los propósitos del manual didáctico.

5.1 El método audiolingüe

El aspecto lingüístico nuclear en el método audiolingüe, surgido a mediados de 1950, es el aprendizaje de las estructuras gramaticales de la lengua meta. Con fundamentos teóricos en la lingüística estructural y el conductismo, el audiolingüismo se consolidó como un método utilizado para enseñar una lengua extranjera con especial énfasis en la práctica sistemática de la pronunciación y la repetición intensiva (*drilling*) de patrones básicos de la oración (Richards y Rodgers, 2001, p. 52). De hecho, la práctica constante de patrones gramaticales es un aspecto característico del método audiolingüe, considerando el vocabulario como un elemento secundario del proceso de aprendizaje.

Los ejercicios del manual didáctico propuesto empatan con los objetivos del método audiolingüe por su naturaleza altamente estructural y el énfasis puesto en la precisión de los patrones gramaticales presentes en los contenidos del material. Con ello, se busca que el alumno utilice los distintos tipos de sustantivos en inglés adecuadamente en situaciones discursivas una vez que le han sido presentados y que ha analizado y contrastado sus particularidades con su lengua materna.

En el método audiolingüe el docente y el alumno desempeñan determinados papeles de interacción para lograr los objetivos de aprendizaje. De acuerdo con Richards y Rodgers (2001, p. 62), los aprendices son vistos como organismos que pueden ser dirigidos mediante eficientes técnicas de entrenamiento para producir respuestas correctas. Siguiendo la teoría de aprendizaje conductista, la enseñanza se enfoca en las manifestaciones externas del aprendizaje más que en los procesos internos. Por lo tanto, los aprendices tienen un papel reactivo respondiendo a estímulos y, en consecuencia, teniendo muy poco control sobre el contenido, el ritmo o el estilo de aprendizaje. Además, no se les motiva a iniciar la interacción porque los puede llevar a cometer errores

Por otra parte, Richards y Rodgers (2001, p. 62) explican que, en el audiolingüismo, el papel del docente es de carácter central y activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; de hecho, se considera un método dominado por el docente (*teacher-dominated method*) ya que, como se ha enfatizado, el profesor modela la lengua meta, controla la dirección y el ritmo del aprendizaje, monitorea y corrige el desempeño del alumno. Asimismo, el docente debe mantener a los alumnos atentos a la lección variando las actividades de repetición y seleccionando situaciones relevantes para la práctica de las estructuras.

En esta propuesta de manual didáctico dirigido a aprendices de la tercera edad de inglés en nivel básico y sin nociones, los contenidos de vocabulario y gramática están diseñados principalmente con base en el método audiolingüe debido al notable énfasis que da a la repetición y práctica constante de las reglas gramaticales de la lengua meta. En este sentido, se espera que la repetición y contraste de estructuras morfológicas entre la lengua materna y la meta faciliten tanto al docente como al alumno el aprendizaje de los tipos de pluralización en inglés y, con ello, adquieran hábitos convenientes para utilizarlos en otras situaciones de práctica del idioma.

5.2 El enfoque comunicativo

El enfoque de enseñanza comunicativo, también conocido como enfoque funcional, (*Communicative Language Teaching, CLT*) se ha mantenido como uno de los más utilizados desde la segunda mitad del siglo XX, derivado del gran auge que sus novedosas características tenían en oposición al entonces dominante método audiolingüe en este campo.

De manera general, se define el enfoque comunicativo como un modelo didáctico con el que “se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real- no solo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la lengua extranjera” (CVC, 2022). A diferencia del enfoque situacional que promueve la práctica de la lengua meta en situaciones especialmente generadas para ello, el enfoque comunicativo busca desarrollar en el aprendiz sus habilidades lingüísticas para cumplir funciones específicas en contextos tan auténticos como sea posible.

El enfoque comunicativo consolida sus bases teóricas en la década de los 70 gracias a contribuciones de investigación en el campo de la lingüística aplicada. Una de ellas es la del sociolingüista y antropólogo americano Dell Hymes (1972), quien estableció el concepto de la competencia lingüística para explicar, desde el punto de vista sociocultural y lingüístico, las capacidades del ser humano para adaptar su comportamiento y su uso de la lengua en función del contexto en el que se desenvuelve. “Ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística [...] como las reglas de uso de la lengua” (CVC, 2022). Esta aportación se considera un parteaguas en la formación del movimiento de enseñanza de lenguas desde el enfoque comunicativo pues la competencia gramatical no solamente se utiliza como parte del aprendizaje, sino también los factores socioculturales que influyen en el uso creativo que el hablante hace de la lengua.

Además de la relevancia que los factores socioculturales comenzaban a tener en el estudio de la lengua, la naturaleza funcional de la misma llamó la atención de otros investigadores y lingüistas entre los cuales se encuentra el lingüista y pedagogo inglés Michael Halliday (1973), quien acuñó el concepto de funciones sociales del lenguaje para referirse a los contextos relevantes que permiten especificar el significado potencial asociado con ellos, a fin de comprender la organización interna de un sistema lingüístico para lo cual

se propone un análisis funcional de la lengua (p. 26-27). En este sentido, se puede inferir que las funciones sociales del lenguaje dotan de propósitos concretos la competencia gramatical y comunicativa del hablante.

La perspectiva de considerar la lengua como un medio de comunicación funcional permite comprender los sistemas lingüísticos como un recurso que ayuda a cumplir determinados fines en la interacción verbal de una comunidad de habla. Sin embargo, las funciones de la lengua que empatan con los efectos de este manual didáctico son la interaccional, la personal, la heurística, la imaginativa y la representacional, al dar énfasis en la interacción verbal (en clases grupales); en la expresión de ideas, opiniones o sentimientos propios; en la socialización de aprendizajes con pares y el profesor, y el uso creativo de textos propios en la lengua meta.

Además de los autores mencionados anteriormente, otros lingüistas e investigadores como Canale y Swain (1980, citados en Richards y Rodgers, 2014, p. 87) postulan otras aportaciones a las bases teóricas del enfoque funcional con las cuatro dimensiones del lenguaje comunicativo clasificadas en las competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Se considera que la competencia gramatical es la que se promueve en mayor medida en esta investigación dado que tanto el tema lingüístico del material como los ejercicios de comprensión lectora y producción escrita se centran en la práctica del dominio en el uso de los patrones de pluralización nominal en inglés buscando la precisión y la producción correcta de las estructuras gramaticales aprendidas con el manual. Sin embargo, también se toma en cuenta la competencia discursiva, al centrar atención en el desarrollo temático del discurso escrito. En este sentido, se busca que los ejercicios de comprensión lectora y producción escrita de esta propuesta enfatizen el carácter funcional de la lengua meta mediante descripciones y narraciones de experiencias personales.

Debido al carácter ecléctico del enfoque comunicativo, se puede decir que hay una gran variedad de métodos o secuencias didácticas que pueden empatar con sus objetivos de aprendizaje. Richards y Rodgers (2014, p. 97), por ejemplo, refieren que el método tradicional de una clase con enfoque comunicativo incluye dos tipos de actividades: las actividades pre-comunicativas y las actividades comunicativas. Las primeras consisten en la práctica y aprendizaje de las estructuras gramaticales de la L2 mediante las habilidades

comunicativas, por ejemplo, repitiendo oraciones o diálogos cortos a partir de un modelo lingüístico proporcionado por el profesor. De este modo, el aprendiz tendrá una transición del aprendizaje del aspecto formal de la L2 al aspecto comunicativo. Posteriormente, se requiere la implementación de actividades comunicativas con propósitos funcionales como los anteriormente descritos. En conexión con ello, el método del enfoque comunicativo requiere de la aplicación de técnicas de enseñanza que ayuden a reforzar las habilidades de precisión (*accuracy*) y fluidez (*fluency*) en el alumno.

En apego a los propósitos de aprendizaje de esta propuesta, en el manual se consideran actividades enfocadas en la precisión mediante ejercicios de comprensión como completamiento e identificación de estructuras en textos (*scanning*) y actividades enfocadas en la fluidez en ejercicios de producción oral como preguntas y respuestas, así como producción de textos.

En el enfoque comunicativo, el docente tiene diversos papeles a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellos, facilitador de contenidos y materiales. Por su parte, el alumno toma los papeles de negociador de significados al interactuar con su profesor y compañeros, colaborador en tareas grupales, receptor de ideas de terceros, así como de retroalimentación del docente y también se desempeña como actor responsable de su propio aprendizaje (Richards y Rodgers, 2014, p. 97). Por ello, se considera que implementar técnicas de enseñanza bajo el enfoque comunicativo puede resultar benéfico para alumnos adultos, incluyendo de la tercera edad, pues les da la suficiente libertad de tomar sus propias decisiones y colaborar con sus compañeros en el proceso de aprendizaje.

En los siguientes apartados, se describirán y analizarán los principios básicos de otros enfoques y métodos de enseñanza de lenguas que, si bien se clasifican como independientes del enfoque comunicativo, se podrá notar que algunas de sus bases teóricas y metodológicas derivan de la perspectiva funcional y comunicativa. Asimismo, cabe recalcar que los enfoques y métodos que se proponen a continuación se consideran un marco de orientación para guiar el diseño y organización de los ejercicios contenidos en el manual.

5.3 Método del lenguaje integral

En la década de los 80, el campo de la metodología en la enseñanza de lenguas, particularmente en Estados Unidos, se expandió con la propuesta del método del lenguaje integral (*Whole Language*, también conocido como lenguaje completo, lenguaje global o lenguaje total), el cual se caracteriza principalmente por promover la enseñanza de las habilidades de comprensión lectora y producción escrita de lengua s extranjeras de manera integral. Contrario a métodos que se basan en el estudio de los componentes lingüísticos por separado tales como la gramática, el vocabulario, el reconocimiento de palabras y, en particular, la enseñanza de la fonética (Richards y Rodgers, 2014, p. 139), el método integral propone la práctica de la lengua meta mediante las cuatro habilidades comunicativas de manera conjunta.

Ling-Ying (2014, p. 1) argumenta que el docente que ejerce su labor bajo la filosofía del *Whole Language* (WL) cree firmemente que la lengua es un sistema completo de elaboración de significado con palabras funcionando en relación con otras en contexto. Por ello, las habilidades de lectura y redacción deben enseñarse mediante técnicas que ayuden al aprendiz a construir significados de manera integral junto con las demás habilidades. Por lo tanto, esta perspectiva de enseñanza enfatiza que el alumno debe aprender a leer y escribir en la lengua extranjera como punto de partida para utilizar las demás habilidades en el proceso a fin de que el mecanismo de aprendizaje sea orgánico, comunicativo e interactivo para el alumno.

Además, este método promueve la creación de situaciones de aprendizaje auténticas mediante el uso de modelos funcionales de la lengua. Es decir, el idioma se aprende con propósitos significativos y relevantes para el alumno como disculparse, describir algo o a alguien, expresar emociones, etc.

Según Richards y Rodgers (2014, p. 142), el objetivo general del WL es que el alumno aprenda a leer y escribir en la lengua extranjera enfocándose en la comunicación real y desarrollar el gusto auténtico por la lectura. En este sentido, se puede reconocer que los propósitos del WL empatan con algunos de los que presenta esta propuesta porque, en ella, se promueve el aprendizaje de inglés a nivel básico mediante la lectura y creación de textos con fines comunicativos tales como hacer descripciones y narraciones sobre experiencias,

lugares, personas, etc., como parte de las técnicas implementadas en el proceso de aprendizaje.

A continuación, se desglosan los objetivos principales del WL que atañen el diseño de las unidades presentadas en esta propuesta, considerando el nivel de los alumnos y los objetivos de aprendizaje según Richards y Rodgers (2014, p. 142):

1. Entender la escritura como el proceso en que los estudiantes exploran y descubren significados.
2. Integrar las habilidades de lectura, escritura, auditivas y orales en el proceso de aprendizaje.
3. Leer y escribir en colaboración con otros aprendices.
4. Motivar a los alumnos a tomar riesgos, explorar la lengua meta y aceptar los errores como señal de aprendizaje en lugar de fracaso.

Así, las actividades propuestas buscan involucrar la práctica del tema lingüístico con la integración de las cuatro habilidades comunicativas principales por medio de la lectura en voz alta de vocabulario, el descubrimiento de significados mediante apoyos visuales y textos breves y la generación de escritos auténticos por parte de los estudiantes a fin de compartir lo aprendido en el aula. Además, el aprendizaje puede socializarse aún más en las clases grupales sugiriendo al docente que pida a sus alumnos compartir los textos que crearon y expresen sus puntos de vista acerca de ellos. De este modo, se espera que el aprendizaje individual y grupal se vea enriquecido en una situación de comunicación real en la lengua extranjera con el debido apoyo del docente.

Como se enfatizó anteriormente, el WL promueve la enseñanza de la lengua extranjera de manera integral; por lo tanto, las técnicas que siguen este método involucran el desarrollo de la comprensión auditiva y lectora y la producción oral y escrita de manera conjunta con el tema que se esté aprendiendo. Con esta propuesta de manual didáctico, por ejemplo, se pretende que el docente de inglés utilice un recurso escrito que le permita promover la comprensión y producción de textos cortos en un contexto relevante para ellos, por ejemplo, la familia, experiencias de viajes, vida cotidiana, etc., al mismo tiempo que promueve en sus alumnos el aprendizaje de un aspecto gramatical específico del inglés.

Patzelt (1995, p. 4) relaciona el WL con el método de enseñanza descendente o *top-down*, debido a que en ambas perspectivas de enseñanza el aprendiz debe experimentar con la lengua meta de manera integral antes de examinar sus componentes. El sitio web educativo del Consejo Británico (2022) indica que, en sentido amplio, el método *top-down* para el procesamiento de la lengua ocurre cuando alguien utiliza su conocimiento previo para predecir el significado de los elementos lingüísticos que va a escuchar o leer. En lugar de enfocarse primero en palabras o sonidos aislados (método *bottom up*), el alumno desarrolla expectativas sobre el contenido a aprender y las confirma o rechaza al tiempo que escucha o lee el material. En secciones posteriores, se notará que esta propuesta de manual didáctico, sugiere técnicas basadas tanto en el método *top-down* como *bottom-up* para promover la identificación de distintas categorías de sustantivos plurales en el alumno.

A partir de la descripción anterior, se puede decir que el método *top-down* aplicado a la enseñanza de inglés de nivel A1-A2 y sin nociones para adultos mayores se ajusta de manera conveniente a los propósitos de aprendizaje de esta propuesta didáctica por las siguientes razones: primero, porque los alumnos de este grupo etario poseen un amplio bagaje de recuerdos y experiencias culturales, sociales, intelectuales que pueden utilizar como recurso cognitivo para dar un significado relevante a los contenidos que aprenden del manual didáctico.

En segundo lugar, el uso del método *top-down* con alumnos principiantes del inglés es benéfico porque, al practicar la lengua con el uso de su conocimiento empírico previo y la comprensión general de los contenidos, pueden desarrollar subhabilidades de comprensión como lectura rápida (*skimming*) para obtener la idea general de un texto. Adicionalmente, el desarrollo de esta subhabilidad puede resultar relevante para el uso del manual didáctico ya que permitirá al alumno comprender de manera global los textos cortos que cada unidad presenta y, así, encuentre sentido a los contenidos que se le presentan.

Posteriormente, la práctica de la lectura de búsqueda (*scanning*) mediante de los textos mostrados en cada unidad permitirá al alumno identificar información y detalles secundarios, así como elementos lingüísticos precisos como categorías de plurales contenidas en el texto promoviendo así la familiarización con las formas plurales de la lengua meta. Por ejemplo, señalar cuántos sustantivos plurales hay en el texto, a qué categoría pertenecen y repasar su pronunciación y significado.

Además, los textos presentados en cada unidad pueden ser aprovechados para la práctica de otras habilidades secundarias como la lectura extensiva e intensiva, las cuales, de acuerdo con la plataforma virtual educativa del Consejo Británico (2022), promueven el gusto por la lectura e involucran leer a detalle persiguiendo objetivos específicos de aprendizaje.

En definitiva, el desarrollo de subhabilidades lectoras como *skimming* y *scanning* en la implementación de esta propuesta didáctica resulta relevante para los aprendices porque facilitará su uso en otros contextos de lectura, al igual que su familiarización con nuevas formas plurales a lo largo de su proceso de aprendizaje de inglés. Asimismo, comprender el contexto general de un texto y saber identificar estructuras lingüísticas puede coadyuvar a que, con la práctica, el alumno recuerde con mayor facilidad el significado y forma plural de los sustantivos que aprende con los textos de cada unidad.

En tercer lugar, se puede concluir que la aplicación de técnicas de lectura *top-down* y *bottom-up*, como parte del método WL con alumnos principiantes de la tercera edad, puede resultar benéfico para su aprendizaje ya que a partir del papel nuclear dado a la predicción para la comprensión de los contenidos, los aprendices tienen la oportunidad de inferir el significado general del texto que trabajan sin necesidad de saber el significado literal o de traducir cada palabra, lo cual les provoca posibles dificultades para el nivel en el que se encuentran.

Por tanto, es menester que el docente promueva en los estudiantes el desarrollo de subhabilidades lectoras como la inferencia considerando que su nivel de dominio de inglés puede ser básico o si nociones. Por ejemplo, cuando el manual sea utilizado de manera autodirigida o grupal el alumno puede tomar ventaja de todo el conocimiento del mundo y experiencias de vida que posee para predecir, de manera general, el significado de los textos presentados en la unidad del manual y ajustar esas predicciones a lo que lee en el discurso escrito del material reforzando así su habilidad de comprensión lectora.

Con respecto al papel del alumno en el método WL, este se caracteriza por ser autodirigido en su proceso de aprendizaje teniendo como uno de los recursos principales sus experiencias. Por tanto, el desarrollo de la responsabilidad por el propio aprendizaje resulta una cualidad inherente a la clase WL en la cual, según Richards y Rodgers (2014, p. 143), el alumno toma el papel de colaborador en el salón de clase, evaluador de su propio aprendizaje

y del de otros, pues si bien en este método se les otorga la libertad de crear sus propios textos, en niveles básicos de aprendizaje de la lengua deben contar con la guía del docente.

El maestro, por su parte, funge como facilitador y participante activo en el proceso de aprendizaje y crea un ambiente de apoyo mutuo y aprendizaje colaborativo. Además, puede tomar el rol de negociador para llegar a acuerdos sobre el plan de trabajo a lo largo del curso que beneficien las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Esta ventaja puede aprovecharse en mayor medida con poblaciones adultas, pues su desarrollado sentido de negociación puede permitir crear acuerdos y reglas de clase que propicien una convivencia tolerante, respetuosa y colaborativa en el grupo y con el docente.

En conclusión, el método de enseñanza integral aplicado a la enseñanza del inglés, puede ser una herramienta útil para trabajar con alumnos principiantes de la tercera edad debido al énfasis puesto en el aprendizaje autodirigido, integral e interactivo en las técnicas de este método.

5.4 Instrucción basada en textos

En conexión con las perspectivas de enseñanza de lenguas que otorgan gran importancia al discurso escrito como base en el aprendizaje, a inicios de los 90 apareció un enfoque de aprendizaje de lenguas llamado instrucción basada en textos o enfoque basado en géneros (*Text-Based Instruction, Genre-Based Approach* o *TBI*), el cual Richards y Rodgers (2014, p. 200) atribuyen principalmente a los educadores y lingüistas australianos Michael Halliday (1989) y Beverly Derewianka (1990). Richards y Rodgers (2014, p. 200-201) establecen que el enfoque TBI sostiene los siguientes principios básicos:

1. Enseñanza explícita de las estructuras y características gramaticales de la lengua hablada y escrita.
2. Vinculación del discurso hablado y escrito en los contextos sociales y culturales de sus usos.
3. Diseño de unidades de trabajo que se enfocan en el desarrollo de habilidades en relación con textos completos.
4. Proveer al alumno de práctica guiada al tiempo que desarrollan habilidades lingüísticas para la comunicación significativa a través de textos completos.

En el mismo sentido, si bien esta propuesta de manual didáctico plantea la enseñanza de un aspecto principalmente gramatical del inglés como lengua extranjera, mantiene como propósito general que los alumnos utilicen la lengua hablada y escrita en situaciones de comunicación real en su contexto educativo, social y cultural. Para ello, no se pretende enseñar el tema gramatical de manera únicamente implícita sino también explícita debido a que el material está dirigido a una población adulta cuya capacidad de pensamiento formal y abstracto puede ser aprovechada en su proceso de aprendizaje para comprender la estructura morfológica de los patrones de pluralización en inglés. A partir del aprendizaje explícito y consciente de la L2, el alumno desarrolla la capacidad de verbalizar sus aprendizajes; esta puede ser una ventaja significativa para poblaciones adultas pues, en general, los alumnos de este grupo de edad buscan explicar lo que aprendieron para aumentar su seguridad en el proceso de aprendizaje.

Como se estipula en el tercer principio de enfoque TBI, la organización del contenido de aprendizaje mediante unidades temáticas es otra de las características de este manual didáctico. Con ello, se espera que el docente pueda decidir si seguirá el orden de contenidos sugerido en el manual o si, a lo largo del curso, hará los ajustes pertinentes de la secuencia de los temas a practicar dependiendo de las necesidades de su población y su temario.

Finalmente, en relación con el cuarto principio del TBI, el manual didáctico promueve la comprensión y producción de textos breves como apoyo didáctico principal; sin embargo, el docente debe ser constante para guiar el proceso de aprendizaje de manera suficiente y oportuna para comprobar que los objetivos de aprendizaje se hayan cumplido reflejándose en el desempeño comunicativo de sus alumnos.

La teoría del lenguaje que sustenta el enfoque TBI enfatiza el discurso escrito como un elemento básico en el proceso de aprendizaje de lenguas en el contexto social de los aprendices. Además, en este enfoque la competencia comunicativa no se mide necesariamente en el dominio de las habilidades por separado, sino en el uso adecuado del sistema lingüístico meta para la comprensión y producción de distintos tipos de textos o géneros del discurso escrito.

De hecho, Richards y Rodgers (2014, p. 201) presentan un listado variado de géneros discursivos tanto del lenguaje hablado como escrito entre los cuales incluyen el discurso

público, lectura, sermones, canciones, libros de ficción, revistas, entre otros. Sin embargo, el género discursivo que mejor se vincula con los textos presentados en el manual didáctico son los anecdóticos, narrativos (incluyendo las narraciones de experiencias personales) y los descriptivos.

En este enfoque de enseñanza, el aprendizaje es visto como el producto de la colaboración unificada entre el docente y el alumno. Por lo tanto, las actividades y materiales didácticos implementados en las lecciones deben promover la socialización del aprendizaje entre el docente y los alumnos. En adición, el grado de aprendizaje depende del apoyo guiado del profesor haciendo referencia a un aprendizaje basado en el andamiaje (*scaffolding learning*).

Asimismo, en la instrucción basada en textos el aprendizaje de la lengua extranjera se apoya del uso de modelos y ejemplos de los géneros discursivos estudiados en clase resultando en un principio ideal para los propósitos de esta propuesta de manual didáctico pues con la inclusión de textos modelo en cada unidad de trabajo, se puede lograr que el alumno produzca su propio género discursivo escrito con base en el ejemplo revisado.

Si bien el enfoque TBI propone los géneros discursivos como elemento central para el aprendizaje de lenguas, el docente tiene un papel fundamental para el adecuado manejo tanto de la clase como de los textos presentados. Richards y Rodgers (2014, p. 207) consideran que el docente que trabaja con el enfoque de instrucción basado en textos funge como colaborador, guía y modelo en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Por tanto, es de suma importancia para el docente mantener en mente que, si bien uno de los objetivos finales de este enfoque es lograr el desarrollo de la autonomía con el uso de la lengua meta en los alumnos, el proceso previo debe ser guiado por el profesor, o proveer al alumno de las herramientas y orientaciones, para lograrlo, especialmente en niveles principiantes.

Por otro lado, el alumno toma el papel de colaborador con sus compañeros y el profesor (Richards y Rodgers, 2014, p. 207), pues el trabajo colaborativo es necesario para un aprendizaje basado en teorías de naturaleza sociocultural y para finalmente producir textos relevantes y útiles para los aprendices. Además, el estudiante debe desempeñarse como monitor tanto de su propio proceso de aprendizaje como del de otros, cuando las dinámicas de clase así lo ameriten. Por ello, el desarrollo de la autonomía es vital para este enfoque.

Con base en los principios abordados en este apartado, se puede concluir que el enfoque de instrucción basada en textos puede resultar un recurso de enseñanza sumamente útil para esta propuesta, pues de esta manera no solo se estarían desarrollando las habilidades comunicativas en situaciones socioculturales relevantes sino también se podrían adquirir habilidades lingüísticas complejas como la comprensión y producción de géneros discursivos hablados y escritos.

5.5 El aprendizaje cooperativo

En la década de los 60 y 70, el enfoque comunicativo (*CLT*, por sus siglas en inglés) tomaba el primer lugar en popularidad en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras dejando atrás los enfoques y métodos con tendencia situacional. A su vez, el CLT se convirtió progresivamente en un parteaguas del surgimiento de otros enfoques y métodos de enseñanza, los cuales, aunque con premisas y objetivos propios, conservaron principios del enfoque comunicativo en su fundamento teórico. El enfoque de aprendizaje cooperativo (también llamado aprendizaje colaborativo o *CLL*, por sus siglas en inglés) es uno de ellos.

El CLL se fue consolidando como enfoque de enseñanza de lenguas con una filosofía que, de acuerdo con Richards y Rodgers (2014, p. 244), enfatiza el apoyo y guía entre compañeros como elemento central del proceso de aprendizaje de lenguas. Asimismo, el CLL propone que las técnicas didácticas implementadas se basen en el trabajo colaborativo a fin de potenciar la comunicación interactiva enfocada en el alumno más que en el profesor.

Las teorías del lenguaje que sostienen el enfoque CLL se centran, sobre todo, en el constructivismo y el interaccionismo, pues con ellas, en este enfoque se explica al aprendizaje como un proceso construido por el alumno a través de la interacción social y las experiencias con el entorno.

En el enfoque cooperativo el aprendizaje de la lengua meta no se da como un producto final del proceso sino como parte de él. Es decir, el alumno debe interactuar con sus semejantes por medio de la lengua con propósitos relevantes para ellos y no solamente para estudiar sus características y estructura. De hecho, el CLL comparte el énfasis en la lengua como recurso para comunicarse con el CLT, pues como puede notarse, sus principios básicos derivan de este enfoque.

En este sentido, esta propuesta de manual didáctico ofrece actividades aptas para realizarse tanto de manera individual como grupal a fin de promover el aprendizaje colaborativo del tema presentado. Ello se refleja especialmente en las actividades de producción oral y comprensión lectora. Sin embargo, las actividades de producción escrita también pueden aprovecharse en tareas cooperativas al sugerir al docente que, cuando los alumnos terminen sus textos, los lean en voz alta y los compartan con sus compañeros ya sea solo para expresar sus opiniones sobre ellos o para practicar actividades de coevaluación y detección de errores, por mencionar algunos ejemplos.

Los métodos que el docente puede aplicar bajo el enfoque cooperativo son variados dependiendo de la población y propósitos de la lección. Sin embargo, Richards y Rodgers (2014, pp. 248-249) plantean que un curso tradicional del enfoque cooperativo suele tener las siguientes características: cuando la lección está enfocada en la forma y estructura de la lengua, se debe trabajar en equipo con actividades que requieran a los alumnos notar (*noticing tasks*) el elemento gramatical que se enseña para que los alumnos analicen su forma y uso y, de ser posible, negocien el significado que dicha regla expresa.

En el manual didáctico propuesto, se promueven algunas actividades para notar elementos específicos (*noticing tasks*) mediante actividades denominadas de procesamiento desde abajo (bottom up) abordadas anteriormente que pueden realizarse tanto de manera autodirigida como grupal con el docente. De hecho, la implementación de técnicas de enseñanza que promueven en el alumno habilidades para tomar conciencia y notar determinadas formas lingüísticas de la lengua meta resulta importante en los ejercicios de comprensión lectora para que, ya sea mediante la interacción social o de manera autodirigida, sean capaces de identificar visualmente estructuras gramaticales en un texto breve, subrayándolas, por ejemplo, y para que posteriormente analicen su significado en contexto.

Como puede observarse, un método cuyos principios derivan del CLL implica la aplicación de técnicas didácticas de trabajo grupal, como trabajo grupal informal, el cual consiste en la formación de equipos de trabajo ad-hoc para la clase y cuyo funcionamiento dura desde algunos minutos hasta la lección completa.

Los grupos informales suelen usarse para enfocar la atención de los estudiantes en el tema a aprender y para facilitar su aprendizaje en situaciones de enseñanza directa, es decir, en dinámicas educativas centradas en el docente (Richards y Rodgers, 2014, p. 249). En este

sentido, se considera que en clases con alumnos con conocimientos previos limitados o sin nociones de la L2, en las cuales se utilizan generalmente estrategias de enseñanza directa que se complementan con actividades de comprensión y producción lingüística de manera cooperativa.

Derivado de lo anterior, se puede decir que el docente no toma el papel de figura autoritaria que deposita información en la mente de los alumnos. Más bien, en una clase de aprendizaje cooperativo, funge como el coordinador del grupo que debe propiciar un ambiente de aprendizaje altamente organizado y estructurado (Richards y Rodgers, 2014, p. 252), especialmente para alumnos principiantes. Además, el profesor se desempeña como planificador de actividades grupales y debe establecer la organización física del aula, seleccionar los materiales a utilizar y administrar los tiempos en la clase. Al igual que otros enfoques, el profesor funge como facilitador del aprendizaje al asistir a los alumnos cuando así lo requieran.

Por su parte, el alumno deja de tener un papel de sujeto pasivo en el aula para desempeñarse como colaborador de un grupo de trabajo con metas de aprendizaje en común (Richards y Rodgers, 2014, p. 252). También, el aprendiz debe desarrollar sus habilidades para convertirse en director de su propio aprendizaje al igual que monitor y evaluador de sus compañeros. Esto derivado de la constante interacción grupal ganada de otras actividades.

En conclusión, con las actividades de este manual diseñadas para trabajarse de manera grupal, se pretende reforzar y desarrollar en los aprendices de la tercera edad sus habilidades interpersonales para interactuar con personas semejantes a ellos a fin de que se involucren, en mayor medida, en su propio proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Por tanto, se considera un complemento ideal para el estilo de enseñanza del docente que utilice este manual con alumnos mayores.

Capítulo VI. Propuesta de manual didáctico complementario

Hoy en día, los materiales didácticos juegan un papel vital para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras pues tienen como funciones principales apoyar las técnicas de enseñanza del docente y potenciar las habilidades lingüísticas, cognitivas e interpersonales del alumno. No obstante, resulta necesario considerar que el material didáctico seleccionado debe adaptarse a las características del curso, así como a las necesidades y características particulares de los alumnos. Si bien diseñar un material didáctico ideal para cada tipo de población estudiantil no es tarea fácil, es conveniente reconocer que, con los avances en la investigación en el campo del diseño y desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza de idiomas, el docente cuenta con sólidos principios y técnicas sistematizadas que pueden guiar su proceso de diseño, producción, implementación y evaluación de recursos didácticos tanto comerciales como inéditos.

A lo largo de este último capítulo, se describen las teorías y principios del diseño y desarrollo de material didáctico que sustentan las etapas de creación y evaluación de esta propuesta. Luego, se retomarán los fundamentos teóricos principales de los enfoques y métodos seleccionados para la enseñanza de los sustantivos plurales irregulares junto con otros patrones de pluralización más comunes en el idioma inglés a fin de vincularlos con las características del manual. Posteriormente, se describe la secuencia didáctica que se sigue en las unidades temáticas para dar un esbozo de la dinámica de enseñanza sugerida con el manual.

Asimismo, en los apartados finales de este capítulo se expone la etapa del pilotaje del producto final que permitió hacer una evaluación sistemática del material. Por último, se presentan e interpretan los resultados obtenidos del pilotaje del material para ponerlos a discusión de manera reflexiva.

6.1 Teorías y principios del desarrollo del material didáctico

El manual didáctico complementario (ver anexo 4) que derivó de este trabajo de investigación tiene sus fundamentos teóricos no solamente en las teorías de aprendizaje y enfoques de enseñanza abordados en capítulos anteriores, sino que también su estructura se apoya de

lineamientos del campo del diseño de material didáctico aplicados a la enseñanza del inglés que le otorgan solidez, credibilidad y lo hacen apropiado para la población a la cual está dirigido.

Tomlinson (2010, p. 83) destaca los siguientes seis principios de adquisición de segundas lenguas que deben guiar el diseño y desarrollo de los materiales de enseñanza de inglés:

1. Exponer a los alumnos al uso auténtico del idioma.
2. Ayudar a los aprendices a prestar atención a las características de *input* auténtico.
3. Proporcionar a los alumnos oportunidades para utilizar la lengua meta para lograr propósitos comunicativos.
4. Otorgar oportunidades para retroalimentación de resultados.
5. Lograr un impacto en el sentido de que los alumnos despierten y mantengan la atención y curiosidad por la lengua meta.
6. Estimular el involucramiento emocional e intelectual con el material.

A partir de estos principios de diseño de materiales, el docente puede contar con una pauta sistemática que le ayude a guiar su proceso de creación de materiales. En el caso de esta propuesta, se puede decir que la consideración de estos principios fueron clave para establecer objetivos realistas en la propuesta, pues se busca que el alumno aprenda a utilizar correctamente un elemento formal de la lengua inglesa por medio de su aplicación en actividades comunicativas.

En complemento con lo anterior, se destaca que este manual didáctico, como producto educativo, comparte las siguientes pautas para diseñar materiales de enseñanza de inglés efectivos propuestos por Howard y Major (2004, pp. 104-107), las cuales establecen que los materiales de enseñanza del inglés deben tener los atributos descritos en la tabla 5.

Tabla 5.*Pautas para diseñar materiales didácticos efectivos*

Pauta	Vinculación con el manual didáctico
<i>1. Estar contextualizados</i>	Los contenidos gramaticales se presentan en temáticas familiares y relevantes para los alumnos asociadas a situaciones de la vida diaria.
<i>2. Estimular la interacción</i>	El material promueve la interacción social entre docente y alumnos mediante actividades de producción oral y escrita en cada unidad. De este modo, los alumnos tienen la oportunidad de comunicarse en la L2 con propósitos comunicativos como evocar recuerdos, narrar experiencias y preguntar a otros.
<i>3. Promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje</i>	El material sugiere explícitamente varias técnicas de autoestudio para las sesiones autodirigidas como subrayar elementos lingüísticos, tomar notas, hacer borradores de textos, etc. Asimismo, en las actividades de lectura se recomienda reforzar subhabilidades como lectura para obtener la idea general y lectura detallada para obtener información específica. También se promueve la autoevaluación formativa mediante ejercicios de consolidación al final de cada par de unidades.
<i>4. Dar lugar al aprendizaje de la lengua con un enfoque en las formas y funciones</i>	El material permite al alumno desarrollar su capacidad analítica para distinguir patrones de pluralización y aplicarlos en actividades de comunicación oral y escrita.
<i>5. Ser atractivos</i>	El diseño visual y de contenido del manual está especialmente dirigido a adultos mayores, por lo cual se presentan imágenes y tipografías de tamaño fácilmente visible. Las unidades temáticas tratan contenidos prácticos de los cuales se pueden desprender diversos temas de conversación entre adultos.
<i>6. Presentar instrucciones apropiadas</i>	El material ofrece al docente y al alumno instrucciones claras y precisas sobre el manejo del manual en un curso de inglés. Además, se incluyen recuadros recurrentes con recomendaciones didácticas tanto para el profesor como para el estudiante a fin de aprovechar el manual.
<i>7. Ser flexibles</i>	El diseño del manual ofrece acompañamiento didáctico constante mediante las recomendaciones explícitas a lo largo de las unidades y también permite al docente y al alumno tomar decisiones sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, ambas partes pueden negociar el orden de abordaje de las unidades, así como las actividades complementarias que beneficien el logro de los objetivos de la lección. Es decir, el material busca ser versátil para utilizarse con otros materiales tanto de manera autodirigida como grupal.

Nota: Las descripciones del apartado “vinculación con el manual didáctico” son de redacción propia.

Con apoyo de la vinculación anterior, se puede decir que el diseño de esta propuesta didáctica cumple con las pautas generales de un recurso didáctico efectivo para la enseñanza de inglés como lengua extranjera de la mano de las teorías de aprendizaje y paradigmas educativos abordados a lo largo de esta investigación. En el siguiente apartado, se explicará y fundamentará la organización de contenidos y estructura de las actividades presentadas en esta propuesta de manual didáctico. Asimismo, se consideraron las demandas de procesamiento de los ejercicios en función de preservar las características cognitivas y de uso de la memoria propias de los adultos mayores.

Este material didáctico, por ejemplo, busca dirigir la atención del estudiante a un aspecto gramatical específico del inglés (sustantivos plurales) y, al estar dirigido a estudiantes de nivel básico o sin nociones, el uso del material podría requerir un mayor esfuerzo y atención de los estudiantes a lo largo de las primeras unidades, pero se espera que, para las etapas finales de su curso, puedan realizar los ejercicios con menos esfuerzo cognitivo y mayor facilidad.

Aunque los ejercicios propuestos requieren un constante esfuerzo de memorización, en lo cual repercuten las afectaciones en la calidad de la memoria de un adulto mayor como parte del proceso de envejecimiento regular, se puede reforzar el pensamiento inferencial del alumno al proporcionarle la información necesaria para interpretar y combinar diferentes estructuras plurales nominales en inglés a partir de modelos percibidos en las imágenes y textos.

Asimismo, este grupo etario de aprendices puede seguir desarrollando su capacidad de memorización por medio de ejercicios didácticos que les permitan ensayar y asociar significados como los que se presentan en el contenido del manual. También se busca que las actividades presentadas en el manual ayuden al alumno a utilizar sus habilidades ejecutivas al permitirles planear y decidir cómo realizar los ejercicios de redacción libre.

En sesiones grupales, el docente puede potenciar significativamente las habilidades ejecutivas de sus alumnos al utilizar el manual didáctico en dinámicas de parejas o equipos pequeños para resolver y discutir los ejercicios seleccionados para la sesión dentro de un determinado límite de tiempo. De este modo, su habilidad para resolver problemas y tomar decisiones se verá beneficiada mediante el completamiento de las actividades de manera colectiva y al utilizar el manual de manera independiente.

6.2 Estructura del manual didáctico

Como se estableció en capítulos anteriores, la presente propuesta didáctica pretende promover la enseñanza y aprendizaje de la forma y uso de sustantivos plurales irregulares y otros patrones de pluralización en inglés de uso común en alumnos de la tercera edad. El contenido está dirigido a los niveles A1-A2, así como principiantes sin nociones de la lengua inglesa. Por tanto, las actividades y géneros discursivos presentados poseen una estructura

considerablemente definida y regular a fin de ayudar al alumno a familiarizarse con el material con mayor facilidad.

El manual didáctico consiste en seis unidades temáticas de cinco actividades cada una y una actividad de consolidación de aprendizajes cada dos unidades con un total de tres tareas de consolidación. Cada unidad, presenta un tema distinto que no necesariamente está interconectado con la unidad anterior o posterior, por tanto, aunque se sugiere seguir el orden predeterminado en el manual, el docente puede decidir si seguirlo o no en función de las necesidades y objetivos particulares de su población. A continuación, se enlistan los nombres de cada unidad, así como una breve descripción de su contenido:

Tabla 6.

Unidades temáticas del manual didáctico

Título de la unidad	Descripción
<i>1. People</i>	Aborda vocabulario y patrones de pluralización de sustantivos relacionados con los miembros de la familia y nombres de uso general para referirse a tipos específicos de personas determinados por la edad o género.
<i>2. Daily life objects</i>	Aborda vocabulario y patrones de pluralización de sustantivos relacionados con objetos de uso cotidiano que son familiares para el alumno tales como platos, algunos tipos de muebles, algunos tipos de prendas, etc.
<i>3. Food</i>	Presenta vocabulario y patrones de pluralización de sustantivos relacionados con categorías de alimentos de consumo frecuente como frutas, verduras y carnes, etc.
<i>4. Traveling and transport</i>	Aborda vocabulario y patrones de pluralización de sustantivos relacionados con medios de transporte y lugares comunes para viajar.
<i>5. Animals</i>	Aborda vocabulario y patrones de pluralización de sustantivos relacionados con especies comunes de animales, específicamente aquellos que, en su forma plural, presentan una estructura distinta de la regular.
<i>6. Miscellaneous</i>	Aborda vocabulario y patrones de pluralización de sustantivos de distintas categorías semánticas que no necesariamente se relacionan entre sí pues no pertenecen a ninguna de las unidades anteriores. Por ejemplo, algunas partes del cuerpo, elementos comunes de la naturaleza, ocupaciones comunes, lugares familiares para el alumno, entre otros. A pesar de que esta unidad no presenta una categoría específica, su relevancia radica en que sus elementos lingüísticos involucran patrones de pluralización nominal de distintas clases diferentes de la regular.

Con la organización de contenido descrita, se pretende simplificar la enseñanza de los contenidos a fin de lograr un aprendizaje ordenado y significativo de los sustantivos plurales

en inglés. Adicionalmente, el hecho de estructurar los elementos del manual en apartados temáticos puede resultar atractivo tanto para el docente como para el alumno para establecer dinámicas prácticas y definidas que acerquen al grupo a lograr los objetivos de aprendizaje.

Por otra parte, si bien esta propuesta busca ser, en cierta medida, versátil para implementarse en una vasta variedad de contextos educativos y estilos de enseñanza para adultos mayores, se considera la secuencia didáctica establecida por Fontanella y Sandmann (2011) a fin de ofrecer una guía en el aprendizaje de los contenidos para el docente en clases grupales y para el alumno en sesiones autodirigidas. Para ilustrar esta secuencia didáctica, a continuación, se describe la manera en que cada etapa fue aplicada en esta propuesta de manual didáctico.

En la etapa de **presentación** el manual muestra un conjunto léxico perteneciente a un campo semántico específico, por ejemplo, miembros de la familia. Dicho conjunto se presenta al aprendiz mediante imágenes claras acompañadas de sus nombres al pie de la imagen. De este modo, los alumnos comienzan a familiarizarse con el tema por aprender.

Luego, la etapa de **motivación** se refleja en los personajes ficticios que el manual introduce en cada unidad temática. Dichos personajes cumplen con edades similares a las de los alumnos (60 años y más) y se presentan a través de lecturas cortas, con lo cual se busca incentivar a los alumnos a reconocer las estructuras gramaticales y vocabulario sugerido al conocer a otra persona, similar a ellos, que también aprende inglés y utiliza los elementos lingüísticos propuestos en el manual.

La etapa de **asimilación** se refiere especialmente a los ejercicios de práctica semicontrolada presentados después de los textos cortos. En dichas actividades, los alumnos tienen la oportunidad de familiarizarse de manera más consciente con los distintos tipos y significados de los sustantivos plurales previamente leídos en los textos mediante ejercicios de completamiento de oraciones, selección y organización de vocabulario, relación múltiple y transformación de forma singular a plural (o viceversa).

La etapa de **desarrollo** ocurre cuando el alumno toma la decisión de comenzar a producir las estructuras aprendidas de manera más autónoma. Esta etapa es crucial en la secuencia didáctica porque es la oportunidad del profesor y del alumno para identificar las posibles confusiones “ocultas” en los alumnos, que probablemente ni ellos mismos sabían que tenían, así como observar qué aspecto del léxico y de la estructura gramatical aprendieron

con mayor solidez, por mencionar algunos ejemplos. En el manual didáctico, la etapa de desarrollo está presente principalmente en los ejercicios de composición escrita en los que se requiere que el aprendiz produzca sus propios textos breves en inglés utilizando los sustantivos plurales aprendidos en la unidad en cuestión a partir de un texto modelo, para, posteriormente, recibir retroalimentación precisa del docente a cargo. Se podría decir que, de toda la secuencia didáctica, la etapa de desarrollo es en la que el profesor tiene mayor intervención.

La etapa de **refuerzo y comprobación** está reflejada en el manual a través de las actividades de consolidación presentadas al término de cada par de unidades. En estas etapas, el aprendiz puede reforzar y comprobar, ya sea de manera autodirigida, con otros compañeros o con el profesor, los aprendizajes obtenidos de las dos unidades previas. Las secciones de consolidación en el manual se componen de tres actividades con cinco reactivos cada una y los tipos ejercicios varían entre completamiento de oraciones, transformación de palabras aisladas y de oraciones completas.

De este modo, se proporciona tanto al alumno como al docente una herramienta de evaluación sumativa o formativa, dependiendo de la preferencia del profesor, que permitirá examinar el grado de aprendizaje del tema tratado en las unidades en cuestión. Los ejercicios didácticos ofrecidos para efectos de la etapa de comprobación consisten en actividades breves de completamiento, conversión de forma singular a plural de sustantivos y corrección de errores.

La secuencia didáctica que Fontanella y Sandmann (2011) proponen en su trabajo puede acoplarse de manera adecuada especialmente para aprendices de niveles básicos e, incluso, sin nociones del idioma. A pesar de que, generalmente los aprendices de estos niveles presentan un limitado rango de vocabulario y estructuras gramaticales, resulta sumamente importante motivarlos a producir ideas propias en la lengua meta desde etapas iniciales del proceso de aprendizaje. De hecho, Fontanella y Sandmann (2011, p. 59) plantean que, en la secuencia didáctica que proponen, “desde lo metodológico hay una dimensión activa impulsada por actividades creativas donde la autenticidad y la credibilidad de las situaciones involucran directamente al adulto”. Por lo tanto, es esencial que los temas y actividades implementadas con una población de alumnos de la tercera edad sean familiares para ellos y tengan alguna utilidad aplicable en sus vidas.

6.3 Formato del manual didáctico

El diseño gráfico de materiales didácticos para adultos mayores es un campo poco explorado, pues, hasta hoy, resulta difícil encontrar un libro de texto o algún otro material impreso para la enseñanza de inglés dirigido a este tipo de población. A pesar de ello, autores de distintas disciplinas como la arquitectura y el diseño gráfico ya han puesto a discusión la necesidad de investigar sobre las pautas gráficas que la elaboración de productos impresos debe seguir para facilitar su acceso a la población de la tercera edad. Esta disciplina se acuñó como gerontodiseño.

A continuación, se enlistan los aspectos del gerontodiseño considerados en la selección y elaboración de los elementos visuales de esta propuesta de manual didáctico con base en las pautas de Maya y Rubio (2015, p. 13-14):

- 1. Uso de color como identificador:** la implementación deliberada de apoyos visuales mediante el color ayuda a que el adulto mayor identifique la ubicación exacta de los elementos específicos que se pretenden resaltar.
- 2. Aplicación del diseño reflectivo:** se propone que el diseño refleje las características de la persona mayor en el producto mismo.
- 3. Cuidado del centro de la visión:** en conjunto con el uso del producto en un espacio adecuadamente iluminado, es importante dar prioridad al uso de contrastes de color en la propuesta a fin de no forzar la vista de la persona con el uso del producto.

El formato visual de esta propuesta didáctica obedece a estas pautas del gerontodiseño a fin de marcar una diferencia entre un material didáctico dirigido a cualquier tipo de población y uno diseñado especialmente para adultos mayores al responder a las particularidades y necesidades específicas de esta población.

6.4 Fundamentación metodológica del manual didáctico

Como se enfatizó de manera exhaustiva en los capítulos III, IV y V de esta investigación, hay una variedad de enfoques y métodos aplicados a la enseñanza de inglés como lengua

extranjera que sustenta los objetivos, estructura y diseño del producto educativo derivado de este trabajo académico. En este apartado, se retomarán brevemente los principios teóricos de los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas descritos con anterioridad a fin de vincularlos con esta propuesta de manual didáctico.

Para comenzar, el método audiolingüe se propone como la base principal para el diseño de los ejercicios de comprensión lectora y consolidación de esta propuesta debido al énfasis puesto en la práctica de los patrones de pluralización nominal mediante la repetición constante. De este modo, se pretende ayudar al aprendiz a desarrollar y reforzar la memorización de las reglas de pluralización en inglés de manera simple, especialmente aquellas que difieren del español y, por lo tanto, podrían parecerles más complicadas de recordar y aplicar. Además, es posible que se sientan más seguros en su proceso de aprendizaje al practicar ejercicios, en cierta medida y en la etapa de presentación, repetitivos y regulares.

Por otra parte, se retoman los principios básicos del enfoque comunicativo con el fin de que los alumnos desarrollen la precisión y fluidez en su discurso tanto hablado como escrito. Por ello, se incluyen actividades de elaboración de discurso como evocar un recuerdo, narrar anécdotas, pedir información y describir características de otra persona.

Dentro de las metodologías desarrolladas a partir del enfoque comunicativo, el método WL figura como otra importante base teórica en el diseño y propósitos de este manual didáctico principalmente porque a partir de sus fundamentos humanistas, se entiende el aprendizaje y enseñanza de lenguas como un proceso tanto autónomo como colaborativo, en el cual se requiere del desarrollo y uso de las macro-habilidades comunicativas para lograr los objetivos de aprendizaje.

El enfoque de instrucción basada en textos (TBI), por su parte, se refleja en este manual mediante la promoción de la enseñanza explícita de un aspecto gramatical del inglés a través de géneros discursivos como la descripción y la narración. De este modo, se pretende desarrollar las macrohabilidades lingüísticas del alumno de manera autodirigida y con el acompañamiento del docente.

Por último, pero no menos importante, el diseño de esta propuesta didáctica se apoya también de los principios básicos del enfoque cooperativo para la enseñanza y aprendizaje de lenguas (CLL) principalmente porque con él, se busca apoyar el proceso de aprendizaje

de los alumnos a través de actividades comunicativas que promueven la interacción en parejas o equipos en el salón de clases. Los alumnos adultos mayores suelen mostrar una alta habilidad para socializar y relacionarse con otros, por lo que el docente podría aprovechar esto para implementar principios del CLL.

Tomlinson (2013, pp. 12-14) propone que el diseño de materiales didácticos con fines comunicativos debe promover los siguientes elementos, los cuales son acordes con las metodologías seleccionadas:

1. Exposición significativa a la L2.
2. Inclusión (*engagement*) afectiva de los aprendices.
3. Uso de diferentes recursos comunicativos.
4. Reconocimiento (*noticing*) de las formas y uso de la L2.
5. Oportunidades contextualizadas del uso de la L2.
6. Promoción de la interacción.
7. Enfoque en el aprendizaje de significados.

Con base en las pautas anteriores, el docente tiene la posibilidad de ofrecer a sus alumnos recursos didácticos que contribuyan a enfocar la atención, de manera consciente, en los patrones de pluralización y en su práctica en situaciones comunicativas.

6.5 Evaluación del material

En este subapartado, se explicarán las técnicas de evaluación realizadas para poner a prueba esta propuesta didáctica. En primer lugar, la confiabilidad de este manual didáctico se apoya en principios de la microevolución, propuestos por Ellis (en Tomlinson, 1998), los cuales facilitan la valoración de la eficiencia en los materiales de aprendizaje seleccionados para formar parte de un programa curricular de acuerdo con las características de la población meta.

Si bien existen distintas técnicas e instrumentos para llevar a cabo una microevaluación, en este caso se realizó mediante sesiones de pilotaje con una población muestra. En estas sesiones, se trabajaron las primeras dos unidades del prototipo del manual acompañadas de una evaluación diagnóstica previa al uso del manual, de una evaluación sumativa y de un cuestionario de opinión basado en una escala de Likert tradicional. Con

dichos instrumentos de evaluación, fue posible obtener datos cuantitativos y cualitativos del aprendizaje del aspecto gramatical presentado, así como de la experiencia y percepciones personales de los participantes de la muestra sobre el uso del material.

Adicionalmente, también se implementó una evaluación empírica retrospectiva después de haber aplicado el material evaluado (Ellis, 1997), con el fin de reflexionar y tomar decisiones precisas respecto a la implementación de sus materiales didácticos en beneficio de los alumnos. Adicionalmente, la evaluación retrospectiva sirve como medio de comprobación (*testing*) de la validez del material evaluado para así, fundamentar su implementación en un programa de contenidos. A continuación, se describe la forma en que se siguieron estas técnicas de evaluación.

6.6 Pilotaje del material

Las sesiones de pilotaje del manual didáctico se realizaron de manera presencial únicamente con la segunda muestra de participantes voluntarios. Cabe destacar que estos voluntarios no forman parte de un curso formal de inglés, contrario a la primera población muestra de esta investigación. Sin embargo, el criterio de selección de la segunda población muestra fue que estuvieran en un rango de edad y de dominio del inglés similares a las de los alumnos del primer grupo lo cual se estableció a partir de la aplicación de ejercicio de diagnóstico (ver anexo 1) y un cuestionario de antecedentes del idioma (ver anexo 2).

De este modo, se aseguró que, a pesar de no formar parte de un curso de inglés, la segunda población muestra presentó un nivel de dominio del idioma similar al de la primera población (básico y sin nociones). Asimismo, se procuró que el rango de edades de esta población muestra guardara, en la medida de lo posible, similitud con el del primer grupo. Las edades de la segunda población muestran varían desde los 60 hasta los 73 años siendo un grupo mixto (hombres y mujeres) de nacionalidad mexicana.

En la realización del pilotaje del manual didáctico, se llevaron a cabo tres sesiones distintas con duración de entre dos y tres horas y media cada una las cuales ocurrieron en distintos momentos y espacios, debido a las diferencias en la disponibilidad de los voluntarios participantes.

A continuación, se presenta una tabla que describe las características de cada sesión.

Tabla 7.

Características de las sesiones de pilotaje.

Sesión	Voluntarios	Duración aproximada
1	Masculino de 72 años	Tres horas y media.
2	Masculino de 63 años Masculino de 73 años Femenino de 64 años	Tres horas y media
3	Masculino de 60 años Femenino de 62 años	Dos horas y media

Nota: Cada sesión se realizó en los domicilios particulares de los voluntarios.

Debido a que esta propuesta didáctica se diseñó en aras de complementar las clases del docente que lo implemente bajo el enfoque y estilo de enseñanza de su elección, no se determinó un plan de clase específico para el pilotaje. Sin embargo, en las sesiones se siguieron las etapas presentes en la secuencia didáctica propuesta por Fontanella y Sandmann (2011) a fin de tener orden en la presentación y realización de las actividades seleccionadas.

Además, se cuidó de mantener un rol docente de acuerdo con los principios constructivistas y humanistas, mencionados en apartados anteriores, referentes a la facilitación del aprendizaje y a la corrección de errores.

Cabe mencionar que, para efectos del pilotaje, solo se trabajaron las primeras dos unidades del producto final más la actividad de consolidación de dichas secciones de manera grupal y uno a uno. Sin embargo, se estima que, en una clase de inglés real en modalidad grupal, el tiempo de trabajo aproximado sea de 60 a 90 minutos por unidad, dependiendo del estilo de enseñanza del docente, dominio de los alumnos y ritmo de trabajo manejado en la sesión. En el caso de sesiones uno a uno, se estima que el tiempo dedicado a cada unidad del manual oscile entre 40 a 60 minutos, debido a que la atención del docente estará centrada en un solo alumno.

Por último, en sesiones de aprendizaje autodirigido, se estima que el aprendiz tome alrededor de 30 a 60 minutos en terminar una unidad considerando que no le sería posible realizar las actividades de práctica oral por trabajar de manera individual. Cabe mencionar que el tiempo utilizado por el docente para revisar y retroalimentar lo que el alumno haya trabajado de manera autodirigida previamente es adicional a los periodos de tiempo mencionados.

A continuación, se narran los acontecimientos generales que sucedieron en las sesiones de pilotaje.

Primera etapa (Introducción): Primero, la docente a cargo agradeció a los voluntarios su participación y repartió un ejemplar impreso del manual terminado a cada uno. Luego, se entregó un cuestionario de diagnóstico impreso (ver anexo 2) que cada voluntario leyó y llenó en un lapso de 5 a 10 minutos. Una vez que completaron sus cuestionarios tanto de perfil del alumno como de diagnóstico de conocimientos previos sobre plurales en inglés, se recogieron las hojas y se pidió a los voluntarios abrir su manual. Después, se dio lectura en voz alta a la introducción para el alumno, los objetivos del manual, las instrucciones para clases grupales y los apartados en los que se introduce el tema gramatical a practicar con el manual: los sustantivos plurales en inglés. Al finalizar la lectura de estos contenidos se observó que algunos voluntarios ya generaban dudas sobre el punto lingüístico. Para resolverlas, la docente a cargo se apoyó en las tablas y ejemplos presentados en el manual. Posteriormente, se mencionó a los voluntarios que la sesión se llevaría a cabo en español y en inglés con la intención de hacerlos sentir menos tensos al exponerse a la L2. Se inició la presentación de la primera unidad temática del material (*People*) y, al mismo tiempo que los voluntarios observaban su propio ejemplar en la página indicada, la docente a cargo solicitaba a los voluntarios tomar turnos para leer las instrucciones en voz alta.

Segunda etapa (Presentación). Se utilizó la técnica de *drilling* en la pronunciación de las palabras de manera controlada. Primero, los voluntarios escuchaban a la docente pronunciar cada palabra para repetirla inmediatamente y luego de conocer la pronunciación, se daban significados con apoyo de las imágenes debajo de cada sustantivo. Cuando era necesario para el alumno, se utilizaba el español para aclarar el significado y dudas emergentes.

En esta etapa, se proporcionan cinco preguntas que contienen el vocabulario aprendido anteriormente. Primero, se solicita a un voluntario leer las instrucciones en voz alta y, de necesitar ayuda, la docente a cargo modeló la pronunciación de cada pregunta utilizando una velocidad apropiada para el nivel de los voluntarios para que ellos la repitieran después.

Después de haber entendido qué se debe hacer en la actividad, la docente a cargo enseña la pronunciación de cada pregunta y, antes de indicar significados en español, invita

a los alumnos a inferir la idea general de cada pregunta haciendo notar las palabras presentadas anteriormente y que aparecen nuevamente en las preguntas. Asimismo, se ejemplificaron las estructuras para responder cada pregunta y se aclararon los significados necesarios. A partir de ello, el grupo inició la actividad comunicativa de manera semicontrolada preguntando unos a otros la información de los cuestionamientos en el manual mientras que la docente a cargo fungía como monitor y solucionador de dudas emergentes. En el caso de la sesión con solo un voluntario, la interacción ocurrió entre docente y alumno.

Cuando el grupo terminó de practicar con las preguntas, la docente los invitó a expresar la información obtenida de sus compañeros mediante una técnica de *drilling*. Por ejemplo: *-Lilia, does Teo have grandchildren? Yes, he does. He has four grandchildren. -Angel, does Lilia have grandchildren? Yes, she does. She has three grandchildren.* Luego de que todos participaran, se proporcionó la retroalimentación necesaria.

Tercera etapa (Motivación): La tercera actividad consiste en la práctica del patrón de pluralización presentado en la unidad mediante un texto breve y simplificado que contiene los elementos gramaticales a aprender en contexto. Antes de abordar el texto, la docente pidió a un alumno diferente leer las instrucciones en voz alta y, de necesitar apoyo, se modelaba la pronunciación de las palabras y se aclaraban significados.

Una vez que los alumnos realizaron una lectura de familiarización con el material y tenían claridad de qué hacer en la actividad, se les solicitó que, de manera individual, revisaran la totalidad del texto enfocándose solamente en localizar los sustantivos plurales aprendidos en ejercicios anteriores sin importar que algunos no conocieran el resto de las palabras. Para ello, podían encerrar o subrayar la palabra con un marcador de color. De esta manera, se evidenciaba su reconocimiento (*noticing*) de las estructuras en práctica. Durante esta actividad, se observó que los alumnos que terminaron antes, quienes tenían mayor conocimiento previo de la L2, decidieron ayudar a quienes aún no terminaban transformando la dinámica en trabajo cooperativo. Por ejemplo, les indicaban dónde podían encontrar otro sustantivo plural o les hacían saber si les faltaba alguno. Así, el ambiente de la sesión se tornó de silencioso a interactivo y cooperativo entre los alumnos.

Al terminar, la docente preguntó a los alumnos, por turnos, qué sustantivos identificaron en el texto y si recordaban su significado en español. Luego de encontrarlos

todos, la docente modelaba la pronunciación del texto completo y aclaraba el significado del resto de las palabras para quienes fuera necesario. De esta manera, todos los estudiantes lograron comprender la idea general del texto en su totalidad. De hecho, derivado de las personalidades altamente sociables de los voluntarios, se observó que la lectura y revisión del texto provocaba en los alumnos que expresaran experiencias personales y comentarios relacionados con el tema tratado en el manual.

Cuarta etapa (Asimilación): En esta etapa los alumnos tuvieron la oportunidad de reforzar el vocabulario y formas plurales aprendidas en la unidad a través de ejercicios de lectura y escritura como completamiento, relación múltiple de significados y organización de palabras. Durante el pilotaje los alumnos trabajaron cooperativamente en los grupos e individualmente en la sesión de un voluntario. Al término, la docente realizó un ejercicio de coevaluación con el grupo solicitando que, por turnos, enunciaran sus respuestas para que el resto determinara si era correcta o no. De ser necesario, la docente intervenía para dar la solución.

Quinta etapa (Desarrollo): En esta actividad los alumnos desarrollaron la producción escrita con la creación de un texto corto similar al presentado en la actividad de comprensión lectora. Al igual que en los ejercicios previos, se solicitó a un alumno leer en voz alta las instrucciones y se aclararon significados de manera oportuna.

Una vez que los alumnos sabían qué hacer, se les pidió redactar sus textos de manera individual tomando en cuenta el vocabulario y estructuras plurales de apoyo proporcionadas debajo de las instrucciones para incluirlo en sus textos. En esta actividad, se les concedió el tiempo que necesitaran para finalizar sus textos a fin de **no** hacerlos sentir bajo presión. Se observó que el tiempo promedio para realizar esta actividad fue de entre 15 y 20 minutos.

Sexta etapa (Refuerzo y comprobación): Luego de haber seguido la misma secuencia en la segunda unidad, se procedió a realizar la actividad de consolidación como de cierre del pilotaje. Para ello, uno de los alumnos dio lectura en voz alta a las instrucciones del primer ejercicio y luego se aclararon las dudas y significados necesarios.

Las tres actividades que conforman las tareas de consolidación se realizaron de manera individual y la evaluación de cada una se ejecutó mediante la evaluación colectiva entre los alumnos con las intervenciones necesarias de la docente. Tras haber revisado las respuestas de cada estudiante, se solicitó a cada voluntario responder un cuestionario impreso

en el cual se les pidió expresar su opinión sobre su experiencia con el uso del material didáctico, así como su opinión sobre la estructura y características de este a fin de conocer sus percepciones generales sobre la propuesta didáctica (ver anexo 3).

6.7 Interpretación de resultados

La eficacia del material didáctico se refleja cuantitativamente con el contraste de aciertos entre la evaluación diagnóstica y la evaluación sumativa (ejercicio de consolidación A del manual) del pilotaje como se muestra en la siguiente tabla. Cabe señalar que los nombres de los voluntarios han sido cambiados a fin de proteger su identidad para los propósitos del pilotaje.

Tabla 8.

Datos cuantitativos

Voluntario	Nivel de inglés declarado	Aciertos en evaluación diagnóstica (total: 15 = 100%)		Aciertos en evaluación sumativa (total: 10 = 100%)	
<i>Laura</i>	A1	8	53.3%	8	80%
<i>Armando</i>	A1	7	46.6%	5	50%
<i>Guillermo</i>	Sin nociones	0	0%	4	40%
<i>José</i>	A1	9	60%	10	100%
<i>María</i>	Sin nociones	2	13.3%	6	60%
<i>Tomás</i>	B1	13	86.6%	10	100%

Nota: Contraste cuantitativo de los aciertos obtenidos en la evaluación diagnóstica y la evaluación sumativa por alumno en una sola sesión de pilotaje.

De acuerdo con la tabla anterior, cuatro de los seis voluntarios (66%) no aprobaron la evaluación diagnóstica mientras que, en la evaluación sumativa, se obtuvo que solo dos de los seis alumnos (33%) fallaron la prueba. Es decir, el índice de aprobación obtenido después de la aplicación del manual didáctico es del 66% en la muestra.

En consecuencia, se puede expresar que, aunque los alumnos requieren mayor práctica para consolidar el aprendizaje del punto gramatical, el uso de esta propuesta de manual didáctico contribuyó al aprendizaje de sustantivos plurales en inglés con la muestra de adultos mayores, al evidenciar que hubo un avance en el reconocimiento de esta estructura en todos los participantes.

Con el fin de obtener datos cualitativos respecto a las percepciones de cada voluntario sobre los elementos visuales, estructura, formato y experiencia de aprendizaje con el uso del manual, se aplicó un cuestionario de siete preguntas de las cuales las primeras seis siguen la escala de Likert con un rango de respuestas que cubrió los rubros: excelente, bueno, regular y malo. El séptimo inciso corresponde a una pregunta cerrada (sí /no) acompañada de otra pregunta abierta de seguimiento (¿Por qué?) (ver anexo 3) arrojando las siguientes respuestas mostradas en la tabla a continuación.

Tabla 9.

Datos cualitativos

Voluntario	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7
<i>Laura</i>	excelente	excelente	excelente	excelente	excelente	excelente	sí
<i>Armando</i>	excelente	excelente	excelente	excelente	excelente	excelente	sí
<i>Guillermo</i>	excelente	excelente	excelente	excelente	excelente	excelente	sí
<i>José</i>	excelente	bueno	excelente	excelente	excelente	excelente	sí
<i>María</i>	excelente	excelente	excelente	excelente	excelente	excelente	sí
<i>Tomás</i>	excelente	excelente	excelente	excelente	excelente	excelente	sí

Nota: Registro de la opción de respuesta elegida por los participantes de la muestra en cada pregunta. Se obtuvieron 42 respuestas en total.

Con base en la tabla anterior, se observa que, de las 42 respuestas registradas, solo una (2.3%) no fue seleccionada como excelente en la escala. Aun así, ningún voluntario seleccionó la opción de regular o malo en alguno de los cuestionamientos. Además, el 100% de la muestra expresó en la pregunta final que sí recomendaría esta propuesta didáctica a alguien más para el aprendizaje de inglés. Por ejemplo, el voluntario “Armando” (62 años), expresó en el cuestionario de opinión que sí recomendaría a otro aprendiz de la tercera edad utilizar el manual didáctico en su proceso de aprendizaje porque “es claro y no es difícil su comprensión”. Otros voluntarios de nivel A1 manifestaron que el material está “bien presentado y es entendible” y que “tiene una excelente presentación, es didáctico y se puede seguir con facilidad [...] es muy apropiado para personas de la tercera edad”.

Por otra parte, los voluntarios sin nociones de la L2 expresaron que sí recomendarían a otro adulto mayor el uso del manual didáctico porque “tanto la letra como los dibujos son claros y las tablas ayudan a explicar la diferencia del español y el inglés a pesar de no saber el idioma inglés” y porque “está muy claro y [...] es bueno ya que se nos da mucha facilidad para entender el significado”.

Derivado de los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos en el pilotaje, se puede deducir que la totalidad de la muestra, cuyo nivel de dominio de inglés varía entre sin nociones y A1, demostró progreso en su aprendizaje de patrones de pluralización nominal en la L2 como resultado del uso de las primeras dos unidades del prototipo de esta propuesta didáctica. Además, el 100% de los adultos mayores que participaron expresaron que esta propuesta didáctica es recomendable para otros aprendices de inglés con características similares.

Conclusiones

En la actualidad, el campo de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza de inglés para adultos mayores presenta un número significativo de propuestas relevantes, así como interrogantes respecto a los paradigmas educativos, enfoques y métodos de enseñanza y, especialmente, a los materiales didácticos adecuados para este tipo de población estudiantil.

Como es de conocimiento general, el derecho a la calidad en la educación no solo corresponde a los alumnos en edad escolar y adultos jóvenes, sino también a los adultos mayores que desean continuar su desarrollo académico y personal, por ejemplo, aprendiendo una lengua extranjera. Sin embargo, lograr una educación de calidad para el adulto mayor no depende solamente de los docentes o coordinadores de las instituciones, sino también de las legislaciones educativas a las que compete el desarrollo y bienestar de la población de la tercera edad. En consecuencia, resulta necesario que tanto representantes de las instituciones como las autoridades educativas se empeñen en planear, diseñar y elaborar propuestas en beneficio de la educación del adulto mayor.

Uno de los descubrimientos derivados de esta investigación fue que la variable de edad juega un papel central como uno de los factores identitarios que determina la motivación y actitudes hacia el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Dichas actitudes se manifiestan en la disposición auténtica por aprender a partir de la motivación intrínseca, la cual los impulsa a aprender una lengua extranjera para socializar, experimentar nuevos logros, así como para comunicarse en inglés cuando viajan al extranjero.

A pesar de que los aprendices de inglés de la tercera edad puedan conformar, por ahora, un sector minoritario en contraste con poblaciones de alumnos más jóvenes, esta investigación contribuyó a comprobar que la población de adultos mayores que desean aprender inglés es una realidad. Por ello, la indagación académica, planeación y diseño y evaluación de métodos y materiales didácticos que se adapten a las características y necesidades de los estudiantes de este grupo etario mantiene relevancia en el campo de la docencia de lenguas en aras de mejorar su experiencia y logros de aprendizaje.

Por otro lado, a partir de esta investigación se reconoció que, para lograr un adecuado diseño e implementación de recursos didácticos dirigidos a alumnos de la tercera edad, es necesario considerar las características fisiológicas, cognitivas y afectivas de la población

meta. En este caso, se descubrió que estos factores son clave para adaptar de mejor manera el proceso de enseñanza-aprendizaje de los adultos mayores.

En consecuencia, se determinó que el enfoque de enseñanza imperante en la naturaleza de esta propuesta es la humanista pues, en ella, se enfatiza al docente como guía del aprendizaje del alumno y promotor de un ambiente educativo en el que se promueve la empatía, el reconocimiento entre pares y la motivación mutua. También, la naturaleza y objetivos de esta propuesta didáctica requirieron de la exploración de campos de la enseñanza, al menos para la investigadora, desconocidos en el perfil de un docente de inglés que son el enfoque de enseñanza andragógico y el paradigma de la gerontología educativa.

En conjunto con principios del enfoque humanista, andragógico y gerontológico para la enseñanza a adultos mayores, esta investigación propone que es factible complementar el proceso de aprendizaje para esta población mediante técnicas del conductismo, cognitivismo y constructivismo aplicados a la enseñanza de inglés para sustentar el diseño de material didáctico especialmente dirigido a este grupo de alumnos. De esta manera, se aboga por un enfoque de enseñanza ecléctico que retome los elementos más relevantes en una práctica contextualizada.

Hoy en día, el conductismo suele ser catalogado como un enfoque anticuado y poco accesible en la enseñanza de lenguas y, que algunas veces, los docentes podrían no recomendarlo para sus cursos. Sin embargo, el análisis derivado de esta investigación permite explorar a profundidad los conceptos y principios teóricos del conductismo aplicados a la población meta de esta propuesta.

Este manual didáctico integra elementos valiosos que muestran que el conductismo no debe ser rechazado en la enseñanza del inglés a adultos mayores. Contrariamente, se busca que el docente cuente con una herramienta didáctica válida que pueda utilizar como recurso complementario en su labor, la cual puede seguir principios de aprendizaje de varios enfoques en aras de favorecer ciertos aprendizajes en los alumnos.

En conexión con lo anterior, es importante considerar que, en el caso de esta propuesta de material didáctico, se tomaron solo los principios y características del enfoque conductista que pueden servir a los efectos de la estructura del material. Es decir, esta propuesta no está únicamente fundamentada en el conductismo, más bien, se enriquece del

mismo para facilitar el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos en el manual en conjunto con otros enfoques de aprendizaje.

Adicionalmente, se reconoció que la aplicación de principios de los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas como el audiolingüe, comunicativo, *Whole Language Learning*, instrucción basada en textos y aprendizaje cooperativo pueden contribuir considerablemente al proceso de aprendizaje de inglés de adultos mayores mediante la aplicación de una variedad de técnicas didácticas apoyadas de material didáctico diseñado para esta población en específico.

Cabe mencionar que esta investigación se limitó a promover la enseñanza del tema de los sustantivos plurales del inglés de manera complementaria por medio de un manual didáctico fundamentado en una selección de teorías de aprendizaje, enfoques y métodos de enseñanza de lenguas. Por lo tanto, aún queda un gran número de temas y aspectos de la lengua inglesa que pueden abordarse en clases para adultos mayores con apoyo de otras propuestas de investigación. Asimismo, se busca que, a partir de las contribuciones obtenidas de esta investigación, otros docentes de inglés e investigadores de la lingüística aplicada se interesen por enriquecer y dar continuidad al campo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera para adultos mayores, el cual es hasta nuestros días un área que puede ofrecer contribuciones trascendentes a los docentes y ciudadanos de la tercera edad.

A modo de reflexión, se puede concluir que la educación para adultos mayores no debe fundamentarse únicamente en los enfoques y métodos adecuados, sino también en la selección, adaptación, diseño, implementación y evaluación de los materiales didácticos que cubran, en la medida de lo posible, sus necesidades de aprendizaje pues, en el caso de esta propuesta, “todo producto del gerontodiseño debe generar en el adulto mayor un cambio gradual en su estilo de vida que lo conlleve a una mejora en su calidad de vida” (Maya y Rubio, 2015, p. 14). Con ello, es válido decir que, desde el aspecto educativo, un material didáctico sólidamente diseñado para la población al que está dirigido puede contribuir a la calidad de vida del aprendiz.

Referencias

- Alvarado, A. y Salazar, A. (2014). Análisis del concepto envejecimiento. *Revista Gerokomos*. 25 (2), 57-62.
<https://dx.doi.org/10.4321/S1134-928X2014000200002>
- Alzheimer's Association (22 de noviembre del 2021). *¿Qué es el Alzheimer?*
https://www.alz.org/alzheimer-demencia/que-es-la-enfermedad-de-alzheimer?utm_source=google&utm_medium=search&utm_campaign=google_grants&utm_content=espanol&gclid=Cj0KCQiAraSPBhDuARIsAM3Js4pFFjVOXCjImRafo4jnmq09EuSL3F5xluaUXsTXmsGn0MNSmu2cGY0aAvqQEALw_wcB
- American Psychological Association (3 de enero del 2022). *Cognitive model*.
<https://dictionary.apa.org/cognitive-model>
- American Psychological Association (3 de enero del 2022). *Intelligence*.
<https://dictionary.apa.org/intelligence>
- Andrew, P. (2010). *The Social Construction of Age in Mexican English Language Learners: An Exploratory Study*. [Tesis doctoral, Universidad de Londres].
University College London
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10006510/>
- Andrew, P. (2012). *The Social Construction of Age: Adult Foreign Language Learners*.
Multilingual Matters.
https://es.1lib.limited/book/2344389/644e22?fbclid=IwAR2LBr8n7UXaIESkDSGWT_PDMg9YSAPHABem463swZIN5VOtaSaZ2utX9q0
- Arquero, J., González, J., Hassall, T. y Joyce, J (2013). Autoconcepto en capacidades de comunicación y aprensión: un estudio comparativo de los estudiantes en los nuevos grados del área de Ciencias Económicas y Empresariales. *Revista de Contabilidad* 16 (1), 24-31.
[https://doi.org/10.1016/S1138-4891\(13\)70003-7](https://doi.org/10.1016/S1138-4891(13)70003-7)
- Ausubel, D (1968). *Educational Psychology. A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
<https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.112045/page/n2/mode/1up?view=theater>

- Belando-Montoro, M. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*. 75 (1), 219-234.
<https://doi.org/10.35362/rie7501255>
- Bernal, J. y De la Fuente, R. (2014). Desarrollo humano en la vejez: un envejecimiento óptimo desde los cuatro componentes del ser humano. *Revista INFAD de psicología* (7) 1, 121-129.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851791013.pdf>
- Bruner, J., Goodnow, J y Austin, G (1956). *A Study of Thinking*. John Wiley & Sons, Inc.
<https://archive.org/details/studyofthinking00brun/page/n4/mode/1up?view=theater>
- Camargo, A y Hederich, M (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente* (13) 24, 329-346.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552357008>
- Carrasco, M., y Prieto, M (2016). Skinner, contribuciones del conductismo a la educación. *Revista comillas* (39) 367, 77-80.
<https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.014>
- Castilla, M. (2013). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Valladolid]. Repositorio de la Universidad de Valladolid.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5844/TFG-B.531.pdf;jsessionid=BA9DEE6FFCB1304D8253E96D2AB2ECF2?sequence=1>
- Centro Virtual Cervantes (13 de febrero del 2022). *Actitud*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/actitud.htm
- Centro Virtual Cervantes (9 de agosto del 2022). *Análisis contrastivo*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm#:~:text=El%20an%C3%A1lisis%20contrastivo%20nace%20de,C
- Centro Virtual Cervantes (7 de julio del 2021). *Enfoques humanísticos*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoqueshumanisticos.htm

Centro Virtual Cervantes (10 de agosto del 2022). *Lengua como sistema*.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguasistema.htm

Centro Virtual Cervantes (6 de febrero del 2022). *Memoria*.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/memoria.htm

Centro Virtual Cervantes (5 de agosto del 2022). *Método gramática-traducción*.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodogramaticatrad.htm

Centro Virtual Cervantes (14 de febrero del 2022). *Motivación*.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm

Centro Virtual Cervantes (15 de febrero del 2022). *Variable afectiva*.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/varafec.htm#:~:text=La%20variable%20afectiva%20abarca%20todos,la%20autoimagen%20o%20la%20ansiedad.

Consejo Británico (22 de agosto del 2022). *Intensive reading*.

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/intensive-reading>

Consejo Británico (22 de agosto del 2022). *Top down*.

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/top-down>

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (1 de septiembre de 2021). *Creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*.

<https://www.cndh.org.mx/noticia/creacion-del-instituto-nacional-para-la-educacion-de-los-adultos>

Cropley, A., y Knapper, C. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education* (3ª ed.). Kogan Page.

<https://books.google.com.mx/books?id=BafvT3Paz1UC&lpg=PP1&dq=lifelong%20learning&pg=PR4#v=onepage&q=lifelong%20learning&f=false>

- Cuenca, M. (2011). Motivación hacia el aprendizaje en las personas mayores más allá de los resultados y el rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*. 6 (1), 239-254.
<https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/69.pdf>
- De Berrazueta, J. (2018). Envejecimiento y enfermedades cardiovasculares. *Anales Ranm* 3 (135), 266-280.
<http://dx.doi.org/10.32440/ar.2018.135.03.rev09>
- DeCapua, A. (2017). *Grammar for Teachers. A Guide to American English for Native and Non-Native Speakers* (2ª ed.). Springer.
- Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials (51) 1. *ELT Journal*, 36-43.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.4651&rep=rep1&type=pdf>
- Fasce, E. (2006). Andragogía. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud* (3) 2, 69-70.
<http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol322006/esq32.pdf>
- Fontanella, P., y Sandmann, F. (2011). Enseñanza de una lengua extranjera a adultos mayores. *Lenguas Modernas* 1 (37), 55-62.
<https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30688>
- Fernández, C. (1999). La gerontología: una nueva disciplina. *Escuela Abierta: revista de investigación educativa* 1 (3), 183-198
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/162188>
- Formosa, M. (2019). *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging*. Springer.
https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-69892-2_411-1
- García-Bullé, S. (2019). *¿Qué es el Lifelong learning y en qué consiste?* *Observatorio de innovación educativa*. Tecnológico de Monterrey
<https://observatorio.tec.mx/edu-news/aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida-lifelong-learning>
- González, B., y León, A. (2013). Procesos cognitivos: de la prescripción curricular a la praxis educativa. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 1 (19), 49-67.
<https://www.redalyc.org/pdf/652/65232225004.pdf>

- González, J., y De la Fuente, R, (2014). Desarrollo humano en la vejez: un envejecimiento óptimo desde los cuatro componentes del ser humano. *Revista INFAD de Psicología*. 7 (1), 121-130.
<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/783>
- Groome, D., Dewart, H., Esgate, A., Gurney, K, Kemp, R. y Towell, N. (1999). *An introduction to cognitive Psychology. Processes and disorders*. Psychology press Ltd, Publishers.
https://books.google.es/books?id=ORStamS1wkC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbp_book_other_versions#v=onepage&q&f=true
- Guerrero, M. (2015). Motivation in Second Language Learning: A Historical Overview and Its Relevance in a Public High School in Pasto, Colombia. *HOW*. 22 (1), 95-106.
<https://doi.org/10.19183/how.22.1.135>
- González, M., y Tourón, J., (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA).
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21388/1/AUTOCONCEPTO%20Y%20RENDIMIENTO%20ESCOLAR.pdf>
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: “De la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *Educere* 13) 44, 235-244.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>
- Gutiérrez, R., Kühl, W., Gamarra, C., y Ferreira, E. (2021). Entre lo que se dice y lo que se calla: visitando el concepto de empatía en la atención integral a la salud del adulto mayor. *Revista Española de Educación Médica* 2 (1), 74-91.
<https://doi.org/10.6018/edumed.464911>
- Halliday, M. (1973). *Explorations in the functions of language*. J.W. Arrowsmith, Ltd.
https://archive.org/details/explorationsinfu0000hall_b7x4/page/n3/mode/2up
- Harmer, J (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4ª ed.). Pearson Longman.
https://www.academia.edu/25472823/The_Practice_of_English_Language_Teaching_4th_Edition_Jeremy_Harmer

- Herrera, G., y Calderón, J. (2020). Enseñanza de ELE a adultos mayores en las aulas intergeneracionales: guía metodológica para docentes. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana] Repositorio de la Universidad Javeriana.
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/50445>
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa [Trad. J. Gómez Bernal]. *Forma y función*. 9 (37), 13-37.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (24 de agosto de 2021). *Sobre el Instituto*.
<https://uil.unesco.org/es/unesco-instituto>
- Instituto Jean Piaget (21 de diciembre del 2018). *Teoría del Aprendizaje de Jean Piaget*.
<https://ijeanpiaget.edu.mx/index.php/blog-noticias/item/1-teoria-del-aprendizaje-de-jean-piaget>
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (9 de julio del 2020). *Estadísticas a propósito del día mundial de la población (11 de julio) datos nacionales*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/Poblacion2020_Nal.pdf
- Instituto Nacional de la Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación (2016). *Pérdida de la audición relacionada con la edad*.
<https://www.nidcd.nih.gov/sites/default/files/Documents/health/hearing/AgeRelatedHearingLoss-Spanish.pdf>
- Instituto Nacional del Ojo (2019). *¿Qué es la degeneración macular relacionada con la edad?* <https://www.nei.nih.gov/espanol/aprenda-sobre-la-salud-ocular/enfermedades-y-afecciones-de-los-ojos/degeneracion-macular-relacionada-con-la-edad>
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (29 de octubre del 2021). *Modelo Educativo*.
http://cdmx.inea.gob.mx/modelo_educa.html
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Henry Holt and Company.
https://rauterberg.employee.id.tue.nl/lecturenotes/DDM110%20CAS/James-1890%20Principles_of_Psychology_vol_I.pdf

- Jensen, J. (2007). *Encyclopedia of Children, Adolescents, and the Media 2*. SAGE Publications. <https://ramakertamukti.files.wordpress.com/2008/07/encyclopedia-of-children-adolescents-and-the-media-1412905.pdf>
- Jiménez, L., e Hajar, C. (2007). Los ancianos y las alteraciones visuales como factor de riesgo para su independencia. *Gerokomos* (18) 1, 16-23. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1134-928X2007000100003
- Kattán-Ibarra, J., y Pountain, C (2003). *Modern Spanish Grammar* (2^a ed.). Routledge. <https://yeclaey.s.files.wordpress.com/2010/12/modern-spanish-grammar.pdf>
- Knowles, M. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. American Society for Training and Development. Guld Publishing Company. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084368.pdf>
- Krashen, S., y Terrel, T. (1983). *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall ELT. http://www.sdkrashen.com/content/books/the_natural_approach.pdf
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. The University of Michigan Press. <https://documents.pub/document/linguistics-across-cultures-robert-lado-chapters-1-and-3-rotated.html>
- Lescaille, J. (2015). Hipoacusia neurosensorial del adulto mayor. Principales causas. *Revista 16 de abril*, 54 (260), 95-106. <https://www.medigraphic.com/pdfs/abril/abr-2015/abr15260k.pdf>
- Ling-Ying, H. (2014). Learning to Read with the Whole Language Approach: The Teacher's View. *English Language Teaching* (7) 5, 71-77. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n5p71>
- Luna, E., Viguera, A., y Baez, G., (2005). *Diccionario básico de lingüística*. https://www.academia.edu/35801375/Diccionario_Basico_de_Linguistica_Luna_Trail_Viguera_A_vila_Baez_Pinal

- Maciá, M., y Navarro, Y. (2018). *Habilidades comunicativas en adultos mayores pertenecientes a una fundación de la ciudad de Cartagena* [Tesis de licenciatura, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio Institucional Universidad de San Buenaventura
<https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/e6845258-fc75-4338-ac9d-98030f455b7f>
- Manual de Psicología Cognitiva (2015). *Memoria de trabajo*.
<https://cognicion.psico.edu.uy/glosario>
- Manual de Psicología Cognitiva (2015). *Memoria episódica*.
<https://cognicion.psico.edu.uy/glosario>
- Márquez, C., Fasce, E., Pérez, C., Ortega, J., Parra, P., Ortiz, L., Matus, O. e Ibáñez, P. (2014). Aprendizaje autodirigido y su relación con estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de medicina. *Revista Médica de Chile* 142 (11), 1442-1430.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872014001100009>
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
<https://batalloso.com/wp-content/uploads/2021/09/Maslow-Abraham-Motivacion-Y-Personalidad.pdf>
- Maya, A., y Rubio, M. (2015). *Bases del gerontodiseño en Latinoamérica: metodología y resultados*. Universidad Autónoma del Estado de México.
https://www.researchgate.net/publication/321937228_Gerontodisenio_Nueve_estrategias_de_diseno_sostenible_para_adultos_mayores
- Mayo Clinic (8 de julio del 2022). *Enfermedad de Parkinson*.
<https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/parkinsons-disease/symptoms-causes/syc-20376055>
- Mayo Clinic (29 de julio del 2021). *Depresión (trastorno depresivo mayor)*.
<https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/depression/symptoms-causes/syc-20356007>
- Mogollón, E. (2012). Una perspectiva integral del adulto mayor en el contexto de la educación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* (34) (1), 56-74.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545090005>

- Montero, C. (2016). La enseñanza de español a adultos mayores [Tesis de Doctorado, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga.
<https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/13580>
- Morayma, M., y Calero, S. (2018). Influencia de la actividad física en la motricidad fina y gruesa del adulto mayor femenino. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*. 37 (3), 1-13.
<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=88952>
- Moreira, M. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente.
<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>
- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*. (11) 12, 1-16.
<https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Moreno-Fernández F., Penadés, I. y Ureña, C. (2020). *Gramática fundamental del español*. Routledge.
- Organización Mundial de la Salud (1 de octubre del 2022). *Envejecimiento y salud*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health#:~:text=Desde%20un%20punto%20de%20vista,%C3%BA%20instancia%20a%20la%20muerte>.
- Otero, M. (1998). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿Dónde entra la gramática? Universidad Estadual Paulista. Campus de Assis.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *4º informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos: no dejar a nadie atrás: participación, equidad e inclusión*. Instituto para el Aprendizaje de la Vida.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374755>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía para la Educación* 1 (19), 93-110.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>

- Oxford University (16 de agosto del 2022). Law of readiness. The Oxford Dictionary of Sports Science & Medicine. Disponible en:
<https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100054989>
- Patzelt, K. (1995). *Principles of Whole Language and Implications for ESL Learners*. Educational Resources Information Center.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400526.pdf>
- Park, D., y Schwarz, N., (2002). *Envejecimiento cognitivo*. Editorial Médica Panamericana.
https://books.google.es/books?id=bPhRKXGnobMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true
- Pávlov, I. (1926). *Conditioned Reflexes*. Oxford University Press: Humphrey Milford.
<https://antilogicalism.com/wp-content/uploads/2019/04/conditioned-reflexes.pdf>
- Piaget, J. (1983). *Psicología de la inteligencia* (Trad. Juan Carlos Foix). Editorial Psique
<https://piagetflix.com/wp-content/uploads/2020/02/3-Psicologia-De-La-Inteligencia.pdf>
- Ramírez, V., y Ramírez, A., (2010). Educación para adultos en el siglo XXI: análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en México ¿avances o retrocesos? *Tiempo de Educar. Revista interinstitucional de Investigación Educativa*. 11 (21), 59-78.
<https://www.redalyc.org/pdf/311/31116163004.pdf>
- Reyes, K. (28 de septiembre del 2018). *Enseñanza del inglés a adultos mayores debería replicarse*. Sistema de noticias de la UV. Universo, sistema de noticias de la UV.
<https://www.uv.mx/prensa/general/ensenanza-del-ingles-a-adultos-mayores-deberia-replicarse/>
- Richards, J. y Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (3^a ed.). Cambridge University Press.
- Riveros, E. (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. *Ajayu, Órgano de difusión científica del departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana San Pablo*. 12 (2), 135-186
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461545458006>

- Robalino, J. (9 de julio del 2012). *Los trastornos cognitivos en adultos mayores*. Instituto de Neurología de Guayaquil.
<https://institutoneurociencias.med.ec/blog/item/848-los-trastornos-cognitivos-en-adultos-mayores>
- Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la Educación, revista digital para profesionales de la enseñanza* 1 (3), 2-8.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Rodríguez, B., y Tejera, J. (2020). Tratamiento del estrés en el adulto mayor. *Revista Universidad y Sociedad*. (12) 3, 135-140. Disponible en:
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n3/2218-3620-rus-12-03-135.pdf>
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy*. Houghton Mifflin Co. The Riverside Press.
<http://www.spsbrno.cz/clenove/pdf/1931-1969/cct.pdf>
- Rondanelli, R. (2012). Prevención cardiovascular en el adulto mayor. *Revista Clínica Médica Condes* (23) 6, 724-731.
[https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(12\)70374-7](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(12)70374-7)
- Salech, F., Jara R., y Michea., L. (2012). Cambios fisiológicos asociados al envejecimiento. *Revista Médica Clínica*. 23 (1), 19-29.
[https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(12\)70269-9](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(12)70269-9)
- Skinner, B. (1987). *Sobre el conductismo* (Trad. F. Barrera). Proyectos Editoriales y Audiovisuales CBS, S.A.
http://www.robertexto.com/archivo15/sobre_el_conductismo.pdf
- Tecnológico de Monterrey (septiembre del 2005). *Tema 3. Procesos relacionados con el razonamiento matemático*.
<http://cca.org.mx/profesores/cursos/matematicas-ff2/contenidos/curso1/modulo3/t1p10.html#:~:text=Representaci%C3%B3n%20enactiva%3A%20consiste%20en%20representar,acci%C3%B3n%20con%20la%20experiencia%20externa.>
- Thorndike, E. (1911). *Animal intelligence; experimental studies*. The Macmillan Company.
<https://archive.org/details/animalintelligen00thor/page/n5/mode/2up>
- Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.
<https://archive.org/details/materialsdevelop0000unse/page/n5/mode/2up>

- Tomlinson, B. (2010). *4 Principles of effective materials development*. Disponible en:
<https://pdfcoffee.com/principles-of-effective-materials-development-pdf-free.html>
- Tomlinson, B. (2013). *Applied Linguistics and Materials Development*. Bloomsbury Academic.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/unam/reader.action?docID=1080344>
- Torrades, S. (2004). Aspectos neurológicos del envejecimiento. *Revista ELSEVIER* (23) 9, 106-109
<https://www.elsevier.es/es-revista-offarm-4-articulo-aspectos-neurologicos-del-envejecimiento-13067353>
- Universidad Complutense de Madrid (16 de agosto del 2022). *Sustantivo*.
<https://www.ucm.es/plataformaele/sustantivo>
- Universidad de Cambridge (28 de julio del 2022). Piece of words and group words.
<https://dictionary.cambridge.org/es-LA/grammar/british-grammar/piece-words-and-group-words>
- Universidad de Córdoba (2015). *Topic 1. The Noun Phrase: Number and countability*.
<https://www.studocu.com/es/document/universidad-de-cordoba-espana/ingles-instrumental-ii/11-invariable-nouns/393781>
- Universidad de Victoria (4 de agosto del 2022). *Regular Plurals of Nouns*. English Language Centre.
<https://continuingstudies.uvic.ca/elc/studyzone/330/grammar/plural>
- Universidad Nacional Autónoma de México (2020). *Historia de la FES Acatlán*. Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
<https://www.acatlan.unam.mx/index.php?id=13>
- Valenzuela, J. (2002). *Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/51/51_027.pdf
- Vásquez, A., y Martín, A. (2015). Memoria: Sistemas y procesos. En A. Echeverría (Ed.), *Manual de introducción a la psicología cognitiva* (pp. 117-146). Universidad de la República.
https://cognicion.psico.edu.uy/sites/cognicion/files/Cap%C3%ADtulo%204_0.pdf

- Vasquez, T., y Remy, D. (25 de enero del 2022). *Scaffolding Instruction for English Language Learners*. Grand Canyon University.
<https://www.gcu.edu/blog/teaching-school-administration/teaching-tuesday-scaffolding-instruction-english-language>
- Ventura, R. (2004). Deterioro cognitivo en el envejecimiento normal. *Revista de Psiquiatría y salud mental Hermilio Valdizan* (5) 2, 17-25.
http://www.hhv.gob.pe/wp-content/uploads/Revista/2004/II/2-DETERIORO_COGNITIVO.pdf
- Watson, J. (1925). *Behaviorism*. Broadway House.
<https://archive.org/details/behaviorism032636mbp/page/n5/mode/2up>
- Williams, M., y Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press.
<https://www.pdfdrive.com/psychology-for-language-teachers-a-social-constructivist-approach-e187833003.html>

Anexo 1: Ejercicio diagnóstico 1



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Licenciatura en Enseñanza de Inglés



EJERCICIO DE DIAGNÓSTICO Sustantivos plurales en inglés

Nombre: _____

Edad: _____

Instructions: write the plural form of the following nouns.

1. BRUSH _____

9. DIE _____

2. PERSON _____

10. OX _____

3. SHEEP _____

11. TOOTH _____

4. FAMILY _____

12. FOOT _____

5. WOLF _____

13. MOUSE _____

6. DRESS _____

14. CHILD _____

7. MAN _____

15. FISH _____

8. TOMATO _____

Anexo 2: Cuestionario de antecedentes en el idioma



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS



Nombre: _____

Edad: _____

Información del alumno:

1. ¿Ha estudiado inglés formalmente? Sí / No
2. ¿Por cuánto tiempo? _____ (meses / años) / No Aplica
3. ¿En qué escuela o lugar? _____ / No Aplica
4. ¿Ha estudiado inglés informalmente? Sí / No
5. ¿Por cuánto tiempo? _____ (meses / años) / No/Aplica
6. ¿Dónde? _____ / No Aplica
7. ¿Hace cuánto tiempo estudió el idioma (formal o informalmente)?
_____ (meses / años). / Nunca he estudiado inglés.
8. ¿Puede hablar inglés? Sí / No
9. ¿Puede comprender audios en inglés? Sí / No
10. ¿Puede leer en inglés? Sí / No
11. ¿Puede escribir en inglés? Sí / No
12. ¿Cómo describiría su dominio del inglés?
a) avanzado b) intermedio c) básico d) sin nociones

Anexo 3: Ejercicio de diagnóstico

Instrucciones: escriba la forma plural de los siguientes sustantivos en inglés.

- | | | | |
|-----------|-------|------------|-------|
| 1. WOMAN | _____ | 9. BOX | _____ |
| 2. PERSON | _____ | 10. FISH | _____ |
| 3. CITY | _____ | 11. TOOTH | _____ |
| 4. FAMILY | _____ | 12. FOOT | _____ |
| 5. MAN | _____ | 13. MOUSE | _____ |
| 6. TOMATO | _____ | 14. BABY | _____ |
| 7. POTATO | _____ | 15. CHERRY | _____ |
| 8. CHILD | _____ | | |

Anexo 4: Cuestionario de opinión



Cuestionario de opinión sobre el manual didáctico



Edad: _____

Sexo: M / F

1. **¿Cómo considera las imágenes presentadas en el manual?**

a) excelentes b) buenas c) regulares d) malas

2. **¿Cómo le pareció el tamaño de la letra utilizado en el manual?**

a) excelente b) bueno c) regular d) malo

3. **¿Cómo considera los ejercicios de lectura?**

a) excelentes b) buenos c) regulares d) malos

4. **Los ejercicios de vocabulario son:**

a) excelentes b) buenos c) regulares d) malos

5. **Los ejercicios de lectura son:**

a) excelentes b) buenos c) regulares d) malos

6. **Los ejercicios de escritura son:**

a) excelentes b) buenos c) regulares d) malos

7. **¿Recomendaría a alguien más este manual para aprender inglés? Sí/No ¿Por qué?**

Anexo 5: Manual didáctico complementario para la enseñanza y aprendizaje autodirigido de sustantivos plurales en inglés dirigido a alumnos de la tercera edad de nivel básico y principiante sin nociones.