Aprender español con más de 60 años. Reflexiones para la toma de decisiones metodológicas en el aula de ELE

Andreas Escudero
Instituto Cervantes de Manila

1. INTRODUCCIÓN

El envejecimiento de la población constituye una de las cuatro megatendencias que, junto a su crecimiento, su progresiva concentración en zonas urbanas y la migración internacional, caracterizan los patrones demográficos actuales a nivel mundial (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2020). Dichas tendencias demográficas conllevan importantes consecuencias para la sociedad (OMS, 2015) a múltiples niveles, incluido el sector de la educación (Nellis y Slattery, 2012; Mizikaci y Baumgartl, 2015; Gratton y Scott, 2017; Comisión Europea, 2018; Silver, 2019).

Así, por una parte, si consideramos el aumento de la expectativa de vida y el panorama socioeconómico actual, la idea de que la formación debe tener lugar solo en las etapas iniciales de la vida se perfila como obsoleta (OMS, 2015; Schuller, 2019). Por otra parte, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, incluyendo edades avanzadas, se relaciona con mejoras en el bienestar individual (UNESCO, 2016; Schuller, 2019). Por ello, si aspiramos a construir un mundo en el que se fomente el «bienestar físico, mental y social» (ONU, 2015b: 4) y aspiramos a «[g]arantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades» (ONU, 2015b: 16), tal y como se recoge en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, será necesario garantizar también el acceso a la educación y formación por parte de adultos mayores (ONU, 2015a).

En el contexto de la educación dirigida a adultos mayores, cobran especial relevancia los cursos de L2, habida cuenta de los efectos beneficiosos que se les atribuyen en relación con el mantenimiento cognitivo a edades avanzadas (Cox, 2013). Así, además del enriquecimiento cultural, social y afectivo, al aprendizaje de una segunda lengua en dichas fases de la vida se le atribuyen mejoras de procesos cognitivos de memoria, atención y organización de información en el cerebro (Swain y Lapkin, 2011; Abutalebi et al., 2014; Gabrys-Barker, 2018; Singleton, 2018; Pikhart y Klimova, 2020). Adicionalmente, se ha reportado evidencias de otros efectos, como la mejora de la capacidad de expresión y comunicación en la L1 y la prevención de enfermedades como la demencia y la enfermedad de Alzhei-

mer (Gabrys-Barker, 2018). En consecuencia, no es de extrañar que se recomiende a los mayores que aprendan idiomas y que, en efecto, cada vez más adultos mayores asistan a cursos de lenguas extranjeras (Cox, 2013; Grein, 2016a; Grotek ySlezak-Swiat, 2018; Singleton y Pfenninger, 2018).

Sin embargo, todavía no se ha prestado suficiente atención al desarrollo de opciones metodológicas en didáctica de L2 que se adapten a las necesidades concretas de este grupo. Y es que, cabe señalar, que es muy difícil hablar de «las necesidades de alumnos mayores», debido a la enorme diversidad que lo caracteriza (Ramírez Gómez, 2014, 2016a; Singleton, 2018; Singleton y Pfenninger, 2018).

Como manifiesta Oxford (2018: 12), cualquier intento de desarrollar una metodología didáctica para un determinado sector del alumnado requiere un estudio detallado de su contexto y características:

> Differentiation of language instruction for teaching third agers (…) involves interests and desires. Differentiation also involves adjusting instruction to learners' multisensory preferences and abilities (e.g. vision, hearing, touch and movement); providing instruction that matches, to some degree, learners' cognitive levels, cognitive styles and proficiency levels in the language being learned; and adjusting instruction to the current level and types of learning strategy used. As Chamot (2017) also stated, differentiation also includes paying attention to diversity in personality factors, motivation, and willingness.

Siguiendo la sugerencia de Oxford (2018), en este artículo comentaremos ciertos patrones observados en estudios realizados en diferentes contextos, con especial atención al realizado en el Instituto Cervantes de Viena en 2019, así como posibles opciones metodológicas que podrían contribuir al aprendizaje de este grupo etario.

De manera previa, ofrecemos un resumen de la visión del envejecimiento que adoptamos, basada en el enfoque del ciclo vital, ya propuesta en el acercamiento al aprendizaje de L2 por parte de alumnos mayores realizado por varios autores (Berndt, 2000a, 2001b, 2003; Piechurska-Kuciel y Szyska, 2018; Oxford, 2018).

2. ENVEJECIMIENTO COMO PROCESO DE CAMBIO

El envejecimiento es, ante todo, un proceso de cambio a diferentes niveles. Para nuestros objetivos, nos centraremos en los acaecidos a nivel biológico, psicológico y social.

2.1. Cambios a nivel biológico

Los cambios a este nivel son determinantes ya que, como señala Fernández Ballesteros (2011a: 107), de ellos emanan las limitaciones. Así, numerosas estructuras fisiológicas del cuerpo humano, tras haber alcanzado su máximo desarrollo biológico en torno a los 20 años tras el nacimiento comienzan un proceso de declive, ligado a una menor eficiencia en sus procesos (Fernández-Ballesteros,

2011a: 107). Dichos cambios fisiológicos, considerados normales, producto del paso del tiempo y no de la enfermedad, son muy probablemente experimentados por todo adulto mayor en cierta medida (Bonder y Dal Bello-Haas, 2018).

De especial relevancia para el aprendizaje de una L2 resultan los cambios que experimentan los adultos mayores en el cerebro y sus sistemas sensoriales. Como resumen Whitbourne y Davis (2019), se han observado modificaciones en el córtex prefrontal - involucrado en la codificación de información como memoria a largo plazo – y en el córtex temporal – involucrado en el procesamiento auditivo (Fjell et al. 2009). También se ha reportado que el hipocampo – estructura cerebral responsable para la consolidación de memoria – se reduce con la edad. (Fjell et al. 2009).

Muy frecuentemente reportado en los estudios sobre el envejecimiento es el detrimento de las funciones sensoriales (Fernández-Ballesteros, 2011a; OMS, 2015; Hunt, Stead y Nijjar, 2018; Whitbourne y Davis, 2019). Por su especial relevancia para el aprendizaje de la L2 haremos referencia a la vista y el oído.

En cuanto a la vista, la pérdida progresiva de capacidad de visión se considera normal en el envejecimiento (Hunt, Stead y Nijjar, 2018). Las alteraciones en la estructura del ojo y en la vía óptica tienen notables consecuencias, como la pérdida de agudeza visual para ver de cerca (presbicia), con la consecuente dificultad para leer (OMS, 2015; Hunt et al., 2018). Otro cambio relacionado con la visión es la mayor dificultad para ver en condiciones de poca luz (Hunt et al., 2018). De hecho, algunos autores afirman que los mayores podrían necesitar hasta tres veces más luz que la gente joven para ver con claridad (Hooyman y Kiyak, 2014: 66), a lo que se suma una mayor sensibilidad al deslumbramiento (Whitbourne y Davis, 2019). Otras consecuencias de las alteraciones en el sistema visual implican la pérdida de sensibilidad al color (especialmente los tonos verdes, azules y violetas), las dificultades para distinguir un objeto del trasfondo, el estrechamiento del campo de visión, problemas para adaptarse a cambios de luz, etc. (Hunt et al., 2018).

En lo que respecta a la audición, muchos adultos mayores – en torno a un 40 % de las personas con más de 65 años (Mazurek, Stöver, Haupt, Gross y Szczepek, 2008) – experimentan pérdidas de su capacidad auditiva (Thumfart, Welleschick y Gunkel, 1996). Uno de los patrones más habituales consiste en la incapacidad progresiva de percibir frecuencias más altas (Whitbourne y Davis, 2019). Estas pérdidas pueden, al combinarse con cambios cognitivos, causar dificultades para comprender lengua hablada (Henry, Herrmann, Kunke y Obleser, 2017). Las dificultades de audición parecen incrementarse con la edad cuando el interlocutor habla rápido (Stine-Morrow, Shake y Noh, 2010), en contextos ruidosos o cuando otras conversaciones tienen lugar a la vez (Helfer y Freyman, 2008; Schneider, Pichora-Fuller y Daneman, 2010).

Cabe destacar una vez más que los cambios fisiológicos enumerados previamente se consideran normales, consecuencia del paso del tiempo y no de la enfermedad, constituyendo así rasgos del envejecimiento primario (Busse, 1969;

Schroots, 1996). Tampoco hay que olvidar que el envejecimiento no ocurre en el vacío, sino que los diferentes individuos están expuestos a diferentes ambientes lo que, a su vez, conllevará diferentes maneras de envejecer. A ello se suman los efectos que el estilo de vida de cada persona, con su consecuente repercusión a nivel corporal. Reiteramos, por ello, la gran diversidad interpersonal en dichos procesos.

2.2. Cambios a nivel social

A nivel social, los adultos mayores viven con más frecuencia – estadísticamente hablando – ciertas situaciones de cambio que, a su vez, promueven alteraciones en sus roles y relaciones sociales (Yanguas Lezaun et al., 2018). Algunos hitos en este sentido son la jubilación, la independencia de los hijos, la muerte de la pareja o de personas significativas, la asunción del papel de abuelos, etc. (Villar, 2005b; Nikitin y Freund, 2019).

La evidencia empírica demuestra que el incremento de edad está relacionado con una reducción del tamaño de redes sociales (Antonucci, Ajrouch y Birditt, 2006; Nikitin y Freund, 2019). Por otra parte, los estudios reportan que las personas mayores tienen relaciones sociales de mayor calidad dentro de esa red social más pequeña (Carstensen, 1991, 1992, 1993). De este modo, los adultos empezarían ya en la mediana edad a seleccionar contactos sociales, descartando los más superficiales y manteniendo los más estrechos y que, además, les puedan proporcionar una mayor recompensa emocional (Fredrickson y Carstensen, 1990; Carstensen, 1992; Villar, 2005b).

Otro cambio a nivel social que suelen experimentar los adultos mayores radica en pasar a fomar parte de un grupo etario sujeto a estereotipos que, aunque ambivalentes, suelen ser predominantemente negativos (Villar, 2005b; Fernández-Ballesteros, 2011a; Fernández Lópiz, 2012; García-Valdecasas Medina, 2018). Así, junto a ciertos atributos positivos como «experiencia» y «sabiduría», pesan aún más calificativos como «dependiente», «enfermo», «triste», «infeliz» u «ocioso» (Fernández Ballesteros, 2011a; García-Valdecasas, 2018). Si bien las evidencias empíricas rebaten estos estereotipos como falsos o no característicos de este grupo etario (Carstensen, 2006; Fernández-Ballesteros, 2011a; García-Valdecasas, 2018), constituyen una amenaza a múltiples niveles (Lamont, Swift y Abrams, 2015). De hecho, además de fomentar conductas discriminatorias o edadismo, los estereotipos pueden afectar negativamente al desempeño de las personas de diferentes modos. Así, un individuo de un grupo estigmatizado puede, por ejemplo, rendir menos al sentirse bajo escrutinio, por temor precisamente a confirmar el estereotipo (stereotype threat) (Steele, 1997; Lamont et al., 2015). Otro ejemplo de influencia negativa sería la intereriorización de los estereotipos por parte del individuo, convirtiéndose en autoestereotipos, promoviendo el ajuste de su conducta a las expectativas esterotípicas, constituyendo una profecía que se cumple a sí misma (Fernández-Ballesteros, 2011a; Judge y Dawson, 2018)

2.3. Cambios a nivel psicológico

Los estudios realizados a este nivel han estado principalmente enfocados al ámbito cognitivo (Fernández-Ballesteros, 2011a). Teniendo en cuenta nuestros objetivos, nos referimos a continuación a ciertos cambios en procesos cognitivos básicos (percepción, atención, lenguaje y memoria) y mecanismos de funcionamiento cognitivo que podrían tener repercusión en el proceso de aprendizaje de una L2 por parte de adultos mayores.

En cuanto a la percepción, cabe destacar que el procesamiento de la información se ve comprometido en la vejez por los cambios sensoriales experimentados (Izal y Montorio, 2014), a los que ya nos referimos previamente. Ciertos procesos atencionales se ven también comprometidos con la edad, habiéndose reportado alteraciones en la atención alternada, dividida y selectiva (Van Gerven y Guerreiro, 2016; Judge y Dawson, 2018). En lo que se refiere al lenguaje, se han detectado tanto rasgos de declive como de preservación de capacidades (Stine-Morrow y Soederberg Miller, 1999). Así, aspectos de forma (conocimiento fonológico, gramatical y sintáctico) o uso (mantenimiento del discurso) se ven mayormente preservados (Izal y Montorio, 2014), mientras que en la capacidad de recepción se experimentan detrimentos, debidos por una parte a los ya comentados déficits sensoriales y agravados en situaciones en los que el individuo recurre a la memoria de trabajo (discurso rápido, sintaxis compleja, etc.) (Stine-Morrow y Soederberg Miller, 1999). Otro ejemplo de detrimento en la capacidad del lenguaje relacionada con cambios en la memoria son las situaciones en las que el hablante no es capaz de recordar la palabra que quiere utilizar (fenómeno punta de la lengua), cuya frecuencia aumenta con la edad (Izal y Montorio, 2014).

Los cambios en los procesos de memoria relacionados con el envejecimiento han sido objeto de intensa investigación (Naveh-Benjamin y Mayr, 2018) y se ha constatado, en líneas generales, que mientras algunas habilidades memorísticas decrecen significativamente con el envejecimiento, otras se mantienen en gran medida constantes a lo largo de la edad adulta (Baddeley, Eysenck y Anderson, 2018; Neveh-Benjamin y Mayr, 2018). A partir de los estudios realizados hasta la fecha existe, no obstante, un consenso general respecto a que la memoria de trabajo, la memoria episódica – que a su vez incluye la memoria asociativa - y la memoria prospectiva decaen en el transcurso del envejecimiento normal, mientras que la memoria de hechos y conocimientos (memoria semántica) se mantiene bastante bien en adultos mayores si se usa habitualmente, a excepción de la habilidad de recuperar información específica como nombres (Luo y Craik, 2008; Brickman y Stern, 2009; Baddeley et al., 2018; Naveh-Benjamin, 2018).

Desde la perspectiva cognitiva del desempeño intelectual, los estudios siguen apuntando que, con el envejecimiento, los adultos mayores registran pérdidas en habilidades relacionadas con la inteligencia fluida, mientras que las relacionadas con la inteligencia cristalizada parecen mantenerse más estables o incluso en ocasiones mostrar un determinado grado de crecimiento (Schaie, 1994, 1996;

Lindenberger y Baltes, 1997; Caskie, 2006; Kensinger, 2009; Schaie y Willis, 2010; Fernández Lópiz, 2012; Grein, 2013c; Hartshorne y Germine, 2015). Precisamos que, en línea con los conceptos desarrollados por Catell y Horn (Horn, 1982; Cattell, 1987), la inteligencia cristalizada se refiere a la habilidad de recuperar y usar información que ha sido adquirida a lo largo de la vida, a diferencia de la inteligencia fluida que está relacionada con la habilidad para almacenar y manipular nueva información (Kensinger, 2009; Schneider y McGrew, 2012).

Aparte de los hallazgos sobre alteraciones a nivel cognitivo, se ha ido ganando conocimiento sobre otro tipo de cambios psicológicos, a saber, en el área emocional (Fernández-Ballesteros, 2011a). De hecho, se ha recabado evidencia de que el funcionamiento emocional mejora con la edad avanzada (Izal y Montorio, 2014: 82). En esta línea, los estudios muestran cómo, con la edad, aumenta la capacidad de control y regulación emocional (Montorio e Izal, 1997; Carstensen, Isaacowitz y Charles, 1999; Fernández-Ballesteros, 2011a). Otro patrón observado en las investigaciones es la preferencia de los adultos mayores por la información de carácter positivo (Carstensen y Mikels, 2005).

3. ENVEJECIMIENTO Y APRENDIZAJE DE L2

Los cambios acaecidos en el proceso de envejecimiento citados previamente implican variaciones en el proceso de aprendizaje de una L2 (Glass, 2003). De este modo, el declive característico en la audición y la visión pueden llegar a causar dificultades de comprensión o percepción del input oral y escrito, dificultando así el proceso lectivo (Dal Bello-Haas y O'Connell, 2018). A nivel cognitivo y en relación con el deterioro de la memoria episódica, los aprendientes mayores pueden experimentar problemas para memorizar, consolidar y recordar lo aprendido en procesos de aprendizaje declarativo (Dal Bello-Haas y O'Connell, 2018; Harada, Netelson Love y Triebel, 2013; Johnson, Barrera y Yochim, 2018). De hecho, todo nuevo aprendizaje declarativo implica la creación de una asociación personal de algún tipo con lo aprendido, recurriéndose así a la memoria episódica, mediada por el hipocampo en la porción anterior de los lóbulos temporales del cerebro (Spitzer, 2006; Macedonia, 2013; Höhl, 2014; Dal Bello-Haas y O'Connell, 2018). Teniendo estos cambios en cuenta, resulta plausible que a los aprendientes mayores pudiera resultarles más difícil establecer asociaciones, especialmente si no se les administra la nueva información de manera «organizada» (Serdio Sánchez, 2015; Dal Bello-Haas y O'Connell, 2018). Subrayamos también que la organización por parte del propio aprendiente de la nueva información supondría, además, un mayor cansancio cognitivo. También en relación con la creación de nuevas asociaciones memorísticas por parte de este grupo etario, algunos autores subrayan la relevancia de la familiaridad de los materiales y contenidos empleados (Wlodkovski, 1999; Spitzer, 2006; Fernández Lópiz, 2012). En este sentido, Fernández Lópiz (2012: 169) afirma:

Una de las dimensiones más importantes es la «familiaridad» del material empleado y que los contenidos a memorizar guarden relación con el conocimiento ya adquirido. Cuanto más familiar y contextualizado y más vinculado a los conocimientos anteriores, mayor éxito obtienen los individuos mayores en la evaluación del recuerdo.

Considerando estas afirmaciones, sugerimos que los procesos de aprendizaje podrían verse facilitados si los docentes aportasen la nueva información de manera «organizada», «familiar» y «significativa», dando tiempo y apoyos – por ejemplo, vinculando lo nuevo y lo ya sabido, especialmente lo cotidiano - para establecer nuevas asociaciones (Cross, 1981; Wlodkovski, 1999; Glass, 2003; Fernández Lópiz, 2012; Serdio Sánchez, 2015; Dal Bello-Haas y O'Connell, 2018). En cuanto a los procesos de recuperación de información, la recuperación libre o espontánea resultará más difícil y costosa para alumnos con deterioro memorístico que el recuerdo asistido con un andamiaje memorístico (Glass, 2003; Dal Bello-Haas y O'Connell, 2018).

En relación con la familiaridad en el contexto de aprendizaje, algunos autores extienden este concepto a la metodología didáctica, advirtiendo de los efectos negativos que la confrontación repentina de los aprendientes con un modo de aprender al que no están acostumbrados podría conllevar. Introducimos aquí el concepto de biografía lectiva, descrito por Grein (2016b) como el conjunto de experiencias de aprendizaje, ya sean positivas o negativas, que cada persona acumula durante su período de socialización o etapa escolar. Dichas experiencias influenciarán, a su vez, la actitud del individuo hacia el aprendizaje (Grein, 2016b). Así, los métodos didácticos experimentados en esta etapa en el contexto correspondiente – característicos de una determinada cultura de aprendizaje– tenderán a ser percibidos por el individuo como correctos o favorables al éxito de aprendizaje (Grein, 2016b). Dichos tipos de experiencias lectivas conocidas, grabadas en la biografía lectiva, confieren al aprendiente seguridad (Grein, 2016b). De este modo, el uso de una metodología didáctica para la enseñanza de L2 que resulte totalmente nueva o incomprensible para el alumnado implicaría la necesidad de invertir más recursos cognitivos, conllevando una mayor fatiga; por otra parte, el desconocimiento de su fundamentación y la divergencia respecto a sus expectativas podrían causar la impresión de ser una clase desestructurada, en la que es difícil relacionar los conocimientos nuevos con los previos o, incluso, «una pérdida de tiempo», contribuyendo a la pérdida de la motivación (Grein, 2013b; Wlodkovski, 1999; Woods, 2003). Woods (2003) se refiere a este tipo de situaciones como choque pedagógico.

En relación a otros cambios a nivel cognitivo citados anteriormente, como la disminución de la velocidad de procesamiento, memoria de trabajo y capacidad de atención dividida, sugerimos que los aprendientes de edades avanzadas podrían beneficiarse del aprendizaje un ritmo de instrucción más lento, en el que se transmiten conceptos de uno a uno, con menos interferencias o distractores (Glass, 2003; Pourchot y Smith, 2004; Serdio Sánchez, 2015; Dal Bello-Haas y O'Connell, 2018).

Destacamos que, a pesar de los problemas que el declive cognitivo y sensorial asociados al envejecimiento pueden conllevar para el aprendizaje de una L2 (Berndt, 1997, 2007; Cox, 2013; Grein, 2013a, 2013c), la postura predominante en la literatura al respecto es que aprender segundas lenguas a edades avanzadas sigue siendo posible, gracias a la plasticidad y capacidades compensatorias de la mente humana (Berndt, 2000a; Grein, 2013a, 2013c). En consonancia, los consejos metodológicos para la enseñanza de L2 a este grupo etario se han basado hasta el momento predominantemente en la mitigación de dificultades derivadas de su declive sensorial y cognitivo (Berndt, 1997, 2000a, 2001b, 2007; Hummel y French, 2010; Grein, 2013a, 2013c; Cox, 2013).

Una atención cada vez mayor se está prestando a la influencia que los cambios a nivel socioafectivo ligados al envejecimiento tienen en los procesos de aprendizaje, incluyendo las segundas lenguas. Así, nos referimos en primer lugar a los cambios motivacionales evidenciados en numerosos estudios (Kim y Merriam, 2004; Villar et al., 2010; Fernández López, 2012; Lin, 2011; Tam, 2011; 2013; 2016). En este sentido, los estudios muestran que los adultos mayores participan en actividades formativas principalmente por motivaciones de tipo expresivo e intrínseco (Villar et al., 2010; Lin, 2011), tales como: aprender por el hecho de aprender (Kim y Merriam, 2004; Luppi, 2009; Villar et al., 2010; Sloane-Seale, A. y Kops, B., 2008, 2010), adquirir conocimientos (Villar et al., 2010; Lin, 2011; Yenerall, 2003; Tam, 2016), ejercitar la mente (Mulenga y Liang, 2008; Lin, 2011; Tam, 2016). Aparte de las motivaciones expresivas, se han documentado, no obstante, otros motivos importantes que llevan a adultos mayores a participar en actividades educativas (Kim y Merriam, 2004; Villar et al., 2010). Así, los estudios demuestran la relevancia de motivos relacionados con el enriquecimiento y crecimiento personal (Tam, 2013, 2016) y el desarrollo de relaciones sociales (Kim y Merriam, 2004; Mulenga y Liang, 2008; Luppi, 2009; Sloane-Seale, A. y Kops, B., 2008, 2010; Villar et al., 2010).

La necesidad de reflexionar acerca las divergencias motivacionales entre grupos etarios en el aula de L2 ha sido destacado por varios autores (Berndt, 2001; Gómez Bedoya, 2008). Otros factores de corte socioafectivo cuya relevancia se ve incrementada con el envejecimiento son el efecto nocivo de la ansiedad y el estrés en al aula (Grein, 2013a, 2013c), el desarrollo de nuevos roles en su relación con el profesorado (Berndt, 2003; Gómez Bedoya, 2008; Simschitz, 2013), el contacto intergeneracional (Edlinger, 2013) o la influencia negativa de los estereotipos (Gómez Bedoya, 2008; Edlinger, 2013).

En recientes estudios longitudinales se han hallado nuevas evidencias acerca de la importancia de los factores socioafectivos (percepción de bienestar, sentimientos de vergüenza, fatiga cognitiva, motivación y orgullo por aprender la L2) en el caso de alumnos mayores, cuya fluctuación parece guardar relación con las fases de aprendizaje más o menos exitoso de la L2 (Pfenninger y Kliesch, 2023).

4. TESTIMONIOS DE ALGUNOS ESTUDIANTES DE ELE MAYORES

Atendiendo a la sugerencia de Oxford (2018) sobre la necesidad de realizar un estudio detallado del contexto y características del alumnado para el que se aspira a dar opciones metodológicas adecuadas, en el marco de un estudio realizado en el Instituto Cervantes de Viena en 2019 se dio la oportunidad a los alumnos mayores de 60 años a compartir sus experiencias como aprendientes de ELE, primero mediante cuestionarios y posteriormente en entrevistas. Tras el análisis cuantitativo de los cuestionarios y el hallazgo ciertos temas en los que se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos de edad (menores de 35, 35-59 y mayores de 60 años), se desarrollaron 18 entrevistas semiestructuradas centradas en los siguientes temas: motivación, expectativas hacia el profesor, opinión sobre ciertas técnicas didácticas, opinión sobre los materiales, dificultades, temas de interés, exámenes y tests, y sentimientos en clase. Describiremos a continuación ciertos patrones percibidos respecto a dichos temas, apoyándonos en testimonios, a fin de facilitar una base para la reflexión previa a la toma de decisiones en el aula.

4.1. Motivación

Los entrevistados confirmaron el patrón identificado en el análisis de los cuestionarios, que indicaba la primacía de la motivación de tipo expresivo sobre la instrumental en este grupo de edad. Así, motivos habituales para aprender el idioma son «el interés por la lengua española», «la melodía del español» o el «interés por la música en español». En muchos casos, este interés les ha acompañado durante muchos años, como es el caso de Dieter (austríaco, 75 años, nivel C1):

> Lo cierto es que mi interés por el español empieza a partir de los cinco o seis años de edad, y siempre quise viajar allí alguna vez. Después lo hice. Tenía yo 17 años, acababa de hacer la selectividad. Fue mi primer viaje sin mis padres.

Otra muestra de la predominante motivación expresiva y orden de prioridades respecto al aprendizaje del español es que, de manera recurrente, expresan su poca preocupación por el nivel del curso que hacen. En palabras de Dagmar (austríaca, 62 años, nivel B2):

> Mi nivel es B2. Principio de B2. Pero nos hemos puesto de acuerdo en hacer un curso de profundización de B1, porque no todos querían continuar, pero queríamos mantener el grupo. Y esto es para mí personalmente más importante: a) tener un grupo en el que me siento a gusto; b) tener un profesor/a que lo hace genial realmente y c) hacer simplemente español. Si se llama B.1.4 o B.2.1 me da completamente igual.

Observamos que Dagmar, en su testimonio, expresa claramente la primacía de los factores socioafectivos - como sentirse bien en el grupo y la satisfacción con el profesor/a – sobre los relacionados con el avance en la materia.

No obstante, se observan también como temas recurrentes dos referidos a una motivación instrumental, a saber: el ejercicio intelectual y comunicarse en el país de vacaciones. A modo de ejemplo, reproducimos el testimonio de Uwe (alemán, 67 años, nivel B1):

> Me jubilé hace dos años y quería aprender algo nuevo. La idea de viajar, conocer Andalucía, hablar allí con la gente, supuso seguro una gran motivación. A esto se suma el llevarlo a cabo junto con mi mujer. Quizá también procurar que el pensamiento y el aprendizaje continúen y no se atrofien. O sea, por así decirlo, una prevención de la demencia.

También representativo es el testimonio de Josef (austríaco, 68 años, nivel B1):

> Quería ejercitar mi cerebro tras jubilarme. Tengo suficientes posibilidades para hacer ejercicio físico y me falta la actividad intelectual. Este fue el motivo. (...) Un idioma es interesante y quizá tiene una utilidad precisamente si voy a Latinoamérica. Se puede utilizar un poco. Uno puede también quizá ver películas en versión original (...). [Estoy] en el nivel B1. He hecho ahora una pausa y no sé si voy a continuar. (...) He estado en Latinoamérica y me he perdido la mayor parte de las clases.

El testimonio de Josef recoge también otro tema característico, relativo a que el estudio del español es algo no prioritario en sus vidas, que en muchas ocasiones tienen que interrumpir o pausar debido a otras prioridades, como viajar o cuidar de familiares enfermos, nietos, etc. Rita (austríaca, 70 años, nivel B1) comenta así por qué no acude a cursos de repaso, que en su opinión serían beneficiosos para ella:

> Es cierto que hay cursos de repaso aquí. La mayoría de veces son bastante diferentes, por la noche. La gente piensa que la gente mayor dispone de tiempo... Pero eso no es verdad tal cual. Primero, me dedico a hobbies que antes tenía que descuidar. Segundo, tengo muchos nietos y mis hijos necesitan mi ayuda porque trabajan. Así que no es fácil para mí hacerlos [los cursos].

Del mismo modo, cabe destacar que el grupo de edad 60+ es el que más tiempo invierte por semana en el curso de español.

4.2. Expectativas hacia el profesorado

En consonancia con los resultados obtenidos en los cuestionarios, en los que el grupo de alumnos mayores mostraba más frecuentemente su convicción sobre la conveniencia de que el profesor de L2 controlase el proceso de aprendizaje del alumno, las expectativas del alumnado sobre la atención, acompañamiento y seguimiento ejercido por el profesorado constituyeron un tema frecuente en las entrevistas. Elke (austríaca, 66 años, nivel B1) explica así lo que espera del docente:

> Tiene que ocuparse de los alumnos. Quizá si uno hace varios cursos seguidos con el mismo docente, él ya conoce al alumno, sus puntos débiles y fuertes. Y si es capaz de ocuparse de cada uno, eso es por su puesto muy positivo. Me parece muy importante.

También Sonja (austríaca, 66 años, nivel B2) expone unas expectativas parecidas: «Para nosotros es interesante (...) que nos recoja allá donde estemos, una y otra vez. Y que nos haga avanzar». En muchos testimonios, se otorga al profesor un papel central, como por ejemplo Rita (austríaca, 70 años, nivel B1), que describe así el papel del profesor:

> En realidad, [lo es] todo, es el centro. (...) Él da la estructura, porque solo con el libro no se aprendería, pero sobre todo la exigencia y motivación para hablar. Y aquí en el instituto me he dado cuenta de que hay docentes muy hábiles, con multitud de maneras para lograr fijar el vocabulario o para repetir la gramática. Y eso me parece muy bien, me siento en muy buenas manos.

Otro tema característico en los testimonios de los entrevistados se refiere a la importancia que los alumnos de este grupo de edad dan a la competencia social y afectiva del profesorado. Así, los calificativos más citados para describir a su profesor/a ideal son: «motivador/a», «empático/a», «con humor», «positivo/a», «con carácter» y «tolerante». Waltraud (austríaca, 63 años, nivel B1) explica así la gran importancia de la buena sintonía con el profesor:

> Si voy a un curso me espero del profesor que sepa enseñarme de manera didáctica. Pero eso no es todo. Me tiene que motivar, de modo que me resulte divertido. O sea, que ir a un curso en el que, tras la segunda clase me doy cuenta de que con esa persona no congenio...Entonces prefiero dejarlo e intento hacerlo con otro profesor. Para mí tiene que haber una cierta...no sé... simpatía es quizá un poco exagerado, pero tiene que ser una buena relación, sobre la que pueda decir: con él me iría a tomar una cerveza.

Además, del profesor también se espera que vele por el buen clima de clase, garantizando así que los alumnos más dominantes no intimiden al resto. Este aspecto es especialmente importante con la adjudicación de turnos de intervención, como explica Zsófia (húngara, 75 años, nivel C1): «El profesor tiene que velar porque todos los alumnos tengan las mismas oportunidades para hablar. Y no solo los que hablan más alto o más agresivos, los dominantes».

Además de la preferencia por un profesorado que controle y acompañe su proceso de aprendizaje, los entrevistados expresaron frecuentemente su sensibilidad al modo de ser tratados, queriendo serlo «de igual a igual», en concordancia con lo expresado en los cuestionarios. Roswitha (austríaca, 66 años, nivel A2) lo expresa así:

> Soy una persona adulta, no quiero que me traten como a una niña cuando aprendo una lengua. (...) Tengo que tener la sensación de que no estoy por debajo, sino que soy una persona adulta que aprende algo.

Tal es la importancia de la buena relación con el profesor para este grupo etario, que muchos afirman que interrumpirían el curso en caso de no tenerla. Así lo explica Bettina (austríaca, 62 años, nivel A2):

Creo que fue en B1, que hubo una sustitución de (nombre de docente). Ese día no pude venir...Y en la clase siguiente me dicen: ¡Lo que te has perdido! Era del tipo: ¡Tienes que hablar! ¡¿Pero por qué no habla?! Y cosas así. Eso no lo toleraría. Le diría que me hablase con educación. Y si no surte efecto, no seguiría con el curso.

Como se observa, el no cumplimiento de sus expectativas sobre el rol del profesor puede desencadenar sentimientos negativos. Destacamos que la reacción negativa no solo se produce debido a motivos socioafectivos, sino también se expresa frecuentemente en el caso de que un profesor no se prepare adecuadamente. Como explica Elke (austríaca, 66 años, nivel B1): «¿Si el profesor no se prepara bien? Eso me enfada mucho».

4.3. Dificultades

4.3.1. Comprensión auditiva y audiovisual

En línea con lo expresado en los cuestionarios, las dificultades más habitualmente reportadas en las entrevistas estaban relacionadas con la comprensión auditiva. Muy frecuentemente se asoció esta dificultad con la rapidez de las audiciones, tal y como expresó Rita (austríaca, 70 años, nivel B1):

Lo más difícil para mí, y además muchísimo, son las audiciones. Para mí son demasiado rápidas. No soy capaz, sinceramente. Seré seguramente demasiado tonta para ello. Pero cuando veo las notas y las transcripciones, pienso: pues no es tan difícil. Pero me resulta demasiado rápido y simplemente no lo logro. He cogido libros prestados en la biblioteca con CDs para acostumbrarme (...).

A la rapidez con la que perciben la grabación se suman otros factores, que agravan el problema. Uno de ellos son las posibles dificultades auditivas ya diagnosticadas, como es el caso de Otto (austríaco, 80 años, nivel C1):

Lo que más me cuesta es entender los vídeos. O películas, porque los españoles hablan demasiado deprisa. (...) Es para mí como una ametralladora (...) y no entiendo nada. Además, oigo mal. Tengo un audífono. Pero aún así nada. (...) Por eso propongo y (nombre del docente) lo hace de todas maneras, con subtítulos...Con subtítulos en español. Eso ayuda mucho. (...) A veces no entiendo nada. Absolutamente nada. Y a veces incluso con subtítulos, a veces no doy abasto para leerlos. Y si hablan demasiado deprisa, ya nada.

Otro factor es la dificultad añadida que implica hacer dos tareas a la vez, como tomar notas. Citamos como ejemplo el caso de Martha (austríaca, 68 años, nivel C1): «Lo de tomar notas es también un tema, porque si estoy escuchando, me gustaría concentrarme en lo que oigo (…)». Relacionamos la dificultad expresada por Martha con el declive de los recursos de atención, así como de la capacidad memorística, como explicaremos en el siguiente apartado.

4.3.2. Capacidad memorística

Las dificultades relacionadas con la memoria, reportadas de manera recurrente en los cuestionarios, fueron un tema frecuente también en las entrevistas. Como explica Bettina (austríaca, 62 años, nivel A2): «Cuando se acumula demasiado vocabulario, como tengo mala memoria, retengo difícilmente las palabras (...) De todas esas retengo quizá 10 (...)». Los testimonios permiten, no obstante, distinguir repercusiones de las dificultades memorísticas a varios niveles. Así, en primer lugar, reportan dificultades para seguir la secuencia de la clase, en caso de tener que implementar enseguida recursos que se acaban de introducir. En palabras de Waltraud (austríaca, 63 años, nivel B1):

> (...) cuando tenemos que hacer ejercicios enseguida para algo nuevo. O sea, enseguida, deprisa, deprisa. Cuando uno tiene tiempo para pensar un poco o consultar lo que se ha presentado 10 minutos antes, entonces vale. Pero por ejemplo todo, cosas como partes del cuerpo y enseguida, sí, hablar un cuarto de hora solo de eso. Y no se retiene tan rápido. Y tampoco creo que la gente más joven lo retenga tan rápido. Y eso lo encuentro difícil (...).

Destacamos aquí que esta dificultad no se reduce al léxico, sino también a recursos gramaticales. En palabras de Gertrud (austríaca, 63 años, nivel A2), cuando habla sobre la gramática: «Con eso no tengo ningún problema. Más bien con las prisas en implementarla».

Los problemas de memoria conllevan, además, según los testimonios, problemas con actividades de comprensión y expresión o interacción. Así, Uwe (alemán, 67 años, nivel B1) describe cómo el no recordar el significado de una palabra escuchada le afecta durante las comprensiones auditivas: «Me quedo pensando en eso, saco el cuaderno de vocabulario, lo busco, pero mientras la audición continúa». Los problemas de memoria que influyen en las dificultades de expresión no están únicamente relacionados con recordar los recursos, sino también con el contenido de lo que se quiere contar. Citamos para ello a Josef (austríaco, 68 años, nivel B1):

> Me ha pasado a menudo que me han preguntado qué hemos hecho en las dos últimas semanas que no había curso. He tenido que pensar mucho... ¿qué he hecho realmente? O sea, que necesitaba algo de tiempo para arrancarme a pensar: ¿qué es lo que voy a contar? Quizá no tenga relación, o por lo menos no solo, con las palabras en español, sino con qué quiero realmente contar.

Observamos que, como consecuencia de deficiencias memorísticas, los alumnos mayores reportan de manera recurrente necesitar más tiempo para desarrollar gran variedad de actividades.

4.3.3. Cansancio cognitivo

Muchos entrevistados reportaron experimentar habitualmente fatiga debido a los esfuerzos que deben hacer en clase. En palabras de Roswitha (austríaca, 66 años, nivel A2):

> Cuando alguien es tan mayor como yo, hacer tres horas es un poco demasiado cansado (...) Me doy cuenta de que me canso, primeramente, porque tengo menos concentración y hago más errores (...). Aunque creo que no soy la única. Las otras dos personas que son iguales de mayores que yo...Una compañera dice que duerme toda la tarde. (...) Y el otro compañero dice que por la tarde está hecho polvo (...).

Así, agradecen las pausas, como Bettina (austríaca, 62 años, nivel A2): «Me parece bien que haya una pausa después de así como...2 horas, cuando sale humo de las orejas».

Señalamos que, a nivel cognitivo, varios entrevistados comentaron que se sentían mejor después de media hora o tres cuartos de hora tras el inicio de la sesión, ya que percibían necesitar un cierto tiempo para entrar en la materia.

4.3.4. Interferencias de otras lenguas extranjeras

También a nivel cognitivo, cabe citar que muy frecuentemente los alumnos mayores reportan tener interferencias de otras lenguas extranjeras que han aprendido anteriormente. Así, cuando intentan recordar una palabra en español, se les ocurren palabras en idiomas como francés o italiano, que utilizan con diferentes grados de consciencia. Este fenómeno, frecuentemente explicado en la literatura especializada, se relaciona con déficits cognitivos en mecanismos de inhibición. En palabras de Zsófia (húngara, 75 años, nivel C1):

> (...) tengo dificultades para separar el francés y el español. Aún habiendo olvidado mucho francés, interfiere de todos modos (...) No me doy cuenta de que era francés y no español.

A algunos entrevistados, este fenómeno les causa más problemas, como por ejemplo a Roswitha (austríaca, 66 años, nivel A2) que lo describe como «horroroso».

4.3.5. Oportunidades de uso de la lengua

Un patrón reportado, que relacionamos con los cambios que a nivel social se experimentan en el envejecimiento, se refiere a la dificultad de este grupo de edad de practicar el español fuera del instituto. Como explica Sonja (austríaca, 66 años, nivel B2):

> El español lo aprendo aquí, en el instituto, y aquí se habla, se habla mucho (...) no solo en relación al tema que se enseña. Sin embargo, es como una cosa cerrada. El español se habla aquí, y tengo problemas para llevar la lengua hacia afuera, hablarla en algún lugar.

En este sentido resulta también esclarecedor el testimonio de Waltraud (austríaca, 63 años, nivel B1):

> No sabría cómo hacer para coincidir con más gente que hable español aparte del curso. (...) Y como no soy de la generación de internet, esas opciones de hablar por el ordenador con gente de España y Latinoamérica no me van (...).

4.3.6. Choque pedagógico

Una parte considerable del alumnado mayor explicaba que hacía décadas que no estudiaba una lengua extranjera de manera previa al estudio del español, por lo que no estaban acostumbrados al enfoque comunicativo enfocado a la acción. En general, este grupo de alumnado se mostró consciente de las diferencias pedagógicas con su época escolar, reportando dificultades sobre todo al principio, pero mostrando cierta apertura y flexibilidad para adaptarse. Como explica Gertrud (austríaca, 63 años, nivel A2):

> Vengo de la enseñanza tradicional, en la que se aprendían fórmulas que se han aprendido en parte de memoria, en la que quizá se haya dado demasiada poca importancia al hablar, desarrollándose más de forma escrita. Donde los ejercicios eran repeticiones, con los que se practicaban las cosas. Ahora me he dado cuenta de que hay un nuevo método de enseñanza y ya me he adaptado un poco más. Hay puntos en los que todavía tengo dificultades o que me costaban mucho, mucho al principio. Uno tenía la sensación de que la clase se hacía, ya desde el principio, como si uno supiese español. Y cuando uno sabe que no sabe ni palabra y no entiende nada, se siente algo perdido. Y un poco frustrado también. (...) Cuando uno se pone y pierde algo el miedo a la lengua, lo que sucede bastante en el transcurso de la clase, entonces es más fácil. Pero anotaciones escritas y documentos para consultar después y practicar en detalle y entender me parecen importantes.

También en relación con la metodología docente, cuando se les presentaron diferentes modelos de clase, característicos de métodos inductivos vs. deductivos, se identificaron varios patrones. En primer lugar, en caso de tener la elección, solían expresar preferencia por los métodos deductivos debido a que es la manera en que aprendieron. Como explica Waltraud (austríaca, 63 años, nivel B1):

> Como fui a la escuela en una época en la que se enseñaba con la primera opción, debo decir que a mí personalmente me va mejor la primera [deductivos]. O sea, que se explica algo y después se practica.

En segundo lugar, se observa una mayor reticencia a los métodos inductivos con grupos de principiantes y una mayor apertura hacia ellos en niveles más altos. Como explica Dagmar (austríaca, 62 años, nivel B2):

> Depende del nivel. Si en un curso de principiantes no explico nada y les dejo descubrir, el proceso seguro que es más difícil, dura muchísimo, innecesariamente largo, no tiene que descubrir nadie a rueda de nuevo. (...) A partir de un determinado nivel, la segunda variante es claramente la preferible. Pero lo dicho, para eso se necesitan ciertos conocimientos previos. Mandar a alguien a descubrir a la nada. Sí, es una tarea para Einstein, pensar algo nuevo y eso requiere realmente mucho tiempo y energía que se podría emplear de otra manera más útil.

En tercer lugar, de manera recurrente se relataron situaciones en las que este grupo de edad experimentó sentimientos negativos en situaciones de aprendizaje enfocado a la acción en niveles iniciales. Como describe Helmut (austríaco, 63 años, nivel A2):

Recuerdo la primera clase de A.2.1. Nos dieron una hoja. Quizá no entendí la explicación previa. Teníamos que responder a preguntas. No entendí absolutamente nada de lo que ponía. Me enteré después de qué trataba. Era lo de «he terminado». O sea, ese «he» y «hemos» y tal...Y eso estaba en esa hoja (...) Y estaba algo sorprendido. Teníamos que responder enseguida a preguntas. Y si no habíamos entendido al momento lo que ponía, era difícil responder adecuadamente a las preguntas. (...) Me sentí algo irritado (...) En este caso fue para mí confuso.

En el tema de los sentimientos negativos acaecidos en momentos de aprendizaje se ahondará en el apartado 4.5.

4.4. Resiliencia ante las dificultades

Los aprendientes mayores entrevistados exhibieron en sus testimonios patrones de pensamiento y comportamiento característicos de un perfil resiliente (Becoña Iglesias, 2006). Así, ante las dificultades en el aprendizaje dieron habitualmente muestra de un locus de control interno, opinando que existe una alta relación entre su comportamiento y las consecuencias de las mismas, creyendo así mismo que tendrían los recursos para resolver dichas dificultades. En este sentido, Bettina (austríaca, 62 años, nivel A2) comenta respecto a sus dificultades con el vocabulario:

Sí, habría que repasarlo en casa regularmente. Hasta ahora he venido generalmente al curso. Después he dejado el siguiente tres meses y luego el siguiente por motivos personales. Y de esa manera se deja, se va posponiendo. Hasta una o dos semanas antes del curso no empiezo a estudiar de nuevo. Cuando uno se se sobrepone a sí mismo y lo hace regularmente, será más fácil seguramente.

Otro tema característico fue el desarrollo de estrategias alternativas para afrontar problemas de aprendizaje, de manera acorde a sus preferencias y características personales. Dichas estrategias compensatorias son variadas. En primer lugar, los adultos mayores reportan dedicar más tiempo a la semana al aprendizaje del español en relación a otros grupos de edad. En segundo lugar, buscan materiales y realizan motu propio actividades que, en su opinión, les ayudan a compensar sus déficits. Esto lo hacen frecuentemente con la lectura, como en el caso de Dagmar (austríaca, 62 años, nivel B2):

Con lo que tengo dificultades, probablemente o seguro que se deba a mi edad, es aprender vocabulario. (...) Ahora veo que, tras repasar tres veces una palabra, al día siguiente por la mañana pienso: Empezaba con a... (...) He buscado para mí una solución. Sentarme y ponerme a aprender vocabulario no me da el resultado deseado, porque se necesita muchísimo input para tener esa palabra como output. Eso no va. Leo muchísimo. He cogido prestados prácticamente todos los libritos de la biblioteca, desde que he empezado, de A1, A2 y B1. Ahora estoy con B2, he cogido otros 6. Esto me reporta mucho más. Por supuesto que no retengo todas las palabras...

En sus testimonios se identifican también estrategias para paliar los sentimientos negativos que les produce no ser capaz de seguir una actividad. Así, Uwe (alemán, 67 años, nivel B1), explica por qué procura tener las transcripciones de las audiciones a mano para, en algunos casos, recurrir a ellas:

Se me ocurrió hacerlo porque me relaja. Y creo que depende del humor que tenga ese día. Hoy por ejemplo no las he mirado. Y funcionó, pude entender un par de fragmentos. Yo creo que las saco...Generalmente escuchamos más de una vez...No solo una vez, sino dos o incluso tres veces. La primera vez suelo escuchar sin leer. Pero cuando no tengo ni idea, entonces las busco y recurro a esa pequeña ayuda, que me da apoyo.

En tercer lugar, reportan sopesar habitualmente qué contenidos o actividades son relevantes para ellos, invirtiendo menos esfuerzos en aquellas que no les son de utilidad o interés. A este respecto se muestran particularmente asertivos, como Waltraud (austríaca, 63 años, nivel B1) refiriéndose a su actitud ante las dificultades para aprender vocabulario:

Depende de lo importante que sea ese capítulo para mí personalmente. (...) Tuvimos en el primer curso lo de la salud y el yoga y no sé qué más. Eso no me interesaba absolutamente nada. (...) Y cuando no se entiende...Tampoco lo quería aprender. Así que simplemente lo dejé. Mientras que otras cosas como "ir de compras" y tal...Cuando no entendía algo, entonces me daba rabia, porque alomejor no había repasado bien en casa o algo así.

En una línea semejante, Josef (austríaco, 68 años, nivel B1) explica cómo reacciona a las dificultades con ejercicios de gramática: «Pienso: ¿realmente necesito esto? (...) O si es realmente necesario para la práctica». Zsófia (húngara, 75 años, nivel C1) se refiere así a la influencia de su interés por el tema en las interacciones orales: «Me gusta hablar. Sobre todo, cuando un tema me interesa. Si no tengo nada que decir, no».

En cuarto lugar, se percibe el recurrente uso de la automotivación, así como la relativización de las situaciones con dificultades de aprendizaje, a lo que contribuye la confianza desarrollada con los compañeros o el profesor. Como ejemplo de automotivación frente a las audiciones, citamos a Uwe (alemán, 68 años, nivel B1):

Noto que para mí es importante periódicamente, aunque en algunos momentos no entienda nada en las audiciones, en otros pueda crear una situación en la que piense: Caramba, has aprendido unas cuantas cosas en los últimos dos años.

Por su parte, Elke (austríaca, 66 años, nivel B1) describe así cómo vive y relativiza los momentos en que comete errores al hablar:

Yo conozco a la gente que está conmigo en el curso. Ellos están en la misma situación. Claro que hay que hablar. Claro que se hacen errores. Claro que es desagradable, cuando a uno no se le ocurre una palabra, pero es totalmente normal.

Por último, señalamos cómo en general los alumnos entrevistados dieron abundantes muestras de asertividad, tanto para comunicar sus dificultades, necesidades e incluso desagrado. Recordamos como ejemplo el testimonio de Bettina (austríaca, 62 años, nivel A2), ya citado en el apartado 4.2, en el que describía a la persona docente como «suplicio», cuyo caso había reportado y en consecuencia decidió no hacer el curso en ese trimestre. Creemos que, especialmente a este respecto, cabe considerar que todos los entrevistados procedían de un entorno centroeuropeo, pudiendo constituir su mayor asertividad a la hora de quejarse sobre un servicio un rasgo idiosincrático de este entorno sociocultural.

4.5 Sentimientos negativos

Pese a su frecuente comportamiento resiliente frente a las dificultades, comentado en el apartado previo, en los testimonios de muchos entrevistados se tematizaron ciertas situaciones en que los sentimientos negativos experimentados alcanzaron mayor intensidad. Relacionamos este tipo de episodios con locus de control externo, en los que los alumnos sienten que la solución del problema no está en su mano. En varias ocasiones se asociaban sentimientos negativos con comportamientos del profesorado, bien porque no cumpliese sus expectativas relacionadas la preparación de la clase, o por su carácter falto de tacto (ver citas de Elke, Gabriele y Bettina en el apartado 4.2), pudiendo incluso plantearse dejar el curso. También el comportamiento o carácter de otros compañeros provoca en ocasiones sentimientos negativos con similares consecuencias. Como explica Zsófia (húngara, 75 años, nivel C1):

> En verano hice un curso de español y había dos señoras que siempre hablaban. Hablaban muy alto y de manera muy agresiva. Éramos 8 o 10 en el grupo, pero ninguno podía tomar la palabra. Y luego lo dejé. Lo dejé, no volví más (...) Cuando un compañero/a ataca a otro/a de manera agresiva, eso no me gusta, tampoco cuando no estoy involucrada personalmente (...).

También se reportan de manera recurrente sentimientos particularmente negativos en situaciones de altas dificultades con la lengua, en que no son capaces de cumplir con la tarea en el momento requerido. En numerosas ocasiones, en línea con lo expuesto en 4.1, se producen durante comprensiones auditivas y audiovisuales. En testimonios como el de Rita (austríaca, 70 años, nivel B1) se percibe cómo se siente cuando a pesar de practicar e intentarlo, no logra entenderlas:

> He cogido libros en la biblioteca con CDs para acostumbrarme (...) [En clase] me esfuerzo. Me concentro. Me tenso (risas). Intento...De vez en cuando logro una respuesta: ese día es una fiesta. Pero en principio no es así. Primero me siento extremadamente tonta, pienso que no puede ser. Y por otra parte intento pensar en estrategias para tener éxito. Pero como digo, lo que hago no es suficiente. Y por lo que sea no avanzo.

En estas situaciones, otros entrevistados reportan sentir frustración, como Otto (austríaco, 80 años, nivel C1): «Me frustra. Es frustrante, sí». También se reportan sentimientos de enfado e impaciencia, como Gabriele (austríaca, 63 años, nivel B2): «(...) deprimida sería demasiado, pero me enfada (...) Impaciente me siento». Sonja (austríaca, 66 años, nivel B2) dice sentir impotencia y darse cuenta de sus déficits en dichos momentos: «Me siento impotente (...). Me doy cuenta de lo poco que sé a pesar de estar en este nivel». Los sentimientos negativos se describen, además, como explica Uwe (alemán, 67 años, nivel B1), como contraproducentes para la comprensión:

(...) cuando en clase tenemos audiciones de conversaciones, me resulta tremendamente difícil seguirlas. (...) Es malo si me cabreo con el texto, por así decirlo, porque cuando estoy cabreado entonces ya no lo entiendo. Por eso mejor afrontarlo poco a poco.

Adicionalmente, son recurrentes las vivencias de sentimientos negativos ligadas a la sensación de quedarse en blanco, no pudiendo recuperar recursos que ya han aprendido previamente. En estos casos, Hans (austríaco, 76 años, nivel B2) reporta sentimientos de «rabia», sentirse «perdido» e «incómodo»:

Perdido, sí (...) cuando intento articular algo. Y tengo la sensación, mi cerebro está vacío y no soy capaz, tampoco cosas fáciles que sé, pero han desaparecido, en algún lugar del fondo. Eso me molesta. Me siento incómodo. Ahí es donde digo, me gustaría hablar, pero no puedo, ahora no puedo, e intento parafrasear y digo simplemente la palabra en alemán. Ahí espero que me digan la palabra, porque no soy capaz de decirla. (...) Primero me da muchísima rabia que no se me ocurra la palabra, porque se trata de palabras que ya debería saber. Las he leído y escuchado mil veces, pero no me salen. Vale, después estoy aliviado cuando se me explica.

En general, se aprecia que los sentimientos negativos relacionados con las dificultades con la lengua emergen, en primer lugar, cuando debido al fracaso en una actividad se perciben los propios déficits y, en segundo lugar, cuando dudan de sus capacidades de logro a pesar del esfuerzo, teniendo que automotivarse de manera intensa. Citamos, a este respecto, el testimonio de Roswitha (austríaca, 66 años, nivel A2):

Me siento muy incómoda cuando tengo la sensación de que no lo lograré. Pero creo que todos estamos igual. Y ahí me tengo que decir una y otra vez y motivarme a mí misma: llegará el momento en que lo retenga y lo logre. Aunque necesite un poco de tiempo.

4.6 Sentimientos positivos

En las entrevistas, se preguntó a los alumnos mayores en qué momentos de la clase se sentían mejor emocionalmente. Primeramente, casi la totalidad de los entrevistados afirmó sentirse generalmente bien o muy bien en clase. A un nivel de concreción mayor, se desprende de sus testimonios un especial sentimiento de bienestar en secuencias de clase que promueven una atmósfera relajada en torno a un tema de su interés que permita la participación, sin ser obligados a ello, de todos los integrantes del grupo.

Se percibe la preferencia por las dinámicas en clase abierta, profesor-grupo o alumno-profesor. Hans (austríaco, 76 años, nivel B2) resume así sus momentos preferidos:

> Cuando tratamos cualquier tema en una atmósfera divertida, relajada. Puede ser una poesía, una canción, un texto. Puede ser cualquier tema sobre el que se pueda llevar a cabo una discusión animada. Ahí me siento a gusto. Ahí puedo usar mis pocos conocimientos de español y meterlos a presión, incluso con errores o que se me corrija. Eso me divierte. Eso está bien.

Un ejemplo de este tipo de secuencia lo da Otto (austríaco, 80 años, nivel C1), cuando se refiere a las conversaciones desenfadadas que llevan a cabo al inicio de la clase:

> (...) muy, muy agradable es el principio. Ahí nos preguntan qué hemos hecho la semana pasada. Y cada uno cuenta lo suyo y a veces es muy divertido. Smalltalk. Es a veces muy divertido, cuando la gente cuenta adónde fueron al teatro, qué vieron o sobre una fiesta familiar o algo así (...).

En línea con sus expectativas sobre las cualidades y función del profesor, así como la relación estrecha que desarrollan con él, se destaca muy habitualmente el disfrute simplemente al escucharle contar anécdotas. Citamos a este respecto a Dagmar (austríaca, 62 años, nivel B2), que dice lo siguiente sobre los momentos que mejor se siente en clase: «(...) ¡Al escuchar! Cuando escucho a (nombre del docente) es una gozada, simplemente escucharlo/la». Destacamos que, cuando se trata de escuchar al profesor, los alumnos no reportan soler tener las dificultades típicas de las comprensiones auditivas.

En niveles intermedios y altos, varios entrevistados destacaron su satisfacción al realizar una presentación voluntaria de un tema de su interés que hayan preparado previamente. Rita (austríaca, 70 años, nivel B1) lo describe de la siguiente manera:

> Hace así como un año podíamos hacer una presentación sobre un tema. Yo la hice y no fue ningún problema. El prepararla me pareció muy buen ejercicio, porque al pensar todos los puntos que quería tratar tuve que desenterrar mucho vocabulario, que encontré de nuevo. Y al practicar varias veces en casa, creo que reactivé mucho de lo que había aprendido alguna vez y que había olvidado. Y me salió bien, después me hicieron preguntas del tema. Y me resultó tan fácil, porque me había preparado antes…Y estuvo muy bien. Me vendría bien más a menudo.

El testimonio de Rita recoge varios aspectos representativos de la generalidad de testimonios. En primer lugar, aparece el tema de la no obligatoriedad, siendo las presentaciones una actividad voluntaria, pudiendo además elegir un tema de su interés. En segundo lugar, aprecia la posibilidad de prepararse adecuadamente, sin estrés. En tercer lugar, narra cómo pudo aportar información al grupo en una atmósfera favorable. En cuarto lugar, se percibe su sentimiento de logro, ya que pudo emplear todo lo que había ido aprendiendo previamente para realizar con éxito una tarea comunicativa.

La relevancia del sentimiento de logro para el propio bienestar es un tema que Otto (austríaco, 80 años, nivel C1) describe claramente: «En nuestro grupo tenemos un poco un sentimiento de ser una élite. Escuchamos siempre qué geniales somos. Qué buenos somos. Y vemos, pues...Sí, nos alegra. Por supuesto». También en relación a la importancia del sentimiento de logro para el bienestar, que concuerda con lo expuesto sobre la predominante motivación expresiva de este grupo de edad expuesta en 4.1, citamos a Sonja (austríaca, 66 años, nivel B2):

Tengo una pareja de amigos de aquí del instituto, de antes. (...) Son de verdad muy trabajadores y han estudiado increíblemente mucho. Son una pareja que se conoció aquí en el curso de español. (...) La llamé por teléfono y le pregunté: "Ya no vais (al curso)?" Y me respondió: ¡Sí, vamos a (nombre de una Universidad Popular) en el nivel por debajo y nos encontramos allí súper a gusto! Porque ellos ahora son de los mejores y lo saben todo. Esto me lo planteo de vez en cuando. Si el grupo se deshace, no quiero dejar el español porque si no lo olvido todo enseguida. En ese caso voy simplemente a un nivel más bajo y me encontraré súper a gusto. Eso es lo que pienso. No tengo ningún problema.

4.7 Actitud frente a exámenes

En general, los entrevistados de este grupo de edad, mostraron una actitud negativa respecto a la realización de exámenes o tests en el curso de español, un patrón que concuerda con las diferencias significativas en este ámbito observadas en los cuestionarios. Así, la opinión predominante entre los adultos mayores es que, para ellos, son superfluos ya que estudian español por interés y no para demostrarle a nadie sus conocimientos, algo que expresan de manera asertiva. Citamos como ejemplo a Elke (austríaca, 66 años, nivel B1):

No tendría por qué hacerlos. Simplemente los he hecho porque quería saber cómo voy. Pero a mí nadie me obliga a hacer un examen. No sirve para nada que haga exámenes, no me dan nada... Dan igual.

De manera habitual, justifican su actitud negativa hacia los exámenes porque les estresarían demasiado, suponiendo una inversión de energía que para ellos no merece la pena, teniendo en cuenta sus prioridades en esta etapa de la vida. En este sentido, Helmut (austríaco, 63 años, nivel A2) explica:

Confieso que me estresaría demasiado. Porque...tendría que estudiar de verdad. Y la verdad es que uno tiene motivaciones diferentes. Por una parte, digo siempre, estoy jubilado. He estudiado tanto en mi vida... ¿Tengo que estresarme ahora todavía? (...) Para mí tiene que ser divertido. Si hiciera ahora un examen, tendría que estudiar de manera intensiva. Tengo tres veces por semana gimnasio. Los lunes estoy agotado, los martes tengo gimnasio y los miércoles tengo una cita con socios (...). Los jueves otra vez gimnasio. Los viernes de compras. Los sábados nos invitan o recibimos a gente a nuestra casa...Ahí tenemos estrés (risas). Esto dura hasta las 2 o 3 de la mañana y el domingo tenemos que dormir para recuperarnos. Como digo (...) para demostrar algo hay que hacer exámenes (...) Solo así se pasa al nivel B y tal...Los exámenes me estresarían demasiado. De hecho, yo querría aprobar el examen, esto está claro. No necesito examen porque sé que no lo aprobaría. Y tiene que reportarme diversión.

En varias entrevistas, la actitud negativa hacia los exámenes se expresó de manera más profunda, mostrándose rechazo y desasosiego ante la necesidad de hacer un test para pasar de nivel. El testimonio de Rita (austríaca, 70 años, nivel B1) es representativo de la opinión generalizada sobre este tema:

> No me siento motivada descubriendo de lo que no soy capaz. Prefiero hacer cosas que soy capaz de hacer. (...) Ahora que tengo un examen ante mí en B.1.4 me siento muy insegura, ya solo por la audición (...). Me preocupa mucho ahora y no querría hacerlo. Más bien me podría imaginar bajar de curso que enfrentarme al examen. (...) Me llena de gran angustia, realmente. Aunque sé que es a mediados de diciembre y aún estamos a mediados de octubre.

Esta actitud concuerda con lo expuesto previamente sobre los sentimientos negativos que los alumnos experimentan al darse cuenta de sus déficits, incluso a pesar de haber estudiado. Así, se observa una estrategia de evitación frente a exámenes y tests para no exponerse a experimentar dichos sentimientos negativos.

En cuanto a la evaluación, la preferencia generalizada está en línea con una evaluación formativa. Los alumnos desean recibir feedback de manera regular para saber dónde comenten fallos para poder mejorar, pero evitando la tensión y estrés de una situación de examen, y solicitando que siempre se haga con tacto y de manera constructiva.

5. ASPECTOS PARA LA REFLEXIÓN Y SUGERENCIAS

Teniendo en cuenta las observaciones presentadas en los apartados anteriores, y tras la reflexión sobre sus consecuencias en el aula, recopilamos a continuación varios aspectos cuya consideración sería, en nuestra opinión, beneficiosa para la experiencia de enseñanza y aprendizaje del español en el caso de adultos mayores. Los puntos citados se refieren a nuestra experiencia, lectura de la bibliografía especializada y datos recogidos en nuestros contextos docentes. Asumimos, por tanto, que la lista de aspectos no es exhaustiva, ya que deberá completarse con posteriores investigaciones en otros contextos socioculturales distintos. Además, tal y como se ha destacado previamente, destacamos la heterogeneidad de este grupo de edad, por no lo que no necesariamente todas estas reflexiones correspondan a la situación de cualquier aprendiente mayor de 60 años.

Junto a los factores que enumeramos, a modo de lista de control o check-list para la reflexión del docente, recogemos nuestras sugerencias al respecto:

1. En la confección de materiales, cabe considerar las pérdidas de visión que suelen acompañar al envejecimiento. Por ello, para este grupo de edad se recomienda ofrecer el material impreso en letra más grande. También se recomienda tener en cuenta las mayores dificultades para diferenciar ciertos colores (azul, verde, violeta) y los tonos claros, como los colores pastel. Debido a la dificultad de percibir contrastes, se recomienda la combinación de colores de tonos fuertes.

2. En el aula, conviene asegurarse de que las condiciones de iluminación son adecuadas, pues el alumnado mayor suele necesitar más luz que los adultos jóvenes.

3. En relación con las comprensiones auditivas y audiovisuales, debe tenerse en cuenta la habitual pérdida de audición ligada al envejecimiento. Como se ha comentado, los adultos mayores agradecen audios más lentos y sin ruido de fondo. Durante la audición, conviene evitar y distractores, así como actividades paralelas. Para mitigar la ansiedad habitualmente reportada en el caso de estas actividades, sugerimos emplear técnicas de clase invertida, informando a los alumnos de los audios/vídeos con los que se trabajará en la siguiente sesión. Así, proponemos animarlos a prepararse para la siguiente clase, valiéndose de las transcripciones/subtítulos. También puede ofrecérseles la posibilidad de, si lo desean, ayudarse en clase de la transcripción/subtítulos, pues les dará seguridad y será más productivo que no entender nada, con la consecuente sensación de fracaso.

4. En el caso de las comprensiones lectoras, recordamos las frecuentes dificultades que el vocabulario nuevo puede suponer para la realización de la actividad en clase, con presión de tiempo. Por ello, recomendamos igualmente implementar técnicas de clase invertida, indicando a los alumnos qué textos se tratarán en la siguiente sesión y animarlos a preparar el vocabulario.

5. Al proponer actividades de expresión e interacción oral, conviene considerar la dificultad de reconstruir hechos o historias vividos o percibidos previamente, ya sean de la vida real (¿qué hiciste ayer?) o del material didáctico (por ejemplo, reconstruir una historia mostrada en un vídeo), debido a los cambios en la memoria episódica. Antes de empezar a contarlos, proponemos que los alumnos preparen sus propios apoyos escritos (breves notas, etc.). También conviene respetar su decisión si, en ocasiones, prefieren no hablar y solo escuchar al profesor o compañeros.

6. El uso de contenidos autobiográficos para la práctica del español – por ejemplo, los usos del pasado – podría resultar en nuestra opinión especialmente beneficiosa para adultos mayores. Así, los estudios muestran que la habilidad para el recuerdo de temas autobiográficos sufre menos declive que otros tipos de memoria. Es por ello que, a la hora de contar historias, podría recurrirse a este tipo de temas a fin de consumir menos recursos cognitivos reconstruyendo el contenido y poder concentrarse más en la forma.

7. En el caso de expresiones orales más libres, como contar historias o anécdotas, puede sugerirse el uso de apoyos visuales como viñetas, fotografías, etc. que sirvan de ayuda al recuerdo.

8.La propuesta de hacer presentaciones orales ante el resto de la clase, de carácter voluntario y sobre un tema de su interés, que a su vez pueden preparar en casa durante el tiempo que estimen necesario, constituye en nuestra opinión un

tipo de tarea oral que se adecúa a las características observadas en este tipo de edad. Así, la tarea gira en torno a un tema elegido voluntariamente, ofrece suficiente tiempo para prepararse, permite repasar lo aprendido, no es obligatoria, y su cumplimiento fomenta el sentimiento de logro del aprendiente.

9. Para las expresiones e interacciones escritas, los adultos mayores suelen requerir más tiempo y calma para realizarlas. Sugerimos, dentro de lo posible, proponerlas para hacer o terminar en casa. En caso de que el tema o tipología textual propuesta no les interese, es mejor negociar una alternativa.

10. En caso de percibir que los alumnos no están acostumbrados a la metodología didáctica empleada (por ejemplo, enfocada a la acción), conviene explicarles cuál es su sentido y objetivo. Sugerimos dar tiempo a la adaptación, implementando técnicas de clase invertida, que se apoyen en itinerarios de corte más deductivo, como preparación a la clase. En el punto siguiente damos más indicaciones al respecto.

11. La introducción de nuevos recursos es una fase clave, en la que muchos alumnos mayores reportan sentirse abrumados. En línea con lo expuesto previamente sobre los beneficios para los adultos mayores de recibir la nueva información de forma «organizada» y estructurada, especialmente si están acostumbrados a aprender con métodos deductivos, reiteramos el beneficio de las técnicas de clase invertida. Más allá de avisar con antelación de los contenidos que se introducirán en la siguiente sesión (vocabulario, recursos gramaticales, etc.) y animarles a prepararse en caso que lo deseen, sugerimos que el profesor oriente esa preparación proponiendo al alumnado, como deberes voluntarios, una secuencia de actividades preparatorias de estilo deductivo. Después, durante la sesión en que se introducen los nuevos recursos, es importante dosificarlos, evitar distractores y ofrecer apoyos escritos en todo momento. Inmediatamente después de la presentación de nuevos recursos, recomendamos encarecidamente evitar aquellas actividades —sobre todo orales— que requieran usarlos valiéndose de la memoria de trabajo.

12. El tratamiento de temas relevantes para el alumnado es de especial relevancia en este grupo de edad. Conviene tratar temas que guarden relación con su vida cotidiana y que susciten su interés. Considerando las divergencias que puede haber en este punto entre los diferentes grupos de edad presentes en el aula, sugerimos recabar información al respecto con un cuestionario al inicio del curso.

13. Es importante considerar las diferencias motivacionales que habitualmente existen entre el alumnado mayor y otros grupos de edad. De este modo, podremos entender mejor su orden de prioridades, en el que prima el sentimiento de bienestar y disfrute sobre el rendimiento académico.

14. La consideración de los aspectos socioafectivos es fundamental. El profesor debe velar por un buen clima de clase, fomentar una atmósfera relajada y evitar la sensación de obligatoriedad de cualquier actividad. Además, el profesor debe ser consciente de las expectativas que su alumnado tiene hacia él, como el grado de atención, seguimiento y corrección. Es importante tratar al alumnado con tacto, y a la vez evitar el tono condescendiente, ya que ahonda en los prejuicios edadistas.

15. Especialmente en el caso del alumnado mayor, es importante crear situaciones que permitan experimentar sensación de logro de manera habitual. Destacamos que, pese a su resiliencia, su motivación parece ser más sensible a sufrir en episodios de frustración que en el caso de otros grupos de edad.

16. Sugerimos negociar con el alumnado en privado ciertos aspectos para el trabajo en el aula, a saber: cómo y cuándo prefieren ser corregidos (corrección del error); si les gusta que se les pregunte directamente o prefieren responder cuando ellos pidan la palabra de forma voluntaria; acordar hasta qué punto quieren que se les ayude a formular su discurso, en caso de no recordar palabras o quedarse en blanco.

17. En el caso de este grupo de edad, la implementación de la evaluación formativa se perfila como aún más importante que en otros grupos, debido a la ansiedad y el rechazo que provocan técnicas de evaluación sumativa. En el caso de tener que hacer tests o exámenes, sugerimos segmentarlos, evitando concentrar todas las partes del examen en la misma sesión.

18. Muchos adultos mayores reportan necesitar una media hora para «entrar en la materia». Igualmente, necesitan pausas debido al recurrente cansancio cognitivo en sesiones largas. En consecuencia, sugerimos negociar la estructura de la clase con el alumnado (qué actividades prefieren hacer al principio y al final, cuándo hacer las pausas, etc.).

6. BIBLIOGRAFÍA

Abutalebi, J., Canini, M., Della Rosa, P.A., Sheung, L.P., David, W. y Weekes, B.S. (2014). «Bilingualism protects anterior temporal lobe integrity in aging». *Neurobiology of Aging*, 35(9): 2126-2133.

Antonucci, T., Ajrouch, K., y Birditt, K. (2006). «Social relations in the third age: Assessing strengths and challenges using the convoy model». *Annual Review of Gerontology Geriatrics,* 26(1): 193-209.

Baddeley, A., Eysenck, M.W., y Anderson, M. C. (2018). *Memoria*. (2.ª Edición). Madrid: Alianza Editorial.

Becoña Iglesias, E. (2006). «Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto». *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3): 125–146. https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024

Berdnt, A. (1997). «Fremdsprachenlernen im höheren Erwachsenenalter. Ansätze zu einer Sprachgeragogik». *Info DaF* 24(1), 69-77.
Berdnt, A. (2000a). «Senioren lernen Deutsch: 13 Gedanken». *German as a Foreign Language Journal*, 3, 1-14.
Berdnt, A. (2000b). «Subjektive Theorien zweier Fremdsprachenlernerinnen im Seniorenalter». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 11(2): 93-124.
Berdnt, A. (2001a). «Fremdsprachengeragogik: Motivationen älterer Fremdsprachenlerner». *Informationen Deutsch Als Fremdsprache*, 28(1): 3-14.
Berdnt, A. (2001b). «Fremdsprachengeragogik: Ontogenetische Grundlagen des Sprachenlernerns im Alter». *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 2: 77-84.
Berdnt, A. (2003). *Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik*. München: iudicium.
Berdnt, A. (2007). «Erwerb von Fremdsprachen im Seniorenalter». En *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5.ª edición). Ed K. Bausch (ed.). Tübingen: Francke, pp. 470-473.
Berdnt, A. (2013). «Die Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenz in lebenslanger Sicht: Ein Zugang über die Theorie dynamischer Systeme». En *Fremdsprachen in der Perspektive des lebenslangen Lernens*. Ed. A. Berndt. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 47-60.
Bonder, B., y Dal Bello-Haas, V. (2018). «Aging: body structures and body functions». En *Functional performance in older adults*. 4th Edition. Ed. B. Bonder y V. Dal Bello-Haas. Philadelphia: F. A. Davis Company, pp. 91-92.
Brickman, A., y Stern, Y. (2009). «Aging and memory in humans». En *Encyclopedia of neuroscience*, 1. Ed. L. Squire, Oxford: Academic Press, pp. 175-180.
Busse, E. W. (1969). «Theories of aging». En *Behavior and adaptation in later life*. Ed. E.W. Busse y E. Pfeiffer. Boston: Little Brown, pp. 11-32.
Carstensen, L. L. (1991). «Socioemotional selectivity theory: Social activity in life-span context». *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 11(1): 195-217.
Carstensen, L. L. (1992). «Social and emotional patterns in adulthood: Support for socioemotional selectivity theory». *Psychology and Aging*, 7(3): 331–338.
Carstensen, L. L. (1993). «Motivation for social contact across the life span: A theory of socioemotional selectivity». En *Current theory and research in motivation*, Vol. 40. Nebraska Symposium on Motivation, 1992: Developmental perspectives on motivation. Ed. J. E. Jacobs. University of Nebraska Press, pp. 209–254.
Carstensen, L. L. (2006). «The social side of human aging» En *When I'm 64*. Eds. L. L. Carstensen, C. R. Hartel y Commitee on Aging Frontiers in Social Psychology, Personality, and Adult Developmental Psychology, Board on Behavioral, Cognitive, and Sensory Sciences. Washington DC: National Academies Press, pp.19–33.

Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M., Y Charles, S. T. (1999). «Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity». *American Psychologist*, 54(3): 165–181. https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.3.165

Carstensen, L. L. y Mikels, J. (2005). «At the intersection of emotion and cognition: Aging and the positivity effect». *Current Directions in Psychological Science*, 14: 117-121.

Caskie, G. I. L. (2006). «Seattle longitudinal study». En *Encyclopedia of human development*. Ed. N. J. Salkind. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 1127-1128.

Cattell, R.B. (1987). «The discovery of fluid and crystallized general intelligence». En *Advances in psychology*, Vol. 35. Ed. R.B. Cattell. Amsterdam: Elsevier, pp. 87-120.

Comisión Europea. (2018). *The 2018 ageing report economic and budgetary projections for the EU member states (2016-2070)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de https://ec.europa.eu/info/publications/economic-and-financial-affairs-publications_en.

Cox, J. (2013). «Older adult learners and SLA: Age in a new light». En *Individual Differences, L2 Development, and Language Program Administration: From Theory to Application*. Eds. C. Sanz, B. Lado, B., y S. Katz. Boston, MA: Cengage Learning, pp. 90-108.

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass

Dal Bello-Haas, V., y O'Connnell, M. (2018).«Learning in later life». En *Functional performance in older adults*. 4th Edition. Eds. B. Bonder y V. Dal Bello-Haas. Philadelphia: F.A. Davis Company, pp. 383-396.

Edlinger, A. (2013). *Fremdsprachen Lernen im Alter: Dynamiken sozialer, psychologischer und linguistischer Faktoren* (Tesis doctoral). Karl-Franzens Universität Graz, Austria.

Fernández-Ballesteros, R. (2011a). «Posibilidades y limitaciones de la edad». En *Libro blanco sobre envejecimiento activo*. Ed. IMSERSO. Madrid: IMSERSO, pp. 105-148.

FernándezLópiz, E. (2012). *Psicología del envejecimiento*. Granada: GEU.

Fjell,A., Walhovd, K., Fennema-Notestine, C., Mcevoy, L., Hagler, D., Holland, D., Brewer, J. y Dale A. (2009). «One year brain atrophy evident in healthy aging». *Journal of Neuroscience*, 29(48): 15223–15231. doi: 10.1523/JNEUROSCI.3252-09.2009

Fredrickson, B. L., y Carstensen, L. L. (1990). «Choosing social partners: How old age and anticipated endings make people more selective». *Psychology and Aging*, 5(3): 335–347. https://doi.org/10.1037/0882-7974.5.3.335

Gabrys-Barker, D. (2018). «Introduction: the background». En *Third age learners of foreign languages*. Ed. D. Gabrys-Barker. Bristol: Multilingual Matters, pp. xiii-xxvii.

García-Valedecasas Medina, J. I. (2018). «Sociología de la vejez». En *Materiales docentes de gerontología y protección de mayores*. Ed. J.A. Maldonado Molina. Madrid: Dykinson, pp. 55-74.

Glass, J.C. (2003). «Factores que afectan al aprendizaje de las personas mayores». En *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Ed. J. Sáez Carreras. Madrid: Dykinson, pp.145-158.

Gómez Bedoya, M. (2008). *El aprendizaje en la tercera edad. Una aproximación a la clase de ELE: Los aprendientes mayores japoneses en el Instituto Cervantes de Tokio* (Memoria de Máster). Universidad Antonio de Nebrija, España. Recuperada de http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e97390a9-c2f9-4c0d-bff1-e57f7cb5194a/2009-bv-10-13gomez-bedoya-pdf.pdf

Gratton, L., y Scott, A. (2017). *The 100-year life: Living and working in an age of longevity*. New York: Bloomsbury USA.

Grein, M. (2013a). *Neurodidaktik: Grundlagen für Sprachlehrende*. Ismaning: Hueber Verlag.

Grein, M. (2013b). «Lernbiografie als Einflussgröße für Lernmethoden». *Deutsch als Zweitsprache*, 1: 6-13.

Grein, M. (2013c). «Fremdsprachenlernen im Alter». En *Mehrsprachig statt Einsilbig: Sprachen lernen bis ins hohe Alter*. Ed. E. Feigl-Bogenreiter. Graz: Verband Österreichischer Volkshochschulen, pp. 5-29.

Grein, M. (2016b). «Lernen aus neurobiologischer Perspektive. Die Rolle der Lernbiografie und der Lernstile – die Zielgruppe im Visier». *KDVinfo* 25 (48/49): 11–20.

Grotek, M., y Slezak-Swiat, A. (2018). «Balance and coordination vs reading comprehension in L2 in late adulthood». En *Third age learners of foreign languages*. Ed. D. Gabrys-Barker. Bristol: Multilingual Matters, pp. 91-107.

Harada C. N., Natelson Love M. C., y Triebel K. L. (2013). «Normal cognitive aging». *Clinics in Geriatric Medicine* 29(4): 737-52. doi: 10.1016/j.cger.2013.07.002.

Hartshorne, J. y Germine, L. (2015). «When does cognitive functioning peak? The asynchronous rise and fall of different cognitive abilities across the life span». *Psychological Science*, 26(4): 433–443. Doi:10.1177/0956797614567339.

Helfer, K., y Freyman, R. L. (2008). «Aging and speech-on-speech masking». *Ear Hear* 29(1): 87–98. doi:10.1097/AUD.0b013e31815d638b.

Henry, M., Herrmann, B., Kunke, D., y Obleser, J. (2017). «Aging affects the balance of neural entrainment and top-down neural modulation in the listening brain». *Nature Communication*, 8: 15801. https://doi.org/10.1038/ncomms15801

Höhl, S. (2014). «In der Tiefe des Gehirns: Emotionen und Gedächtnis unter der Oberfläche». En *Gehirn für Einsteiger. 2. Auflage*. Eds. M. Macedonia y S. Höhl. Linz: Das Gehirn-Wissenstransfer aus den Neurowissenschaften, pp. 83-92.

Hooyman, N. R., y Kiyak, H. (2014). *Social gerontology. A multidisciplinary perspective*. Pearson new international edition. Essex: Pearson.

Horn, J.L . (1982). «The theory of fluid and crystallized intelligence in relation to concepts of cognitive psychology and aging in adulthood». En *Aging and cognitive processes. Advances in the study of communication and affect*, vol 8. Ed. F.I.M. Craik, y S. Trehub. Boston, MA: Springer, pp 237-278.

Hummel, K.M. y French, L.M. (2010). «Phonological memory and implications for the second language classroom». *Canadian Modern Language Review* 66: 371–91.

Hunt L.A., Stead, A. y Nijjar, B. (2018). «Sensory function and function related to the skin». En *Functional performance in older adults*. 4th Edition. Eds. B. Bonder y V. Dal Bello-Haas. Philadelphia: F.A. Davis Company, pp. 129-144.

Izal, M., y Montorio, A. (2014). *El desarrollo durante el envejecimiento: estabilidad, cambio y adaptación*. Barcelona: UOC.

Johnson, S. F., Barrera, K. y Yochim, B. P. (2018). «Cognition and aging». En *Psychology of aging. A biopsychosocial perspective*. Eds. B. P. Yochim, y E. Woodhead. NY: Springer, pp. 157-176.

Judge, K.S. y Dawson, N. T. (2018). «Cognitive and emotional function: Health conditions».En *Functional performance in older adults*. 4th Edition. Eds. B. Bonder y V. Dal Bello-Haas. Philadelphia: F.A. Davis Company, pp. 181-200.

Kensinger, E. A. (2009). «Cognition in aging and age-related disease». En *Encyclopedia of Neuroscience*. Ed. Larry R. Squire. Amsterdam: Elsevier, pp. 1055-1061. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.01920-9

Kim, A. y Merriam, S. B. (2004). «Motivations for learning among older adults in a learning in retirement institute». *Educational Gerontology*, 30(6): 441-455. DOI: 10.1080/03601270490445069

Klimova, B. y Pikhart, M. (2020) «Current research on the impact of foreign language learning among healthy seniors on their cognitive functions from a positive psychology perspective — A systematic review». *Frontiers in Psychology*, 11: 765. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00765

Lamont, R.A., Swift, H. J. y Abrams, D. (2015). «A review and meta-analysis of age-based stereotype threat: Negative stereotypes, not facts, do the damage». *Psychology and Aging*, 30(1): 180-93. doi: 10.1037/pag0000269

Lin, Y.-Y. (2011). «Older adults' motivation to learn in higher education». En N.N. (Pres.) *Conference proceedings of the Adult Education Research Conference 2011 in Toronto, Canada*. Contribución presentada en conferencia. Recuperado de https://newprairiepress.org/aerc/2011/papers/60

Lindenberger, U. y Baltes, P. B. (1997). «Intellectual functioning in old and very old age: Cross-sectional results from the Berlin Aging Study». *Psychology and Aging*, 12(3): 410–432.

Luo, L., y Craik, F. I. M. (2008). «Aging and memory: A cognitive approach». *The Canadian Journal of Psychiatry*, 53 (6): 346–353.

Luppi, E. (2009). «Education in old age: An exploratory study». *International Journal of Lifelong Education*, 28(2): 241-276. doi: 10.1080/02601370902757125

Macedonia, M. (2013). «Was wir sind, was wir wissen und können: unser Gedächtnis». En *Gehirn für Fortgeschrittene*. Eds. M. Macedonia y S. Höhl. Linz: Das Gehirn-Wissenstransfer aus den Neurowissenschaften, pp. 41-54.

Mazurek, B., Stöver, T., Haupt, H., Gross, J., y Szczepek, A. (2008). «Die Entstehung und Behandlung der Presbyakusis». *HNO*, 56(4): 429-435.

Mizikaci, F., y Baumgartl, B. (2015). «Demographic trends and risks for European higher education». *International Higher Education*, 47: 15–16.

Montorio Cerrato, I., y Izal Fernández de Trocóniz, M. (1997). «La vejez con éxito. Pero ¿por qué las personas mayores no se deprimen más?». *Intervención Psicosocial*, 6(1): 53-75.

Mulenga, D., y Liang, J. S. (2008). «Motivations for older adults' participation in distance education: A study at the National OPEN University of Taiwan». *International Journal of Lifelong Education*, 27(3): 289-314.

Naveh-Benjamin, M. y Mayr, U. (2018). «Age-related differences in associative memory: empirical evidence and theoretical perspectives». *Psychology and Aging*, 33(1): 1-6. doi: 10.1037/pag0000235

Nellis, J., y Slattery, D. (2012). «Demographic trends and the internationalisation of higher education: Emerging challenges and prospects». En *Universities in change. Innovation, technology, and knowledge management*. Eds. A. Altmann y Ebersberger. New York: Springer, pp. 59-74.

Nikitin, J., y Freund, A. (2019). «The adaptation process of aging». En *The Cambridge handbook of successful aging*. Eds. R. Fernández-Ballesteros, A. Benetos y J. Robine. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 281-298. doi:10.1017/9781316677018.018

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*. Ginebra: Ediciones de la OMS. Recuperado de: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186466/9789240694873_spa.pdf?sequence=1

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015a). *Global ageing and the data revolution – the way forward in the post-2015 environment: Report of the Expert Group Meeting*. Recuperado de https://www.un.org/esa/socdev/ageing/documents/egm/2015.pdf

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015b). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. Recuperado de https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1yLang=S

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2020). *World Population Ageing 2019 (ST/ESA/SER.A/444)*. Recuperado de: https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WorldPopulationAgeing2019-Report.pdf

Oxford, R. L. (2018). *A developmental perspective on third-age learning. En Third age learners of foreign languages*. Ed. D. Gabrys-Barker. Bristol: Multilingual Matters, pp. 3-18.

Pfenninger, S. y Kliesch, M. (2023). «Variability as a functional marker of second language development in older adult learners». *Studies in Second Language Acquisition*. First published online at https://www.doi.org/10.1017/S0272263123000013

Piechurska-Kuciel, E., y Szyszka, M. (2018). «Compensatory strategies in senior foreign language students». En *Third age learners of foreign languages*. Ed. D. Gabrys-Barker. Bristol: Multilingual Matters, pp. 108-124.

Pikhart, M. y Klimova, B. (2020). «Maintaining and Supporting Seniors' Wellbeing through Foreign Language Learning: Psycholinguistics of Second Language Acquisition in Older Age». *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17, no. 21: 8038. https://doi.org/10.3390/ijerph17218038

Pourchot, T., y Smith, M. C. (2004). «Some implications of life span developmental psychology for adult education and learning». *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 13: 69-82.

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

Ramírez Gómez, D. (2016a). «Critical geragogy and foreign language learning: An explanatory application». *Educational Gerontology*, 42(2): 136-143.

Schaie, K. W. (1994). «The course of adult intellectual development». *The American psychologist*, 49(4): 304-13.

Schaie, K. W. (1996). «Intellectual development in adulthood: The Seattle Longitudinal Study». En *Handbook of the psychology of aging*. Eds. J. E. Birren y K. W. Schaie. San Diego: Academic Press, pp. 266-286. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195156737.001.0001.

Schaie, K. W., y Willis, S. L. (2010). «The Seattle longitudinal study of adult cognitive development». *ISSBD bulletin*, 57(1): 24–29.

Schneider, B. A., Pichora-Fuller, K., y Daneman, M. (2010). «Effects of senescent changes in audition and cognition on spoken language comprehension». En *The aging auditory system*. Eds. S. Gordon-Salant, R. D. Frisina, A.N. Popper, y R. R. Fay. NY, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer, pp. 167-210).

Schneider, W. J. y McGrew, K. S. (2012). «The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence». En *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*. Eds. D. P. Flanagan y P. L. Harrison. NY: The Guilford Press, pp. 99–144.

Schroots, J. F. (1996). «Theoretical developments in the psychology of aging». The Gerontologist, 36(6): 742-748.

Schuller, T. (2019). *Leadership, learning and demographics: The changing shape of the lifecourse and its implications for education*. London: FETL (Further Education Trust for Leadership). Disponible en: https://dera.ioe.ac.uk/34612/1/Leadership%2C%20Learning%20and%20Demographics_%20The%20Changing%20Shape%20of%20the%20Lifecourse%20and%20its%20Implications%20for%20Education.pdf

Serdio Sánchez C. (2015). «Educación y envejecimiento: Una relación dinámica y en constante transformación». *Educación XXI*, 18(2): 237-255. doi: 10.5944/educXX1.14017

Silver, D. R. (2019). «Foreword». En *Leadership, learning and demographics: The changing shape of the lifecourse and its implications for education*. Ed. T. Schuller. London: FETL (Further Education Trust for Leadership), pp. 3-4.

Simschitz, B. (2013). *Lernende-Lehrende. En Mehrsprachig statt Einsilbig: Sprachen lernen bis ins hohe Alter*. Ed. E. Feigl-Bogenreiter. Viena: Verband Österreichischer Volkshochschulen, pp. 54-57.

Singleton, D. (2018). «Really late learners: some research contexts and some practical hints». En *Third age learners of foreign languages*. Ed. D. Gabrys-Barker. Bristol: Multilingual Matters, pp. 19-30.

Singleton, D. y Pfenninger, S. E. (2018). «L2 acquisition in childhood, adulthood and old age: Misreported and under-researched dimensions of the age factor». *Journal of Second Language Studies* 1(2): 254-275.

Sloane-Seale, A., y Kops, B. (2008). «Older adults in lifelong learning: Participation and successful aging». *Canadian Journal of University Continuing Education* 34(1): 37–62.

Sloane-Seale, A., y Kops, B. (2010). «Older adults' participation in education and successful aging: Implications for University Continuing Education in Canada». *Canadian Journal of University Continuing Education*, 36(1): 1–29.

Spitzer, M. (2006). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.

Steele, C. M. (1997). «A threat in the air. How stereotypes shape intellectual identity and performance». *American Psychologist* 52(6): 613-629.

Stine-Morrow, E. A. L., Shake, M. C., y Noh, S. R. (2010). «Language and communication». En *Praeger perspectives. Aging in America, Vol. 1. Psychological aspects*. Eds. J. C. Cavanaugh, C. K. Cavanaugh, J. Berry, y R. West.Santa Barbara, CA: Praeger/ABC-CLIO, pp. 56–78.

Stine-Morrow, E. A. L., y Soederberg Miller, L. M. (1999). «Basic cognitive processes». En *Gerontology. An Interdisciplinary Perspective*. Eds. J. C. Cavanaugh y S.K. Whitbourne. New York: Oxford University Press, pp. 186-212.

Swain, M., y Lapkin, S. (2011). «Languaging as agent and constituent of cognitive change in an older adult: An example». *Canadian Journal of Applied Linguistics* 14(1): 104-117.

Tam, M. (2011). «Active ageing, active learning: Policy and provision in Hong Kong». *Studies in Continuing Education*, 33(3): 289-299. DOI: 10.1080/0158037X.2010.515573

Tam, M. (2013). «Perceptions of successful ageing and implications for late life learning». *Studies in Continuing Education*, 35(3): 281-298. DOI: 10.1080/0158037X.2012.746228

Tam, M. (2016). «Later life learning experiences: listening to the voices of Chinese elders in Hong Kong». *International Journal of Lifelong Education*, 35(5): 569-585. DOI: 10.1080/02601370.2016.1224042

Thumfart, W. F., Wellwschick, B., y Gunkel, A. R. (1996). «Erkrankungen des Innenohres – Otoneurologie». En *Hals-Nasen-Ohren-Heilkunde*. Eds. H. Ganz, y V. Jahnke. Berlin: Walter de Gruyter, pp.83-105.

UNESCO Institute of Lifelong Learning. (2016). *3rd Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg: UNESCO Institute of Lifelong Learning. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245913

Van Gerven, P. y Guerreiro, M. (2016). «Selective attention and sensory modality in aging: curses and blessings». *Frontiers of Human Neuroscience*, 10: 147. doi: 10.3389/fnhum.2016.00147

Villar Posada, F. (2005b). «El enfoque del ciclo vital: hacia un abordaje evolutivo del envejecimiento». En *Gerontología: actualización, innovación y propuestas*. Eds. S. Pinazo Hernandis, y M. Sánchez Martínez. Madrid: Pearson Educación, pp. 147-184.

Villar, F., Pinazo, S., Triadó, C., Celdrán, M. y Solé, C. (2010). «Older People's University students in Spain: A comparison of motives and benefits between two models». *Ageing and Society* 30: 1357-1372.

Whitbourne, S. K. y Davis, C. R. (2019). *Lifespan development: Biopsychosocial perspectives*. CA, USA: Cognella Academic Publishing.

Wlodkovski, R. J. (1999). *Enhancing adult motivation to learn*. Revised edition. San Francisco: Jossey-Bass.

Woods, D. (2003). «The social construction of beliefs in the language classroom». En *Beliefs about SLA. Educational linguistics,* vol 2. Eds. P. Kalaja y A. M. F. *Barcelos*. Dordrecht: Springer, pp. 201-229. doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_9

Yanguas Lezaun, J., Cilveti Sarasola, A., Hernández Chamorro, S., Pinazo-Hernandis, S., Roig i Canals, S., y Segura Talavera, C. (2018). «El reto de la soledad en la vejez». *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria / Revista de servicios sociales*, 66: 61-75.

Yenerall, J. D. (2003). «Educating an aging society: The University of the Third Age in Finland». *Educational Gerontology*, 29(8): 703-716. DOI: 10.1080/03601270390225785