

ELE para personas mayores: aprendizajes y reflexiones desde la formación docente

Cuadernos CANELA, 37, pp. 115-135

Recibido: 29-IX-2025

Aceptado: 17-XII-2025

Publicado, versión impresa: 1-V-2026

ISSN 1344-9109

Publicado, versión electrónica: 1-V-2026

ISSN 2189-9568

© Las autoras 2026

canela.org.es

Émily A. Marzin

Universidad de Estudios Internacionales de Kanda (KUIS), Chiba, Japón

Elsa Marisol Olmos Tinoco

Universidad de Guanajuato (UGTO), Guanajuato, México

Resumen

En 2008, la Universidad de Guanajuato creó la Licenciatura en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua (LEES) para responder a la creciente demanda de cursos de español como lengua extranjera (ELE) en México. En este contexto, se ha observado un aumento sostenido de aprendientes de ELE mayores de 60 años, junto con una escasa preparación docente para atender sus necesidades educativas específicas. Con el fin de explorar esta brecha formativa, se recopilieron experiencias de seis egresados de LEES que impartían clases a adultos mayores (Marzin y Lara Obezo, 2024). Los hallazgos evidenciaron la necesidad de preparar a los docentes para este nuevo contexto, lo que llevó a la creación de la materia optativa Enseñanza de ELE a Personas Mayores, en enero de 2024. Esta asignatura ofrece herramientas pedagógicas y psicológicas para la enseñanza en este tipo de aprendientes y favorece aprendizajes significativos e inclusivos. La presente publicación describe, por una parte, el contenido temático de la asignatura diseñada (ej. factor edad, gerontología) y las actividades realizadas por los alumnos (ej. testimonios y análisis de casos). Por otra parte, se presentan sus impresiones sobre la materia, así como su relevancia e impacto personal, académico y profesional. Los resultados, obtenidos mediante un cuestionario semiestructurado, destacan un cambio de perspectiva en los estudiantes, lo que promueve reflexiones sobre la vida y el envejecimiento. Este estudio subraya la importancia de contar con una formación especializada en ELE para adultos mayores, y de fomentar una enseñanza más inclusiva.

Palabras clave

Formación docente de LE, diseño curricular, aprendizaje de LE después de los 60, gerontagogía, enseñanza de ELE.

Introducción

Según el Instituto Cervantes (2021), el español cuenta con casi 500 millones de hablantes y es una de las lenguas más estudiadas del mundo. México se ha consolidado como un referente en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), y la ciudad de Guanajuato

constituye un entorno de enseñanza privilegiado por su patrimonio histórico y cultural. En este contexto, la Licenciatura en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua (LEES) de la Universidad de Guanajuato (UGTO) forma profesionales especializados en docencia de ELE, en respuesta a las demandas del mercado laboral.

La LEES ha buscado continuamente adecuar su currículo mediante el establecimiento de vínculos con otras instituciones públicas y privadas, así como con iniciativas sociales. Todo ello ha permitido detectar qué necesidades específicas tienen los estudiantes para su exitosa incorporación al entorno profesional. Este proceso se ha observado en el número creciente de aprendices de ELE de mayor edad en Guanajuato, especialmente provenientes de Canadá y Estados Unidos, principales países de origen de los estudiantes extranjeros en Guanajuato, en un contexto más amplio de envejecimiento poblacional en dichas sociedades.

Dicha situación demográfica ha impulsado, a nivel global, el interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) en las personas de 60 años y más, un campo en expansión que requiere enfoques pedagógicos adaptados a sus necesidades. Aunque existen limitaciones asociadas a la edad, algunos estudios, como el de Słowik-Krogulec (2021), entre otros, demuestran que es posible adquirir segundas lenguas con estrategias adecuadas. Además de beneficios cognitivos, el aprendizaje en la vejez favorece el bienestar, la integración social y la calidad de vida al activar procesos como la memoria de trabajo, el razonamiento inductivo y la discriminación auditiva.

Ante esta realidad, y en continuidad con lo expuesto en el párrafo anterior, un estudio exploratorio previo realizado con egresados de la LEES (Marzin y Lara Obezo, 2024) permitió describir, desde la perspectiva docente, dos tendencias relevantes: por un lado, la presencia de una demanda creciente de clases de ELE dirigidas a personas mayores de 60 años y, por otro, la adopción de ajustes pedagógicos orientados a atender dimensiones cognitivas, fisiológicas y afectivas del aprendizaje en la vejez. Dicho análisis, basado en las experiencias reportadas por los participantes, puso de manifiesto las limitaciones percibidas por los propios docentes respecto de su preparación para este contexto educativo, así como la necesidad de contar con herramientas teóricas y metodológicas más específicas durante su formación inicial. En respuesta a esta necesidad formativa identificada, se incorporó la asignatura optativa Enseñanza de ELE a Personas Mayores, que constituye el eje del presente estudio.

Este artículo expone los fundamentos teóricos, los contenidos y las actividades de dicha asignatura, describe la metodología empleada para recopilar experiencias y percepciones y presenta los principales resultados, seguidos de la discusión y las conclusiones.

1. Marco teórico

Este marco teórico se articula en tres apartados. El primero examina la formación de docentes de LE, atendiendo a la diversificación de perfiles y al diseño curricular como respuesta a contextos educativos heterogéneos. El segundo revisa los principales aportes sobre el aprendizaje de LE en personas mayores de 60 años, considerando tanto sus beneficios como los desafíos asociados. El tercero aborda los enfoques gerontológicos aplicados a la enseñanza de LE, con énfasis en la gerontagogía como fundamento para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. En conjunto, estos ejes sustentan la necesidad de una formación docente orientada a la enseñanza de LE a adultos mayores.

1.1. Formación de docentes de LE

1.1.1. Diversificación de perfiles

En México, la formación de docentes de lenguas cuenta con una sólida oferta de licenciaturas y posgrados en instituciones públicas y privadas, tales como la Universidad Nacional Autónoma de México, la UGTO y el Centro de Estudios Universitarios de Baja California. Estos programas, que incluyen modalidades presenciales y a distancia, se complementan con especializaciones y diplomados de actualización continua (como los impartidos por el Instituto Cervantes), y se orientan primordialmente a la investigación aplicada, el diseño curricular y las tecnologías educativas.

No obstante, diversos estudios, entre otros Arnaiz-Sánchez *et al.* (2021) y Toscano-Fuentes y Legaz-Torregrosa (2022), señalan la necesidad de revisar estos planes de estudio, particularmente en lo que respecta a la formación docente inicial. Si bien el profesorado desempeña un papel central en los procesos de transformación educativa, su preparación no siempre resulta suficiente para responder a contextos caracterizados por una creciente diversidad sociocultural (Turra y Ferrada, 2016).

Esta limitación adquiere especial relevancia en el marco de las actuales transformaciones demográficas y migratorias que, de acuerdo con Gironzetti *et al.* (2020) y en consonancia con marcos internacionales como la Declaración de Incheon (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015), han dado lugar a la aparición de nuevos perfiles de aprendientes. Dicho escenario subraya la importancia de formar docentes de LE capaces de adaptar su práctica pedagógica a las necesidades específicas de los contextos en los que intervienen.

Desde la perspectiva de la inclusión educativa, investigaciones recientes indican que el profesorado suele enfrentarse a una multiplicidad de perfiles, trayectorias y metas de aprendizaje, para las cuales no siempre dispone de herramientas pedagógicas y curriculares adecuadas (Arnaiz-Sánchez *et al.*, 2021; Toscano-Fuentes y Legaz-Torregrosa, 2022). En este sentido, se ha señalado la necesidad de superar modelos de formación docente de carácter uniforme y avanzar hacia el diseño de currículos más flexibles, así como hacia el desarrollo de enfoques inclusivos y estrategias específicas que respondan a la diversidad del alumnado (Turra y Ferrada, 2016). A pesar de ello, muchos programas continúan centrados en un aprendizaje considerado estándar, sin contemplar de manera explícita a colectivos como los adultos mayores (Instituto Mexicano de Educación para el Adulto Mayor, 2019).

El presente estudio examina cómo la inclusión de una materia especializada en ELE para adultos mayores (AM) busca cerrar esta brecha, enriqueciendo la formación docente ante una demanda social emergente.

1.1.2. Diseño curricular

Para subsanar la carencia identificada en la subsección anterior —esto es, la limitada atención a perfiles de aprendientes no tradicionales, como las personas adultas mayores—, los programas de formación docente pueden recurrir a una revisión de su diseño curricular, en particular en planes de estudio como los de la formación inicial en LE. El diseño curricular se concibe aquí como un proceso de organización y articulación de objetivos, contenidos y prácticas pedagógicas orientado a responder a las características del estudiantado y a las condiciones del contexto educativo (Graves, 2000; Richards, 2001). Desde esta perspectiva,

supone un esquema flexible, capaz de atender necesidades lingüísticas, culturales y cognitivas diversas.

En México, este enfoque resulta especialmente pertinente ante la creciente demanda de español en contextos migratorios, turísticos, académicos y comunitarios, lo que exige estrategias diferenciadas, metodologías inclusivas y contenidos culturalmente relevantes. En el caso de las personas adultas mayores, dicho diseño requiere una orientación sensible que contemple no solo metas comunicativas, sino también dimensiones cognitivas y aspectos vinculados al bienestar socioemocional, tal como lo plantean los lineamientos educativos nacionales dirigidos a este colectivo (Secretaría de Educación Pública, 2017). En consecuencia, la formación docente debe integrar competencias que permitan a los futuros profesores ajustar sus metodologías a los ritmos de aprendizaje asociados a la edad y promover enfoques humanistas e intergeneracionales, en consonancia con los principios educativos propuestos por el Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (2015), aspectos que se desarrollan en las subsecciones siguientes.

Entre las competencias clave destacan prácticas centradas en las experiencias de vida de los AM como recursos para el aprendizaje, así como el desarrollo de sensibilidad intercultural y la capacidad de adaptar contenidos y dinámicas didácticas a este perfil de alumnado. En este marco, algunos estudios han señalado que el uso de herramientas digitales puede desempeñar un papel complementario en la enseñanza de lenguas a este colectivo. Ware *et al.* (2017) muestran que determinados programas tecnológicos y dispositivos móviles pueden favorecer la práctica lingüística y contribuir al bienestar cognitivo de adultos mayores sanos, mientras que Puebla *et al.* (2022) destacan su potencial para ofrecer estrategias de aprendizaje a ritmo propio. Desde esta perspectiva, la tecnología puede constituir un recurso para personalizar la experiencia educativa en función de los intereses y capacidades funcionales del alumnado, siempre que se integre de manera contextualizada y no instrumental.

A partir de estas consideraciones sobre diversidad de perfiles y flexibilidad curricular, el diseño de asignaturas como la propuesta en este estudio debe integrar contenidos de gerontología educativa —disciplina que se detalla en el siguiente apartado— por su contribución a la comprensión de las necesidades cognitivas, afectivas y sociales (Del Canto, 2016). Asimismo, la incorporación de prácticas reflexivas en contextos reales (centros culturales o universidades de AM) vincula la teoría con la praxis, permitiendo que el docente desarrolle una competencia adaptativa frente a la diversidad etaria y sociolingüística.

No obstante, para que este diseño curricular sea efectivo, la formación docente debe fundamentarse en una comprensión profunda de las características del alumnado mayor de LE. Por ello, es imperativo revisar cómo ha evolucionado la teoría del aprendizaje de lenguas en la vejez y cuáles son las particularidades que definen a este perfil de aprendiente, aspectos que abordamos en las dos siguientes subsecciones.

1.2. Aprendizaje de LE después de los 60: beneficios y desafíos

El debate sobre la influencia de la edad en la adquisición de LE ha evolucionado desde la teoría del periodo crítico de Lenneberg (1967), la cual sugiere una disminución en la capacidad de aprendizaje tras la pubertad. Sin embargo, desde la primera década del siglo XXI, una parte significativa de la investigación ha cuestionado esta idea y ha señalado que el aprendizaje de lenguas extranjeras es posible en cualquier etapa de la vida, aunque con limitaciones asociadas a factores internos y externos, como señalan, entre otros, Singleton y Ryan (2004).

En ese sentido, existen investigaciones comparativas entre niños y adultos que muestran que la edad puede asociarse con la pérdida de ciertas funciones cognitivas y motoras, lo que indica la existencia de momentos óptimos de aprendizaje (García Mayo y García Lecumberri, 2003; De Bot y Makoni, 2005; Muñoz, 2006).

Cada grupo etario presenta fortalezas y desafíos: según algunos autores, los niños tienen una ventaja en la fonética a largo plazo (Alvarado Cantero, 2009), mientras que los adultos recurren a estrategias cognitivas y metalingüísticas, como la transferencia de conocimientos de la lengua materna, el uso consciente de reglas gramaticales y la comparación interlingüística, lo que puede acelerar ciertos aspectos del aprendizaje lingüístico (Zúñiga, 2011). Aunque la edad y la exposición temprana influyen en el dominio lingüístico, diversas investigaciones empíricas evidencian que, con métodos de enseñanza adecuados, es posible alcanzar altos niveles de competencia en cualquier etapa, incluso después de los 60 años (Brenes Sánchez y Valverde Marín, 2015; Ramírez Gómez, 2016; Słowik-Krogulec, 2021).

1.2.1. Beneficios del aprendizaje de LE para las personas mayores

El aprendizaje de LE en AM ha despertado creciente interés por sus efectos positivos en la función cognitiva. Algunos estudios muestran que el bilingüismo (Bialystok *et al.*, 2006; Cheng *et al.*, 2015) y la adquisición de una nueva lengua pueden actuar como una estrategia eficaz para retrasar el deterioro cognitivo, fortalecer la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva, la atención y la resolución de problemas, además de favorecer la plasticidad cerebral y prevenir enfermedades neurodegenerativas (Antoniou *et al.*, 2013; Maldonado Molina, 2018; Iuliano, 2019).

Más allá del plano cognitivo, aprender idiomas en etapas avanzadas contribuye al bienestar emocional y social. Favorece la reducción del aislamiento en la vejez (Juanas Oliva y Ortega Navas, 2021), eleva la autoestima y fomenta el contacto con nuevas culturas (Hernández Mercedes, 2015). Asimismo, puede estimular procesos de autorrealización y desarrollo personal (Gómez Bedoya, 2008; van der Ploeg *et al.*, 2023; Darnault, 2025) y promueve un envejecimiento activo y saludable (Brenes Sánchez y Valverde Marín, 2015; Formosa, 2023).

1.2.2. Desafíos del aprendizaje de LE para personas mayores

El aprendizaje de LE de los AM enfrenta barreras físicas, cognitivas, afectivas y sociales que requieren estrategias pedagógicas específicas. A nivel físico y cognitivo, destacan la disminución de la agudeza auditiva y la visión de ciertos adultos mayores, lo que potencialmente afecta la comprensión oral y escrita (Iuliano, 2019; Escudero, 2022), así como la pérdida de memoria a corto plazo y la reducción en la velocidad de procesamiento, factores que podrían incidir en la retención de información y en la producción oral (Bolton, 1990; Martí *et al.*, 2012; Antoniou *et al.*, 2013; Cheng *et al.*, 2015).

En el ámbito afectivo, la inseguridad, el miedo al error y a la evaluación pueden limitar la participación en clase (Carvajal Manso, 2008; Gómez Bedoya, 2008; Brenes Sánchez y Valverde Marín, 2015). No obstante, estas dificultades pueden mitigarse mediante metodologías adaptadas y entornos de aprendizaje estructurados, que incluyan recursos ajustados a las capacidades de los AM, lo que favorece un aprendizaje más significativo y motivador (Hernández Mercedes, 2015; Ramírez Gómez, 2019; Osle Ezquerria, 2020).

A nivel social, los estereotipos sobre la capacidad de los AM para aprender una nueva lengua pueden influir en su actitud hacia el aprendizaje y su percepción de autoeficacia. Diversos estudios sobre envejecimiento y educación señalan que la vejez suele asociarse con fragilidad, dependencia y deterioro cognitivo, lo que puede llevar a subestimar las capacidades de este colectivo en el aprendizaje de idiomas (Portal Mayores, 2012; Rello *et al.*, 2018). Para contrarrestar estos prejuicios, la formación docente que incluya la comprensión del proceso de envejecimiento resulta esencial. Las estrategias intergeneracionales y los programas educativos que incluyan reflexión crítica, talleres interactivos y contenidos específicos sobre envejecimiento pueden reducir estos sesgos y fomentar actitudes más inclusivas (Lorente Martínez *et al.*, 2020; Elvira Zorzo, 2023).

Como respuesta a los desafíos físicos, cognitivos y sociales expuestos hasta aquí, y como forma de articular los hallazgos científicos respecto a los AM con la práctica docente, desde los años setenta se ha consolidado la gerontagogía. A esta disciplina dedicamos la siguiente sección.

1.3. Enseñanza de LE a AM: enfoques gerontológicos

Desde finales de los años setenta, la gerontagogía se ha consolidado como una disciplina orientada a la educación de los AM, que se diferencia de la pedagogía tradicionalmente asociada a la educación infantil y juvenil, y de la andragogía, orientada a la educación de personas adultas en sentido amplio (Lessa, 1978; Bolton, 1990; Zúñiga, 2011). Esta disciplina se ocupa del estudio del envejecimiento, de la vejez y de la persona adulta mayor desde una perspectiva biológica, psicológica y social. Ha impulsado la creación de ciertos programas específicos, como los institutos de aprendizaje para mayores en Estados Unidos y las universidades para personas mayores en Europa (Lemieux, 2001; Formosa, 2023). No obstante, la práctica docente aún enfrenta el desafío de superar visiones basadas en el edadismo (discriminación por motivos relacionados con la edad) en el aula (Le y Billett, 2022).

Diversos especialistas coinciden en principios clave para la enseñanza de ELE a AM, entre los que destacan el uso de un lenguaje accesible y la integración de su bagaje cultural y vivencial, lo que favorece la participación y el aprendizaje en contextos significativos (Carvajal Manso, 2008; Gómez Bedoya, 2008; Iuliano, 2019). También se subraya la importancia de materiales culturalmente relevantes y alineados con los intereses del alumnado (Martí *et al.*, 2012; Osle Ezquerro, 2020; Marzin y Lara Obezo, 2024), del aprendizaje grupal y de la creación de ambientes motivadores que atiendan los aspectos afectivos del proceso (Bermejo García, 2004). Un enfoque centrado en el estudiante podría, además, facilitar la personalización de la enseñanza en función de los intereses y estilos de aprendizaje (Siliceo de Acha, 2010).

Asimismo, diversos estudios enfatizan la necesidad de integrar la dimensión psicológica y social en los programas de LE, de modo que estos atiendan las particularidades emocionales de las personas adultas mayores y promuevan entornos inclusivos en los que el bienestar y la participación activa en la comunidad de aprendizaje resulten tan relevantes como el desarrollo lingüístico (Lirio Castro, 2015; Pérez-Naranjo y Soto-Pérez, 2017; Martínez Pineda y Torres, 2024). Específicamente, Gabrys-Barker (2017) sostiene que la enseñanza debe priorizar factores afectivos y la motivación intrínseca, que difieren significativamente de los aprendientes jóvenes, mientras que Murray (2011) subraya la importancia de generar «espacios sociales de aprendizaje» y comunidades que mitiguen el aislamiento.

Los aportes teóricos revisados en la primera sección constituyen el marco de referencia de la presente investigación. A partir de los planteamientos de la gerontagogía y de los enfoques didácticos para la enseñanza de lenguas a personas adultas mayores, este estudio tiene como objetivo analizar la relevancia y el impacto de contenidos teóricos y prácticos incorporados en la asignatura Enseñanza de ELE a Personas Mayores en la formación de futuros docentes dentro de la LEES.

2. Metodología

El presente estudio tiene como objetivo principal comprender las motivaciones de un grupo de participantes para cursar la asignatura optativa Enseñanza de ELE a Personas Mayores, ofrecida en la LEES de la UGTO, así como explorar sus percepciones sobre la relevancia y el impacto del contenido temático compartido. Con ello, se busca, como objetivo secundario, conocer si la materia optativa puede contribuir a mejorar la preparación de los futuros docentes, promoviendo enfoques pedagógicos inclusivos y cambiando su percepción sobre el envejecimiento y el edadismo.

Las preguntas de investigación que guían el presente trabajo son las siguientes:

- (1) ¿Cuáles son las motivaciones de los estudiantes de la LEES para cursar la asignatura Enseñanza de ELE a Personas Mayores?
- (2) ¿Cómo evalúan los estudiantes de la LEES la relevancia e impacto de los contenidos de la materia en el desarrollo de competencias y en la formación académica y profesional?
- (3) ¿Qué mejoras o cambios sugieren los estudiantes para optimizar el diseño y la enseñanza de la materia?

2.1. Contexto

La LEES de la UGTO, creada en 2008, forma profesionales en la docencia de ELE a través de tres ejes: lingüística hispánica, didáctica y pedagogía de lenguas, e investigación. Desde su inicio, el programa ha procurado actualizarse conforme a las transformaciones del campo y las demandas del mercado laboral, un reto constante que enfrentan los programas de español en México para mantener su calidad y competitividad (Velázquez-Vilchis y García-Ponce, 2021).

En la evaluación curricular integral más reciente (UGTO, 2024), un estudio de egresados señaló la necesidad de renovar contenidos y ampliar los perfiles meta, incorporando a adultos mayores, personas con discapacidad y hablantes de lenguas originarias. Como respuesta, se propuso una asignatura optativa sobre enseñanza de ELE a adultos mayores, orientada a dotar a los futuros docentes de herramientas pedagógicas y a sensibilizarlos frente a las particularidades cognitivas, emocionales y sociales de este grupo, en consonancia con el envejecimiento demográfico y los principios de educación inclusiva.

2.2. Participantes e instrumento de recolección

La presente investigación involucró a siete participantes. De los 23 estudiantes que cursaron la asignatura, siete accedieron a participar en el estudio (dos de octavo semestre, dos de séptimo, dos de quinto y uno de tercero).

Al finalizar el semestre, se contactó a los estudiantes para recabar sus experiencias mediante una encuesta en línea (recogemos el cuestionario en el apéndice). Los siete firmaron un consentimiento informado y respondieron sobre la pertinencia de los contenidos de la asignatura y su impacto en la formación profesional.

2.3. Análisis de datos

Este estudio siguió un diseño de métodos mixtos de tipo convergente (Edmonds y Kennedy, 2017) dentro de un marco participativo para analizar las experiencias y opiniones de los estudiantes sobre la asignatura cursada.

Los datos cuantitativos se analizaron por medio de un cálculo del promedio de las valoraciones de ocho ítems (ver sección 4.2) para examinar la relevancia y el impacto percibidos por los estudiantes en cada unidad del curso, mientras que los datos cualitativos se sometieron a un análisis temático con el fin de explorar motivaciones, experiencias y sugerencias (secciones 4.1 y 4.3). Los datos cuantitativos permitieron identificar patrones, mientras que los cualitativos profundizaron en las vivencias de los participantes. La convergencia de ambos enfoques buscó fortalecer la validez de los hallazgos y fundamentar las recomendaciones finales.

3. Materia Enseñanza de ELE a Personas Mayores: contenido temático y actividades de aprendizaje

A partir de la investigación de Marzin y Lara Obezo (2024) y del interés de los estudiantes de la LEES por prepararse para contextos laborales diversos, se evidenció una limitación en el plan de estudios, centrado en un prototipo de estudiante extranjero convencional, que no contemplaba otros perfiles, como el de los AM. En este marco, la asignatura optativa fue diseñada por Marzin e impartida por Olmos Tinoco por primera vez en el semestre agosto-diciembre de 2024, incorporando tanto la necesidad de ampliar la formación docente hacia contextos de enseñanza más variados como la experiencia profesional de la coautora en el trabajo con personas de 60 años o más.

El contenido temático del curso (ver figura 1) incluye una revisión teórica sobre la relación entre edad y aprendizaje de segundas lenguas, así como nociones de gerontología educativa enmarcadas en lineamientos de instituciones internacionales, tales como la Organización Mundial de la Salud, y mexicanas, tales como la Secretaría de Educación Pública, el Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores y el Desarrollo Integral de la Familia. A la par, se promovió la reflexión sobre las particularidades cognitivas, afectivas y sociales de este grupo poblacional, así como sobre los estereotipos que ellos sufren, mediante el análisis y el rediseño de materiales didácticos adaptados a este perfil de aprendientes.

Las sesiones teórico-prácticas contaron con la participación de invitados externos, un adulto mayor aprendiz de español y dos profesoras con experiencia, cuyas interacciones permitieron a los estudiantes confrontar prejuicios y analizar problemáticas reales de la práctica docente. Como proyecto final, cada participante diseñó una secuencia didáctica para un grupo hipotético de AM, con la integración de factores socioemocionales, cognitivos y lingüísticos. Esta tarea buscó fusionar teoría y práctica para desarrollar competencias de enseñanza inclusiva y adaptada.

UNIDAD I. Factor edad en la ASL

1. Mitos en la enseñanza / aprendizaje de segundas lenguas
2. Periodo crítico
3. Factores sociopsicológicos, cognitivos y neurológicos

UNIDAD II. Gerontología: envejecimiento y aprendizaje

1. Interés de la enseñanza a personas mayores (universidad de la tercera edad)
2. Problemáticas
 - 2.1. Edadismo
 - 2.2. Problemas de atención y velocidad de procesamiento
 - 2.3. Disminución en la sensibilidad auditiva
 - 2.4. Alfabetización digital
3. Beneficios

UNIDAD III. Didáctica y pedagogía de la enseñanza a personas mayores

1. Matices de enseñanza a/con personas mayores
2. Papel del docente
3. Elementos pedagógicos

UNIDAD IV. Prácticas de enseñanza a personas mayores

1. Estereotipos
2. Evaluación y adaptación de materiales y actividades didácticos para personas mayores
3. Aplicación de materiales y actividades didácticos para personas mayores
4. Elaboración de programas de enseñanza de ELE a personas mayores

Figura 1. Contenido temático del curso

En el marco de la asignatura, las planeaciones elaboradas por los estudiantes se concibieron como un espacio para articular los contenidos teóricos revisados con decisiones pedagógicas orientadas a la enseñanza de ELE a AM. En este sentido, se puso especial énfasis en que las propuestas atendieran aspectos vinculados a la accesibilidad, la adecuación de materiales y a la consideración de las características cognitivas y sensoriales asociadas al envejecimiento. Así, las planeaciones incluyeron, entre otros elementos, la selección consciente de tipografías y formatos que favorecieran la legibilidad, así como la elección de temas y referencias culturales susceptibles de resultar significativos para este colectivo, con el propósito de vincular el aprendizaje lingüístico con la experiencia vital de los aprendientes y propiciar un clima de confianza y motivación.

Asimismo, en la organización de los contenidos y de los tiempos de clase se contemplaron instancias destinadas al repaso y a la consolidación de los aprendizajes, así como a actividades de refuerzo orientadas a facilitar la retención de la información. Estas orientaciones respondieron a la necesidad de que los futuros docentes incorporaran, desde la fase de planificación, estrategias coherentes con los aportes de la gerontagogía y con una concepción inclusiva de la enseñanza. De este modo, las planeaciones se plantearon no como productos evaluados en términos de resultados, sino como ejercicios formativos destinados a promover una reflexión pedagógica situada y una toma de decisiones docentes fundamentada.

4. Resultados

La sección de resultados se estructura en tres ejes. En primer lugar, se analizan las motivaciones de los estudiantes para cursar la asignatura, atendiendo a dimensiones académicas, experienciales y éticas. En segundo término, se examina la relevancia y el impacto de las unidades de aprendizaje en la formación docente. Finalmente, se presentan las propuestas estudiantiles para optimizar la asignatura, con énfasis en la articulación entre teoría y práctica, en la ampliación de contenidos y en la dinámica de participación en clase.

4.1. *Motivaciones para cursar la asignatura: dimensiones académicas, experienciales y éticas*

Las motivaciones de los estudiantes de la LEES para cursar la materia se agruparon en tres categorías interrelacionadas: académicas, experienciales y éticas.

4.1.1. Motivaciones académicas: desarrollo profesional y especialización

La principal motivación académica fue adquirir conocimientos específicos para una enseñanza más inclusiva. Los testimonios reflejaron el interés por adaptar metodologías a las necesidades particulares de los AM. Por ejemplo, Karen destaca la importancia de diferenciar los procesos de aprendizaje entre grupos etarios: «[...] a veces se da por sentado que los de una edad menor y una edad mayor aprenden y necesitan de las mismas cosas». De manera similar, Yael señala: «[...] según la etapa de vida en la que estén los alumnos, existen requerimientos extra que en otras etapas no, y pues pienso que necesitamos aprender de esos requerimientos». Estas observaciones sugieren la presencia de un interés de especialización en la enseñanza de ELE a este sector poblacional, expresado en los comentarios de algunos participantes.

4.1.2. Motivaciones experienciales: interacciones previas con AM

Algunos estudiantes mencionaron experiencias docentes previas con los AM que los motivaron a inscribirse en la asignatura. Araceli, por ejemplo, explica cómo su interacción con una alumna en el Centro de Autoaprendizaje de Idiomas de la universidad la llevó a reflexionar sobre la efectividad de sus estrategias pedagógicas:

Lo que me motivó fueron mis estudiantes, en especial una estudiante que tenía en el centro de autoaprendizaje. [...] Un día esta estudiante llegó, me daba miedo y nervios sobre cómo enseñarle, si los contenidos le van a gustar o qué es lo que va a querer aprender.

Fátima, por su parte, reconoce las dificultades en la planificación de actividades y su interés en mejorar su conexión con este grupo: «Anteriormente tuve alumnos mayores y me costó un poco de trabajo el planear actividades, quería conocer más acerca de cómo puedo llegar a conectar mejor con este tipo de alumnos». Estos testimonios sugieren que a través del contacto previo con los AM se generó interés en la capacitación específica para responder adecuadamente a los desafíos de la enseñanza a AM.

4.1.3. Motivaciones éticas: inclusión y respeto en el aula

Los estudiantes destacaron la importancia de crear un ambiente de aprendizaje respetuoso e inclusivo en sus futuras clases con adultos mayores. Para ello, consideran fundamental

desarrollar, a través de la materia optativa, una sensibilidad pedagógica que lo haga posible. Diana menciona: «Me interesaba [tomar la materia] debido a que me gustaba la idea de aprender a tratar a mis alumnos con el respeto que merecen y suponía que debía aprender lo más pronto posible». Su comentario sugiere una percepción de la enseñanza que no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que también implica la creación de un ambiente inclusivo que valore la experiencia y las necesidades de los estudiantes, en este caso de los mayores.

4.2. Relevancia e impacto de las unidades en la formación docente

Los participantes evaluaron la relevancia, atribuyendo un valor entre 1 y 5 (1 = *No muy relevante* a 5 = *Muy relevante*) y el impacto, eligiendo un valor entre 1 y 5 (1 = *No tuvo impacto* a 5 = *Tuvo mucho impacto*), de cada una de las unidades de aprendizaje de la asignatura Enseñanza de ELE a Personas Mayores (ver sección 3 para un desglose del temario).

Los resultados de la evaluación de los estudiantes, representados en la figura 2, indican que el promedio de la relevancia de todas las unidades fue de 4.7, situando el contenido global entre *Bastante relevante* y *Muy relevante*. Las unidades 1 y 3 fueron las más relevantes (promedio de 4.8) y la unidad 2 fue la menos relevante (promedio de 4.6). En cuanto al promedio del impacto de la totalidad de las unidades de aprendizaje, los resultados señalan un impacto de 4.3, situando el contenido global entre *Tuvo bastante impacto* y *Tuvo mucho impacto*. Las unidades dos y cuatro fueron evaluadas con un promedio de 4.4 y las unidades uno y tres obtuvieron el mismo impacto (4.3).

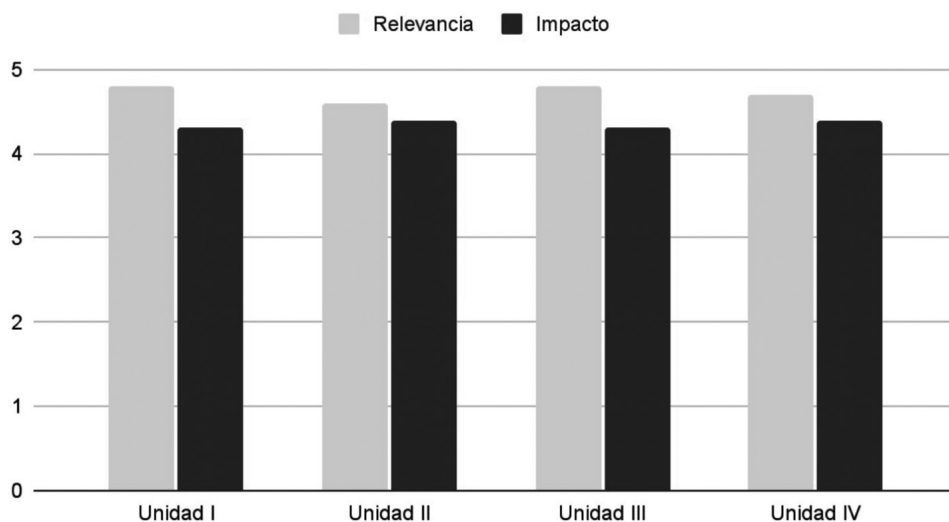


Figura 2. Evaluación de la relevancia y del impacto de las unidades

Los participantes justificaron sus evaluaciones destacando tres aportaciones fundamentales del curso: (1) sensibilización inicial sobre la enseñanza a los AM, (2) identificación de estrategias pedagógicas y adaptación de materiales y actividades para la enseñanza a los AM, (3) reflexión sobre el rol docente y práctica de la enseñanza a los AM.

4.2.1. Sensibilización inicial sobre la enseñanza a los AM

Las primeras dos unidades parecieron favorecer un proceso de sensibilización de los estudiantes sobre la enseñanza a los AM, permitiéndoles cuestionar mitos sobre el envejecimiento. Karen destacó la importancia de este proceso al señalar que «es el momento de quitar prejuicios y cuestionar el porqué», mientras que Yael enfatizó la relevancia de reconocer los desafíos específicos de esta enseñanza: «Es importante primero saber identificar a qué retos y circunstancias vamos a enfrentarnos y el primer contacto con esto son las percepciones, es por eso que es relevante». Además de desafiar estereotipos, algunos estudiantes resaltaron la importancia de comprender la perspectiva de los AM en su proceso de aprendizaje. Diana mencionó que «es importante conocer cómo se sienten los adultos mayores con respecto a su aprendizaje para adecuar las clases a su conveniencia y comodidad». Estas reflexiones sugieren que las unidades no solo promovieron una mayor consciencia sobre la enseñanza al grupo etario en cuestión, sino que también podrían sentar las bases para la adopción de prácticas docentes más inclusivas, empáticas y adaptadas a sus necesidades. Sin embargo, si bien los estudiantes reconocen la importancia de comprender estos retos, sus reflexiones muestran un énfasis en la identificación de dificultades más que en estrategias concretas para abordarlas.

4.2.2. Identificación de estrategias pedagógicas y adaptación de materiales y actividades para la enseñanza a los AM

Los estudiantes identificaron que las unidades 3 y 4 fueron relevantes para comprender que la enseñanza efectiva para adultos mayores requiere actividades específicas que atiendan sus necesidades y experiencias previas. Fátima destaca este aprendizaje al señalar: «Me gustó aprender acerca de los materiales y cómo pueden adaptarse a las necesidades del alumno». De manera similar, Yael enfatiza el valor de esta adaptación: «Me pareció muy importante sobre todo la parte de la adaptación del material, ya que antes del curso no había pensado en este tipo de necesidades específicas». Estas reflexiones indican que los estudiantes pasaron de una comprensión general de la enseñanza a una más específica, centrada en la creación de recursos adecuados para este grupo etario.

Además de sensibilizarlos sobre los desafíos del aprendizaje de los AM, la unidad cuatro les proporcionó herramientas concretas para diseñar materiales más inclusivos. En este contexto, Laura refleja cómo la preparación previa en la asignatura impactó directamente su práctica y señala:

Con el aprendizaje previo en el curso, esto fue algo que aproveché desde el inicio de la unidad y generó conocimientos que cambiaron mi manera de ver a los adultos mayores, y por ende, me dieron perspectivas relevantes que cambiaron mucho en mis planeaciones [sic].

Su respuesta indica que la unidad no solo proporcionó una base teórica, sino también herramientas que pudo aplicar a su práctica de manera más consciente y reflexiva. Al trasladar la teoría a un entorno tangible, se favoreció el diseño de estrategias pedagógicas ajustadas a las necesidades del grupo, así como la reflexión sobre los ajustes metodológicos requeridos para una enseñanza inclusiva. No obstante, la falta de experiencia directa con adultos mayores por parte de algunos alumnos de la LEES limitó la posibilidad de evaluar la efectividad de dichas adaptaciones en un escenario real.

4.2.3. Reflexión y aplicación práctica en la formación docente

Las respuestas de los participantes sugieren que las oportunidades de reflexión a lo largo de las cuatro unidades fueron relevantes y de impacto, contribuyendo a la asimilación y futura aplicación del conocimiento adquirido en su vida personal y profesional.

Fátima, por ejemplo, considera que la tercera unidad, centrada en la didáctica y pedagogía de la enseñanza a los AM, fue una oportunidad clave para reflexionar sobre su comprensión teórica y el fortalecimiento de su identidad profesional: «Fue interesante autoanalizarse para averiguar cómo puedo mejorar como docente [sic]». Por su parte, Laura señala que, a partir de la segunda unidad, el curso transformó su perspectiva, en gran medida gracias a la oportunidad de poner en práctica lo aprendido: «[...] solía creer que solo estábamos aprendiendo a empatizar y pensar en el adulto mayor, pero en un momento dado lo apliqué de forma personal y noté que en realidad había aprendido del tema casi sin darme cuenta». Así, tanto Fátima como Laura resaltan el papel de la reflexión y la aplicación práctica en su formación. De manera similar, Diana reflexiona sobre la relevancia del contenido desde la perspectiva de su rol docente, señalando limitaciones conectadas a su falta de experiencia profesional: «Aquí siento que fue más relevante aprender el papel que tomamos los docentes, y pues aunque sí me impactó, siento que pudo haber sido más si ya hubiera impartido alguna clase [sic]» Este comentario resalta que, aunque el curso tuvo un impacto positivo para Diana, la conexión más profunda entre la teoría y la experiencia práctica podría haberse logrado con más ejemplos aplicados y oportunidades de interacción práctica.

Desde la perspectiva de los estudiantes, las cuatro unidades fueron altamente relevantes y tuvieron un impacto significativo en tres ejes clave: sensibilización sobre los adultos mayores, identificación de estrategias y adaptación de recursos pedagógicos y reflexión docente. Los testimonios en clase fortalecieron la comprensión sobre el aprendizaje en la vejez, ayudando a superar prejuicios y a reflexionar sobre el rol docente.

Cabe resaltar que en la tercera unidad se buscó vincular aún más la práctica mediante testimonios de dos docentes de ELE y de un estudiante de ELE de 65 años. Este encuentro tenía como objetivo ayudar a los alumnos de la LEES a identificar y comprender, de manera directa, las dificultades, motivaciones y necesidades de este sector demográfico, validando empíricamente los constructos teóricos abordados. Dicho intercambio buscó instrumentalizar el diseño de planeaciones y materiales adaptados a las singularidades de la vejez, objetivo que se vio parcialmente reflejado en las respuestas de los participantes. No obstante, la falta de una práctica docente formal con grupos de más de 60 años limitó la aplicabilidad total de los conocimientos adquiridos. Por ello, se sugiere que futuras implementaciones incluyan mayores oportunidades de interacción y práctica directa con personas mayores para potenciar el impacto de la asignatura en la formación profesional.

4.3. De la teoría a la práctica: propuestas estudiantiles para optimizar la asignatura

Al evaluar cada unidad y describir su relevancia e impacto, los participantes tuvieron la oportunidad de sugerir mejoras o cambios. Sus recomendaciones reflejan un interés en consolidar la formación docente en la materia a través de dos áreas: (1) fortalecimiento de la relación entre teoría y práctica y (2) optimización de la dinámica y participación en clase.

4.3.1. Fortalecimiento de la relación entre teoría y práctica

Los estudiantes coinciden en la necesidad de fortalecer la relación entre la teoría y la práctica en la enseñanza de ELE a personas mayores. Dos estudiantes expresan su interés en observar la aplicación real de los conceptos estudiados, especialmente en la adaptación de materiales y estrategias pedagógicas. Soraya menciona: «Estuvo bien, pero al terminar hubiera sido bueno ver un ejemplo aplicado de la teoría», mientras que Diana propone: «Sería buena idea ver un material ya modificado en una clase real y conocer el punto de vista del alumno que recibió el material». Soraya, aunque valora la teoría, sugiere que hubiera sido beneficioso ver ejemplos aplicados de los conceptos aprendidos y Diana revela una preocupación por la falta de experiencias prácticas que faciliten la comprensión y aplicación del contenido teórico.

Ambas perspectivas resaltan la importancia, para los participantes, de incluir observaciones de clases reales, análisis de casos concretos y colaboraciones con instituciones para facilitar experiencias auténticas de enseñanza.

4.3.2. Optimización de la dinámica y participación en clase

La estructura de la participación en clase y la diversificación de perspectivas emergen como aspectos clave a mejorar. Por ejemplo, Laura sugiere optimizar la dinámica de participación para hacer las discusiones más estructuradas y eficientes: «Quizá al compartir experiencias, invitar a alumnos de 60 años o más para enriquecer el aprendizaje, pudiera pedirse que sean más concisas las aportaciones [sic]». Este comentario, compartido por varios estudiantes, refleja principalmente una preocupación por hacer más eficientes las dinámicas de participación en clase, especialmente en términos de manejo del tiempo y claridad de las aportaciones durante las sesiones.

5. Discusión

En primer lugar, con el fin de responder a la pregunta sobre cuáles son las motivaciones de los estudiantes de la LEES para cursar la asignatura Enseñanza de ELE a Personas Mayores, la presente investigación permitió identificar un conjunto de motivaciones que se articulan en tres dimensiones interrelacionadas: académica, experiencial y ética. La búsqueda de especialización corrobora la insuficiencia del modelo de enseñanza estándar previamente detectado por Marzin y Lara Obezo (2024) en este mismo contexto. Esta necesidad de los futuros docentes de diversificar su perfil profesional valida lo planteado por Gironzetti *et al.* (2020), quienes sostienen que la evolución demográfica de la población interesada en el aprendizaje del español exige una adaptabilidad pedagógica que los programas tradicionales suelen omitir. Asimismo, el hecho de que las motivaciones emerjan de la necesidad de subsanar vacíos detectados en experiencias previas está en consonancia con las conclusiones de Arnaiz-Sánchez *et al.* (2021) y Toscano-Fuentes y Legaz-Torregrosa (2022), lo que parece evidenciar que la inseguridad docente frente a aulas heterogéneas actúa como un motor para la formación especializada. Finalmente, el compromiso ético identificado refuerza las conclusiones de Lorente Martínez *et al.* (2020) y de Elvira Zorzo (2023) sobre la importancia de desarticular prejuicios basados en el edadismo desde la formación inicial.

En segundo lugar, en relación con la valoración que realizan los estudiantes de la LEES sobre la relevancia e impacto de los contenidos de la materia en el desarrollo de competen-

cias y en su formación académica y profesional, los participantes señalan que la asignatura constituye una aportación significativa dentro de programas de formación de docentes de ELE, como el de la UGTO. Los datos cuantitativos y cualitativos sugieren una relación favorable entre la especialización temática y el fortalecimiento de la identidad docente, según las percepciones expresadas por los estudiantes. En este sentido, se identifican tres aportaciones temáticas que los participantes destacan como especialmente relevantes: la sensibilización, vinculada a la desmitificación del envejecimiento; la capacitación técnica, centrada en la adaptación de materiales; y la reflexión sobre el rol docente. Estos hallazgos indican una transición desde la comprensión teórica hacia una aptitud adaptativa. La alta valoración de las unidades ratifica la importancia de los enfoques inclusivos y humanistas de la gerontagogía (Bolton, 1990; Zúñiga, 2011) para el éxito del aprendizaje en la vejez. Por otro lado, la falta de práctica docente de algunos participantes evidencia la brecha persistente entre teoría y realidad áulica en la formación inicial, como lo señalan Turra y Ferrada (2016).

Finalmente, en relación con las mejoras y cambios sugeridos por los estudiantes para optimizar el diseño y la enseñanza de la materia, los resultados indican una demanda por una formación más técnica y aplicada. En particular, los participantes sugieren algunas propuestas: fortalecer el vínculo teoría-praxis mediante la observación de clases reales, profundizar en los fundamentos biológicos del aprendizaje y optimizar las dinámicas de interacción. Estas propuestas de optimización reflejan los desafíos de enseñar una LE a AM. Destacamos particularmente la necesidad de conectar, de manera más estrecha, los contenidos formativos con la práctica docente y con el contexto real del aula de LE con AM, como se señaló en el párrafo anterior, y como también se ilustra en la desconexión entre la formación docente y el contexto sociocultural de los aprendientes, identificada por Turra y Ferrada (2016). La sugerencia de indagar más en los factores neurológicos y gerontológicos, incluyendo la velocidad de procesamiento y la memoria de trabajo para diseñar estrategias eficaces está en consonancia con los estudios de Antoniou *et al.* (2013), Cheng *et al.* (2015) y Del Canto (2016). La propuesta de integrar más testimonios o estudios de caso permitiría tomar en cuenta el bagaje vivencial del alumnado, lo cual es una estrategia pedagógica que han sugerido otros autores, como Carvajal Manso (2008) y Gómez Bedoya (2008).

Conclusiones

Este estudio subraya la pertinencia de integrar asignaturas especializadas en la enseñanza de español a AM dentro de los programas de formación docente. El análisis de las motivaciones de los estudiantes de la LEES —articuladas en dimensiones académicas, experienciales y éticas— muestra un interés sostenido por adquirir herramientas pedagógicas específicas, reflexionar sobre el rol docente y desarrollar prácticas más inclusivas orientadas a este grupo etario.

No obstante, la investigación también revela retos persistentes, particularmente la necesidad de fortalecer la conexión entre teoría y praxis. La falta de experiencias directas con aprendientes de más de 60 años limitó la transferencia inmediata de los conocimientos, una carencia documentada en otros contextos que sugiere la importancia de establecer colaboraciones estrechas con comunidades para ofrecer instancias auténticas de interacción intergeneracional.

La investigación presenta limitaciones, principalmente el reducido número de participantes (30 % de los estudiantes cursando la materia), lo que restringe la generalización de

los resultados. Además, el contexto específico en el que se llevó a cabo, Guanajuato como ciudad receptora de extranjeros, sugiere cautela al extrapolar los hallazgos a otras regiones o instituciones en México.

Finalmente, futuros estudios podrían enriquecer este campo mediante un análisis más detallado de la diversidad de perfiles de AM aprendientes de ELE, así como las variaciones en su acceso a recursos tecnológicos, motivaciones de aprendizaje (ej. ocio, jubilación, mantenimiento cognitivo) y trayectorias educativas previas. Otras líneas de investigación podrían resultar especialmente fructíferas, como el análisis del impacto a largo plazo del aprendizaje de LE en dimensiones cognitivas, sociales y afectivas de los AM o la validación de enfoques metodológicos sensibles a factores neurocognitivos y contextuales. Profundizar en estas áreas no solo contribuiría al desarrollo de la lingüística aplicada, sino que también favorecería la consolidación de programas de formación docente capaces de responder con mayor rigor y sensibilidad a las realidades educativas emergentes.

Referencias bibliográficas

- Alvarado Cantero, L. (2009). Enseñanza de español como segunda lengua para adultos mayores: algunas consideraciones. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 34(2), 89-105. <https://doi.org/10.15517/rfl.v34i2.1281>
- Antoniou, M., Gunasekera, G. M. y Wong, P. C. (2013). Foreign language training as cognitive therapy for age-related cognitive decline: A hypothesis for future research. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37(10), 2689-2698. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.09.004>
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., Alcaraz García, S. y de Haro Rodríguez, R., (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 3-67. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>
- Bermejo García, L. (2004). *Gerontología educativa: cómo diseñar proyectos educativos con personas mayores*. Madrid: Panamericana.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M. y Freedman, M. (2006). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45(2), 459-464. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.10.009>
- Bolton, C. (1990). Instructing experienced adult learners. En R. H. Sherron y D. B. Lumsden, (3era Ed), *Introduction to educational gerontology* (pp. 135-150). New York: Hemisphere Publishing Corporation.
- Brenes Sánchez, V. y Valverde Marín, E. (2015). Geragogy: A contribution to the teaching and learning of English as a foreign language in senior citizens. *Memoria II Congreso de lingüística aplicada. Effective teaching practices: The key to maximizing learning* (pp.85-104). II Congreso Internacional de Lingüística Aplicada CONLA UNA.
- Carvajal Manso, L. (2008). El español en una universidad francesa para mayores: estudio de caso. *RedELE: Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 12, 1-29.
- Cheng, K., Deng, Y., Li, M. y Yan, H. M. (2015). The impact of L2 learning on cognitive aging. *ADMET & DMPK*, 3(3), 260-273. <https://doi.org/10.5599/admet.3.3.206>
- Darnault, B. (2025). *Lifelong motivation and foreign language learning: Perspectives from later life*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Bot, K. y Makoni, S. (2005). *Language and ageing in multilingual contexts*. Bristol: Multilingual Matters.
- Del Canto, R. (2016). La gerontología educativa como propuesta de intervención desde el trabajo social con personas mayores. *Revista de Trabajo Social*, 28, 143-160.
- Edmonds, W. A. y Kennedy, T. D. (2017). *An applied guide to research designs*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Elvira Zorzo, M. N. (2023). Estrategias metodológicas para trabajar el edadismo desde la educación actual. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 29-40. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2023.n2.v1.2575>
- Escudero, A. (2022). Aprender español con más de 60 años. Reflexiones para la toma de decisiones metodológicas en el aula de ELE. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 181-195.
- Formosa, M. (2023). Five decades of older adult learning: Achievements and challenges. *International Journal of Education and Ageing*, 5(3), 91-104.
- Gabryś-Barker, D. (2017). *Third age learners of foreign languages*. Bristol: Multilingual Matters.
- García Mayo, M. del P. y García Lecumberri, M. L. (2003). *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gironzetti, E., Blanco Canales, A. y Pano Alamán, A. (2020). Nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, segunda y de herencia: perfiles, factores y contextos. En P. Taboada de Zúñiga Romero y R. Barros Lorenzo, (eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* (pp. 53-74). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Gómez Bedoya, M. (2008). *El aprendizaje en la tercera edad. Una aproximación en la clase de ele: los aprendientes mayores japoneses en el Instituto Cervantes de Tokio*. (Tesis de maestría). Universidad de Nebrija.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston: Heinle & Heinle.
- Hernández Mercedes, M. P. (2015). ELE, tercera edad y literatura. Cómo unir sin confundir. *Actas del XII Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles*, 232-240.
- Instituto Cervantes. (2021). *El español en el mundo 2021: anuario del Instituto Cervantes*. Ministerio de Asuntos Exteriores. Unión Europea y Cooperación.
- Instituto Mexicano de Educación para el Adulto Mayor. (24 de enero de 2019). *Educación de adultos mayores en México: hacia la agenda 2030*. Instituto Mexicano de Educación para el Adulto Mayor.
- Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores. (26 de noviembre de 2015). *Desarrollan INEA e INAPAM modelo educativo para adultos mayores*. Gobierno de México.
- Iuliano, R. (2019). *Vejez y envejecimiento: aportes para la investigación y la intervención con adultos mayores desde las ciencias sociales, la psicología y la educación*. La Plata: Andamios.
- Juanas Oliva, Á. y Ortega Navas, M. C. (2021). *Calidad de vida en personas adultas y mayores. Intervención educativa en contextos sociales*. Madrid: UNED.
- Le, A. H. y Billett, S. (2022). Lifelong learning and adult education in Japan. *Australian Journal of Adult Learning*, 62(1), 31-55.
- Lemieux, A. (2001). *La gérontologie: Une nouvelle réalité*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons.
- Lessa, A. (1978). *Introduction au Forum, I, Écologie et vieillissement*. Centre International de Gérontologie Sociale. Paris.
- Lirio Castro, J. (2015). Los profesores de adultos mayores: una revisión bibliográfica. *Olhar de Professor*, 18(1), 30-43. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.18i1.0003>
- Lorente Martínez, R., Brotons Rodes, P. y Sitges Maciá, E. (2020). Estrategias para combatir el edadismo: ¿formación específica sobre envejecimiento o contacto intergeneracional? *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 6-16. <https://doi.org/10.29197/cpu.v17i33.368>
- Maldonado Molina, J. A. (2018). *Materiales docentes de gerontología y protección de los mayores*. Madrid: Dykinson.
- Martí, O. M., Alcón Soler, E. y Salazar Campillo, P. (2012). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés en la tercera edad. *Lenguaje y Textos*, 35, 101-106.
- Martínez Pineda, P. A. y Torres, W. (2024). Técnicas utilizadas por adultos mayores en el aprendizaje del español como lengua extranjera: una revisión de la literatura. *Episteme*, 1(2), 40-67.
- Marzin, E. A. y Lara Obezo, M. (2024). Enseñar ELE a mayores: consideraciones discursivas y didácticas. En A. Peña Aguilar y M. G. Méndez López, (eds.), *Redefining teaching and learning practices* (pp. 19-41). Chetumal: Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo.

- Muñoz, C. (2006). *Age and the rate of foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Murray, G. (2011). Older language learners, social learning spaces and community. En: P. Benson y H. Reinders, (eds.), *Beyond the language classroom* (pp. 132-145). Londres: Palgrave Macmillan.
- Osle Ezquerro, A. (2020). Enseñanza del español como lengua extranjera a adultos mayores: experiencias de aprendizaje de un grupo de aprendientes del Reino Unido. *Azulejo para el aula*, 11, 9-23.
- Pérez-Naranjo, J. E. y Soto-Pérez, B. (2017). La clase interactiva de ELE para adultos mayores. *Santiago*, número especial, 79-92.
- van der Ploeg, M., Keijzer, M. y Lowie, W. (2023). Language learning, motivation, and well-being in later life. *Social Sciences and Humanities Open*, 8(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100749>
- Portal Mayores. (2012). Los mitos y estereotipos asociados a la vejez. *Sesenta y más*, 314, 46-51.
- Puebla, C., Fievet, T., Tsopanidi, M. y Clahsen, H. (2022). Mobile-assisted language learning in older adults: Chances and challenges. *ReCALL*, 34(2), 169-184. <https://doi.org/10.1017/S0958344021000276>
- Ramírez Gómez, D. (2016). *Language teaching and the older adult: The significance of the experience*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ramírez Gómez, D. (2019). Developing a foreign language pedagogy: Teaching innovations for older learners. En H. Reinders, S. Ryan y S. Nakamura, (eds.), *Innovation in language teaching and learning: The case of Japan* (pp. 161-184). Londres: Palgrave Macmillan.
- Rello, C. F., Bravo, M. D. L. y Plata, R. M. M. (2018). Estereotipos sobre la edad y el envejecimiento en estudiantes y profesionales de ciencias de la salud. *Revista Prisma Social*, 21, 108-122.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Lineamientos del currículo para la educación continua de adultos mayores*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Siliceo de Acha, B. A. (2010). *Aprender una segunda lengua en la tercera edad: aproximación hacia el aprendizaje centrado en el alumno (ACA) de estadounidenses y canadienses jubilados en México*. (Trabajo de grado). Universidad de León.
- Singleton, D. y Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor*. Bristol: Multilingual Matters.
- Słowik-Krogulec, A. (2021). Pre-service teachers' beliefs about teaching English to older adults: The case of motivation. *Beiträge zur allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft*, 10, 149-174. <https://doi.org/10.23817/bzspr.10-7>
- Toscano-Fuentes, C. M. y Legaz-Torregrosa, H. (2022). Necesidades formativas del profesorado para la enseñanza de ELE en adultos migrantes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 16(33), 53-64.
- Turra, O. y Ferrada, D. (2016). Formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en contexto Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 229-242. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603141205>
- Universidad de Guanajuato. (2024). *Evaluación curricular integral: Licenciatura en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua*. México: Universidad de Guanajuato.
- Velázquez-Vilchis, V. y García-Ponce, E. E. (2021). Retos y oportunidades en la enseñanza del español para extranjeros en una universidad mexicana, *Revista Lengua y Cultura*, 2(4), 90-97. <https://doi.org/10.29057/lc.v2i4.6926>
- Ware, C., Damnee, S., Djabelkhir, L., Cristancho, V., Wu, Y-H., Benovici, J., Pino, M. y Rigaud, A-S. (2017). Maintaining cognitive functioning in healthy seniors with a technology-based foreign language program: A pilot feasibility study. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 9, 42-52. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2017.00042>
- Zúñiga, L. (2011). *La enseñanza del español a adultos mayores en Quebec. Experiencia de talleres prácticos*. (Tesis doctoral). Université de Montréal. <https://doi.org/10.71781/14112>

Perfil de las autoras

La Dra. Émily A. Marzin es licenciada en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua, maestra en Didáctica del Francés como Segunda Lengua y de Culturas, y doctorada en Educación en la Open University. Entre 2018 y 2021, impartió clase en las licenciaturas en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua y en la de Enseñanza del Inglés en la Universidad de Guanajuato, en México. Desde 2023 trabaja como *Learning Advisor* en la Universidad de Estudios Internacionales de Kanda, Japón.

La Mtra. Elsa Marisol Olmos Tinoco es licenciada en Letras Españolas y maestra en Investigación Educativa, por la Universidad de Guanajuato. Se ha desempeñado como docente de español como segunda lengua en diversas instituciones desde 2007, y a partir del 2011 forma parte del cuerpo docente de la Licenciatura en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua en la Universidad de Guanajuato, de la cual también fue coordinadora de programa.

Title

Teaching Spanish to older adults: insights and reflections from teacher training

Abstract

In 2008, the University of Guanajuato created the Bachelor's Degree in Teaching Spanish as a Second Language (LEES) in response to the growing demand for Spanish as a foreign language (ELE) courses in Mexico. In this context, a sustained increase in ELE learners over the age of 60 has been observed, along with limited teacher preparation to address their specific educational needs. In order to explore this training gap, the experiences of six LEES graduates who taught Spanish to older adults were collected (Marzin & Lara Obezo, 2024). The findings highlighted the need to better prepare teachers for this emerging context, which led to the creation of the elective course Teaching Spanish as a Foreign Language to Older Adults in January 2024. This course provides pedagogical and psychological tools for teaching this population and promotes meaningful and inclusive learning. The present article describes, on the one hand, the thematic content of the designed course (e.g., age-related factors, gerontology) and the activities carried out by students (e.g., testimonies and case analyses). On the other hand, it presents students' perceptions of the course, as well as its personal, academic, and professional relevance and impact. The results, obtained through a semi-structured questionnaire, reveal a shift in students' perspectives, fostering reflections on life and aging. This study underscores the importance of including specialized training in ELE for older adults and promotes more inclusive teaching practices.

Keywords

Foreign language teacher education, curriculum design, foreign language learning after the age of 60, gerontology, teaching Spanish as a foreign language.

タイトル

高齢者のためのELE：教師養成からの学びと考察

要旨

2008年、グアナフアト大学は、メキシコにおける外国語としてのスペイン語 (ELE) コースへの需要の高まりに対応するため、「スペイン語第二言語教育学士課程 (LEES)」を設立した。このような背景のもと、60歳以上のELE学習者の継続的な増加が見られる一方で、彼らの特有の教育的ニーズに対応するための教員養成は十分とは言えない状況にある。本研究では、この養成上の課題を探ることを目的として、高齢者にELEを教授したLEES修了生6名の経験を収集した (Marzin y

Lara Obezo, 2024)。その結果、この新たな教育的文脈に対応できる教員養成の必要性が明らかとなり、2024年1月に選択科目「高齢者への外国語としてのスペイン語教育」が新設された。本科目は、高齢学習者を対象とした教育に必要な教育学的小および心理学的小視点を提供し、有意義で包摂的な学びを促進する。本論文では、設計された科目の主な内容(例:年齢要因、老年学)および学生が取り組んだ活動(例:体験談の共有、事例分析)を紹介する。さらに、受講生の授業に対する印象や、その個人的・学術的・専門的意義と影響についても報告する。半構造化質問紙によって得られた結果は、学生の視点に変化が生じたことを示しており、人生や加齢についての省察を促すものであった。本研究は、高齢者を対象としたELEの専門的養成を教育課程に組み込む重要性を示し、より包摂的な言語教育の推進に寄与する。

キーワード

外国語教師教育、カリキュラム設計、60歳以降の外国語学習、老年教育学、スペイン語を外国語として教えること

Apéndice. Enseñanza de ELE a Personas Mayores

¿Qué te motivó a tomar la materia optativa?

UNIDAD I. Factor edad en la Asimilación de Segundas Lenguas

- 1) Evalúa la relevancia (personal, académica y profesional)
(No fue relevante = 1 Muy relevante = 5)
- 2) Evalúa el impacto (personal, académico y profesional)
(No tuvo impacto = 1 Tuvo mucho impacto = 5)
- 3) Justifica, por favor, tu evaluación de la relevancia y del impacto.
- 4) En caso de tener sugerencia para mejorar la unidad, agrega tu idea.

UNIDAD II. Gerontología: envejecimiento y aprendizaje

- 1) Evalúa la relevancia (personal, académica y profesional)
(No fue relevante = 1 Muy relevante = 5)
- 2) Evalúa el impacto (personal, académico y profesional)
(No tuvo impacto = 1 Tuvo mucho impacto = 5)
- 3) Justifica, por favor, tu evaluación de la relevancia y del impacto.
- 4) En caso de tener sugerencia para mejorar la unidad, agrega tu idea.

UNIDAD III. Didáctica y pedagogía de la enseñanza a personas mayores

- 1) Evalúa el impacto (personal, académico y profesional)
(No fue relevante = 1 Muy relevante = 5)
- 2) Evalúa el impacto (personal, académico y profesional)
(No tuvo impacto = 1 Tuvo mucho impacto = 5)
- 3) Justifica, por favor, tu evaluación de la relevancia y del impacto.
- 4) En caso de tener sugerencia para mejorar la unidad, agrega tu idea.

UNIDAD IV. Prácticas de enseñanza a personas mayores

- 1) Evalúa el impacto (personal, académico y profesional)
(No fue relevante = 1 Muy relevante = 5)
- 2) Evalúa el impacto (personal, académico y profesional)
(No tuvo impacto = 1 Tuvo mucho impacto = 5)
- 3) Justifica, por favor, tu evaluación de la relevancia y del impacto.
- 4) En caso de tener sugerencia para mejorar la unidad, agrega tu idea.