

J'apprends le français: Objeto Virtual de Aprendizaje para la enseñanza del francés y la estimulación cognitiva de adultos mayores

Manuela Molina Góngora

Héctor Eduardo Villa Patiño

Licenciatura en Lenguas Modernas

Facultad de Comunicación y Lenguaje

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá, D.C.

2021

***J'apprends le français*: Objeto Virtual de Aprendizaje para la enseñanza del francés y la estimulación cognitiva de adultos mayores**

Manuela Molina Góngora

Héctor Eduardo Villa Patiño

Trabajo de grado para optar al título de Licenciados en Lenguas Modernas

Asesora

Natalia Pérez Pedraza

Licenciatura en Lenguas Modernas

Facultad de Comunicación y Lenguaje

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá, D.C.

2021

Agradecimientos:

En primer lugar, queremos agradecer a nuestra asesora Natalia Pérez Pedraza por guiarnos durante todo este proceso de investigación, por apoyarnos en todas las decisiones que tomamos y por aconsejarnos siempre que requerimos de su conocimiento. Lo anterior, no solo en un aspecto académico, sino también emocional y personal. Finalmente, le expresamos toda nuestra admiración y le deseamos mucho éxito para su vida.

En segundo lugar, le damos las gracias a nuestras familias por su apoyo durante toda nuestra vida académica y palabras de aliento que nos impulsaron y motivaron a salir adelante. Sin ustedes no estaríamos donde estamos. Aunque cada miembro de nuestra familia es muy importante para cada uno de nosotros, queremos dar una mención especial a nuestras madres, Faisury Patiño y Teresita Góngora, quienes siempre estuvieron pendientes de nosotros y nos dieron ánimo en los momentos que más necesitamos.

En estos agradecimientos no pueden faltar nuestros participantes, sin duda alguna, este proyecto no se hubiera logrado sin ellos. Cada uno aportó no solo su experiencia a esta investigación, sino que también nos dieron la alegría de poder conocerlos y hacerlos parte de nuestras vidas. Muchísimas gracias por sus historias, confesiones y momentos de diversión.

Por último, pero no menos importante, queremos dar gracias a nuestros amigos, compañeros y maestros. Sus enseñanzas, respaldo y ayuda fueron realmente útiles para salir adelante en nuestra vida académica. Nos llenaron de experiencias que llevaremos por siempre en el corazón.

¡Muchas gracias!

Resumen

Esta investigación formativa buscó diseñar un objeto virtual de aprendizaje (OVA) que permitiera la enseñanza y el aprendizaje de francés elemental en adultos mayores entre los 57 y 75 años, a través de actividades que estimularan sus capacidades cognitivas. Para tal fin, en primer lugar, se realizó un análisis de necesidades, luego se determinaron los contenidos, las actividades y las tareas comunicativas del OVA. En este sentido, el estudio se orientó hacia la investigación cualitativa bajo el enfoque socio-constructivista y se ejecutó utilizando el modelo de diseño educativo ADDIE para analizar, diseñar, desarrollar, implementar y evaluar la pertinencia del OVA. Asimismo, se abordaron conceptos relacionados con la comprensión del problema: el enfoque orientado a la acción (Consejo de Europa, 2002), la gerontagogía (Sánchez, 2001), la cognición en la vejez (Benavides, 2017) y el diseño pedagógico mediado por tecnología (Castillo, 2009).

Una vez realizado el pilotaje de la plataforma y de acuerdo con la información recolectada, el análisis de resultados permitió identificar tres categorías. En la primera categoría orientada hacia el aprendizaje y enseñanza del francés como lengua extranjera, se encontraron resultados relacionados con el desempeño, la progresión, la motivación, la competencia fonológica y algunas estrategias emergentes durante el proceso de pilotaje. En la segunda categoría se analizó la competencia tecnológica, por lo que surgieron subcategorías como el manejo del OVA y el descubrimiento y la autonomía digital. En la tercera, relacionada con la cognición, se obtuvieron resultados sobre las habilidades de identificación, memoria y atención. Finalmente, este trabajo representa un precedente para seguir explorando la educación en esta etapa de la vida y, particularmente, las implicaciones didácticas para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Palabras clave: aprendizaje de francés, gerontagogía, objeto virtual de aprendizaje, estimulación cognitiva, ADDIE

Résumé

Cette recherche formative visait à concevoir un objet virtuel d'apprentissage (OVA) qui permettrait l'enseignement et l'apprentissage du français élémentaire chez les personnes âgées de 57 à 75 ans, à travers des activités stimulant leurs capacités cognitives. À cette fin, une analyse des besoins a d'abord été réalisée, puis, le contenu, les activités et les tâches communicatives de l'OVA ont été déterminés. De cette manière, l'étude était orientée vers la recherche qualitative dans l'approche socio-constructiviste et a été réalisée à l'aide du modèle de design pédagogique ADDIE pour analyser, designer, développer, implémenter et évaluer la pertinence de l'OVA. De même, des concepts liés à la compréhension du problème ont été abordés : l'approche orientée vers l'action (Conseil de l'Europe, 2002), la gérontagogie (Sánchez, 2001), la cognition dans la vieillesse (Benavides, 2017) et le design pédagogique médiée par la technologie (Castillo, 2009).

Une fois le pilotage de la plateforme a été réalisé et en fonction des informations collectées, l'analyse des résultats a permis d'identifier trois catégories. Dans la première catégorie, orientée vers l'apprentissage et l'enseignement du français langue étrangère, des résultats liés à la performance, à la progression, à la motivation, à la compétence phonologique et à certaines stratégies émergentes ont été trouvés au cours du processus de pilotage. Dans la deuxième catégorie, la compétence technologique a été analysée, ce qui a conduit à des sous-catégories telles que la gestion de l'OVA et la découverte et l'autonomie numériques. Dans le troisième, lié à la cognition, des résultats ont été obtenus sur les capacités d'identification, de mémoire et d'attention. Enfin, ce travail représente un précédent pour continuer d'explorer l'éducation à ce stade de la vie et, en particulier, les implications didactiques pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Mots clés : apprentissage du français, gérontagogie, objet virtuel d'apprentissage, ADDIE, stimulation cognitive.

Abstract

This formative research sought to design a virtual learning object (VLO) that would allow the teaching and learning of elementary French in elderly between 57 and 75 years of age, through activities that stimulated their cognitive abilities. To achieve this objective, a needs analysis was first carried out, then the content, activities, and communicative tasks of the VLO were determined. In this sense, the study was oriented towards qualitative research under the socio-constructivist approach and was carried out using the educational design model ADDIE to analyze, design, develop, implement, and evaluate the relevance of the VLO. Likewise, some concepts related to the understanding of the problem were addressed: the action-oriented approach (Council of Europe, 2002), gerontagogy (Sánchez, 2001), cognition in elderly (Benavides, 2017) and pedagogical design mediated by technology (Castillo, 2009).

Once the contents of the platform were piloted and the analysis of the results was conducted, three categories emerged. The first category was oriented towards the learning and teaching of French as a foreign language, and results related to performance, progression, motivation, phonological competence, and some emerging strategies were found during the piloting process. In the second category, the technological competence was analyzed, which led to subcategories such as VLO management and discovery and digital autonomy. In the third, related to cognition, results were obtained on identification, memory, and attention skills. Finally, this work represents a precedent to continue exploring education at this stage of life and, particularly, the didactic implications for learning a foreign language.

Keywords: French learning, gerontagogy, virtual learning object, cognitive stimulation, ADDIE.

Tabla de Contenido

Introducción _____	9
Planteamiento del problema _____	9
Pregunta de investigación _____	12
Objetivo general _____	12
Objetivos específicos: _____	12
Justificación _____	13
Estado del arte _____	14
Material virtual para la enseñanza de una lengua extranjera _____	15
Material virtual para ELE _____	16
Material virtual para FLE _____	16
Material virtual para DaF _____	17
Enseñanza de una lengua extranjera a adultos mayores _____	19
Marco teórico _____	21
Aprendizaje de lenguas _____	21
Enfoque orientado a la acción _____	21
Aprendizaje de lenguas mediado por nuevas tecnologías _____	28
Objeto virtual de aprendizaje _____	29
Creación a través del modelo ADDIE _____	30
Criterios de diseño _____	31
Proceso de aprendizaje en el adulto mayor _____	32
La gerontagogía _____	34
El aprendizaje de una lengua extranjera en adultos mayores _____	35
Funcionamiento cognitivo en el adulto mayor _____	37
Marco Metodológico: _____	40
Tipo de investigación _____	41
Población _____	43
Técnicas e instrumentos de recolección de información _____	43
Diseño instruccional _____	45
Análisis _____	45
Diseño _____	46
Desarrollo _____	49
Análisis de resultados _____	53
Implementación _____	53
Evaluación _____	54

Enseñanza y aprendizaje del francés como lengua extranjera _____	55
Competencia tecnológica _____	62
Cognición _____	65
Conclusiones _____	69
Referencias: _____	74
Anexos _____	80

Introducción

Planteamiento del problema

El aprendizaje de una lengua extranjera se ha convertido en un factor importante para Colombia en los últimos años. De hecho, el Ministerio de Educación Nacional (s.f.) en su Ley General de Educación destaca el valor de aprender una lengua extranjera incluyendo el aprendizaje de idiomas dentro de las áreas obligatorias de la educación básica y media. En efecto, una de las más enseñadas en el país es el francés, la cual se ha posicionado como tercera lengua alternativa en Colombia (Morales, 2017). Ciertamente, en los primeros días de la cumbre del francés en el año 2017, se estableció el valor de este idioma como una herramienta que brinda oportunidades de desarrollo cultural y profesional.

Asimismo, se puede ver el alcance del francés en Colombia a través de la celebración de la Francofonía cada veinte de marzo. Por ejemplo, la Embajada de Francia en Colombia expone algunos de estos eventos celebrados en el 2019 como la jornada “La migration à travers l’art” en la Pontificia Universidad Javeriana, el conversatorio “La importancia del idioma francés para el filósofo rumano Emil Cioran” en la Universidad de los Andes y la exposición “Líbano el rasgado oriente del corazón” en una de las sedes de la Alianza Francesa.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario manifestar cómo son cada vez más las instituciones educativas con cursos de cero a once en Colombia que están implementando el francés como lengua extranjera. Es preciso señalar que solo en Bogotá existen más de noventa donde se enseña este idioma (datos tomados del Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones, 2018). De igual manera, en los últimos años han surgido diferentes institutos educativos que tienen como objetivo la enseñanza del francés. Uno de los

más reconocidos en toda Colombia es la Alianza Francesa, la cual cuenta con múltiples sedes alrededor del país.

A partir de la revisión de los cursos ofrecidos por dichas instituciones se pudo descubrir cómo la oferta educativa va dirigida a niños, adolescentes y adultos. Sin embargo, se observa la falta de programas especializados en la enseñanza del francés solo para adultos mayores, lo cual hace importante que exista una diversificación de la enseñanza de lenguas a toda la población colombiana, en la cual sea crucial la inclusión de los adultos mayores. Cabe resaltar que el valor de dicha inclusión reside en que es fundamental permitir la integración y la permanencia social de los adultos mayores en las estructuras de la sociedad actual (Pourrieux y Suarez, s.f.).

Además de la carencia de los programas mencionados para la formación de esta población, ellos también se han visto afectados por la situación actual, en la cual todas las personas se han tenido que mover a una virtualización debido al COVID-19. No obstante, dicho cambio no es tan sencillo para los adultos mayores, ya que ellos “tienen que hacer un esfuerzo aún mayor que el resto de la sociedad para adaptarse y evolucionar al mismo ritmo que la tecnología” (QMAYOR MAGAZINE, 2017, párr. 8). Por consiguiente, otro factor sustancial que se debe señalar es la necesidad de acercar los adultos mayores a nuevas herramientas de fácil acceso para aprender francés.

De hecho, es importante resaltar cómo tales instrumentos tecnológicos no solo permiten un fácil acceso a la información, sino que también pueden ser usados como herramientas de aprendizaje de una lengua. Esto, además, ayuda a estimular las capacidades cognitivas. Por lo tanto, es crucial hablar de la cognición en la etapa de la vejez, ya que desde que se nace hasta que se llega a la vida adulta, las capacidades cognitivas van desarrollándose; empero, después de cierta edad comienza a producirse un declive cognitivo,

el cual puede hacerse más evidente conforme se avanza hacia la tercera edad (Bitbrain, 2018). Algunos síntomas de tal deterioro cognitivo pueden ser la pérdida de la memoria, la falta de atención y concentración, la disminución de la percepción espacial, la dificultad para identificar cierta información y para encontrar la palabra adecuada en un momento dado, entre otros.

En este caso, es fundamental recalcar que no existe un tratamiento en sí para dicho declive, sino que existen diferentes actividades para mitigar la progresión de este deterioro. Una de dichas actividades es el aprendizaje de una nueva lengua, ya que “trae beneficios para el cerebro ayudando a retardar el envejecimiento, [y el desarrollo de] enfermedades degenerativas como la demencia” (Ribeiro y Arriaga, 2015, p. 15). Por lo tanto, es importante promover un envejecimiento saludable por medio de la implementación de diferentes estrategias y actividades de estimulación cognitiva.

Con el objetivo de verificar la información proporcionada durante este planteamiento, se incorporaron unas preguntas (ver anexo 1) dentro de una encuesta realizada a siete adultos mayores llevada a cabo entre el veintinueve de agosto y el primero de septiembre del 2020. Gracias a estas preguntas se logró observar que la gran mayoría de ellos quieren aprender francés y utilizan herramientas tecnológicas regularmente. Sin embargo, no han intentado estudiarlo a través de estas.

Adicionalmente, al realizar siete preguntas para conocer rasgos generales de su estado cognitivo, se validó que, con relación a la habilidad de identificación, sólo una de siete personas pudo identificar todos los animales de una imagen mientras que las otras no los reconocieron a todos, o mencionaron elementos que no se encontraban. En cuanto a la atención, encontramos que tres de siete tuvieron problemas, ya que no llegaron a la respuesta correcta en uno de los ejercicios planteados. Con respecto a la memoria, seis mostraron tener

dificultades, puesto que no pudieron memorizar una serie de palabras para después resolver una de las preguntas correctamente. Finalmente, teniendo en cuenta el lenguaje y la percepción espacial, todos obtuvieron buenos resultados, a excepción de una persona que no logró ubicar el año en el que estaba.

Por consiguiente, se puede observar que esta población requiere un material especializado para su edad, el cual tenga en cuenta sus capacidades cognitivas y asimismo busque estimularlas. Además, al ver su interés por aprender francés, se estima que este material debe ir enfocado a la enseñanza de este idioma y es pertinente que las herramientas tecnológicas sean un medio para lograrlo.

Pregunta de investigación

¿Cómo desarrollar un material virtual que permita la enseñanza y aprendizaje de francés elemental y la estimulación cognitiva en un grupo de siete adultos mayores?

Objetivo general

Diseñar un objeto virtual de aprendizaje que permita la enseñanza y el aprendizaje de francés elemental en un grupo de siete adultos mayores entre los 57 y 75 años, a través de actividades que estimulen sus capacidades cognitivas.

Objetivos específicos:

- Realizar un análisis de necesidades a los siete adultos mayores que permita conocer su contexto social, su nivel educativo, sus motivaciones y sus creencias alrededor de lo que significa para cada uno el aprender una lengua.
- Determinar los contenidos y actividades comunicativas que la población requiere para aprender francés elemental.

- Establecer y crear actividades apropiadas para estimular las capacidades cognitivas de los siete adultos mayores que les permita el aprendizaje de francés elemental.
- Realizar el pilotaje del objeto virtual de aprendizaje con el grupo de adultos mayores con el fin de evaluar su utilidad y funcionamiento.

Justificación

El interés por este tema de investigación surge debido a la falta de capacitación enfocada a la enseñanza de los adultos mayores, ya que durante nuestro recorrido universitario tomamos diferentes clases de pedagogía donde estudiamos conceptos para enseñar mayormente a niños, adolescentes y jóvenes adultos. Al respecto, pudimos encontrar que sí existen diferentes teorías que se refieren a la educación del adulto mayor como lo es la gerontagogía; no obstante, nunca tuvimos una profundización en relación con este tema.

Además, revisando los cursos ofrecidos por diferentes instituciones de enseñanza de francés, encontramos como no hay una oferta de cursos especializados para la enseñanza de este idioma en la población adulto mayor. Es importante resaltar que, aunque se ofrecen cursos para los adultos en general, estos no podrían ser tan efectivos con la población de la tercera edad, ya que esta muchas veces tiene necesidades e intereses diferentes a los adultos.

En adición, pudimos notar como debido a la pandemia COVID-19, los adultos mayores han sido de las poblaciones más perjudicadas, ya que es una de las más propensas a contraer el virus y verse gravemente afectadas. De esta forma, fueron las primeras personas en tener que aislarse. Sin embargo, a diferencia del resto de individuos que lograron adaptar sus estudios y trabajos a la virtualidad, algunas personas de la tercera edad no pudieron continuar con muchas de las actividades que realizaban antes del aislamiento. Por este motivo, pretendemos trabajar con siete de estas y no solo enseñarles francés, que es una

lengua por la que muestran interés, sino que también queremos realizarlo a través de una plataforma virtual que les permita un fácil acceso y flexibilidad.

Igualmente, decidimos enfocarnos en la cognición, pues esta es una de las capacidades que más puede afectar la vida diaria de los adultos mayores. En efecto, como lo explicamos al principio del trabajo, podemos ver que nuestra población podría estar teniendo dificultades en relación con la identificación de elementos, la atención y la memoria. Por lo tanto, nos parece importante trabajar con ellos con el fin de promover un envejecimiento saludable donde puedan realizar diferentes actividades para retrasar el deterioro cognitivo.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, proponemos la creación de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA), el cual “es un contenido informativo organizado con una intencionalidad formativa” (Castillo, 2009, p.1). Dicha herramienta tiene la característica de flexibilidad, ya que contiene diferentes recursos que le permiten al estudiante utilizarlos de acuerdo con sus necesidades y motivaciones. Este OVA aspira a ser un material que sea exclusivo para adultos mayores, que los acerque a nuevas herramientas de fácil acceso para aprender francés y que aporte ejercicios y actividades de estimulación cognitiva.

Es preciso destacar que esta investigación forma parte de los temas de interés de la línea de investigación: lenguajes, aprendizajes y enseñanzas del Departamento de Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. La relación entre nuestra investigación y dicha línea se evidencia a través del eje temático del bilingüismo en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.

Estado del arte

Con el objetivo de desarrollar este trabajo investigativo se consultaron diferentes estudios para guiar y contextualizar la creación de material virtual. Estas investigaciones se

sitúan en diferentes contextos que demuestran cómo puede variar dicho material dependiendo de las necesidades de los estudiantes. En adición, los diversos trabajos aportan información relevante y las bases necesarias para la ejecución de este proyecto. Por lo tanto, se categorizaron los trabajos bajo dos categorías principales: Material virtual para la enseñanza de una lengua extranjera y enseñanza de una lengua extranjera a adultos mayores.

Material virtual para la enseñanza de una lengua extranjera

En esta categoría se organizaron los estudios en relación con la creación de material virtual con fines pedagógicos para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE), Francés como Lengua Extranjera (FLE) y Alemán como Lengua Extranjera (DaF). En esta medida, por un lado, en el trabajo relacionado para ELE se situó el documento “Desarrollo de un material virtual complementario al Aula Internacional, para la enseñanza de la producción oral de ELE en el contexto del CLAM” realizado por Largo y Olaya (2017).

Por otro lado, en los documentos asociados con FLE se encontró el siguiente documento “Françastique: diseño y análisis de una plataforma virtual piloto para complementar el aprendizaje de francés de los estudiantes de la fundación Alianza Social Educativa nivel A1” hecho por Álvarez et al (2018).

En relación con el documento de la enseñanza del Alemán como Lengua Extranjera (DaF) se halló el trabajo de grado titulado “Aprendizaje basado en tareas en un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de producción escrita en alemán, niveles A1 y A2 MCER, en la educación superior” escrito por Esquicha (2018).

Material virtual para ELE

El trabajo de ELE “Desarrollo de un material virtual complementario a Aula Internacional, para la enseñanza de la producción oral de ELE en el contexto del CLAM” escrito por Largo y Olaya (2017) surge debido a la falta de coherencia entre el material utilizado en el Centro Latinoamericano y la población que asiste a dicha institución. La situación anterior emerge, ya que el libro de texto que utilizaban fue diseñado para angloparlantes, pero los aprendices que van al CLAM suelen ser procedentes de distintos países con lenguas nativas diferentes al inglés. Por lo tanto, este trabajo se plantea con la idea de crear un instrumento complementario que se adapte a una población diversa para mejorar su proceso de aprendizaje. De esta forma, las autoras tuvieron que analizar el libro usado por la institución, y gracias a diferentes instrumentos de recolección de datos como las entrevistas y las encuestas, Largo y Olaya obtuvieron información de los intereses de la población asistente al CLAM para así proponer un material virtual complementario para sus clases.

Entre las diferentes conclusiones a las que llegaron las autoras, se observó la adaptabilidad que tienen los materiales virtuales, y la importancia de esta característica para que los profesores puedan ajustar sus contenidos dependiendo de la población a la que le enseñan. Además, el material creado por las autoras no solo sirvió como una herramienta complementaria, sino que también potencializó el trabajo autónomo y la inclusión de los diferentes intereses de los estudiantes en el contexto colombiano.

Material virtual para FLE

Con respecto al trabajo que tiene relación con la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (FLE) se encuentra el documento “Françastique: diseño y análisis de una plataforma virtual piloto para complementar el aprendizaje de francés de los estudiantes de la

fundación Alianza Social Educativa nivel A1” (Álvarez et al, 2018). Este tiene como objetivo la creación de una plataforma virtual piloto para fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes fuera del aula. Este propósito surge a partir de la falta de tiempo que tenían los alumnos durante la clase de francés para practicar su habilidad comunicativa y de su deseo de seguir practicando fuera del salón. De este modo, las autoras recurrieron a un análisis de necesidades no solo para verificar que los estudiantes necesitaban de más práctica, sino que también para poder comenzar su plataforma virtual y adaptarla a los contenidos requeridos por los aprendices.

Una de las conclusiones a las que llegaron las autoras es que es fundamental el estar practicando la segunda lengua fuera del aula de clase, ya que al hacerlo los estudiantes pueden llegar a alcanzar una competencia comunicativa eficiente. Además, ellas hablan de la creación de la plataforma virtual como una herramienta para evidenciar los beneficios y dificultades que tienen los estudiantes para aprender el francés. Por último, recomiendan Wix como instrumento para la creación de plataformas virtuales atractivas, flexibles e interactivas que motiven a los estudiantes.

Material virtual para DaF

Para finalizar con esta categoría se tiene en cuenta el trabajo “Aprendizaje basado en tareas en un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de producción escrita en alemán, niveles A1 y A2 MCER, en la educación superior” (Esquicha, 2018). Este artículo surge de los problemas que se pueden evidenciar en los aprendices del alemán al momento de escribir, pues este suele ser una lengua complicada para quienes no la conocen por lo que tienden a fosilizar los errores. Es así como el autor propone como solución un aprendizaje por tareas a través de plataformas virtuales que puedan ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades escritas.

Esquicha explica en su artículo diferentes temáticas como: Habilidades comunicativas, producción escrita en niveles A1 y A2, el entorno virtual de aprendizaje y el aprendizaje basado en tareas. Como consecuencia, llega a la conclusión que este modo de aprendizaje requiere de mayor trabajo autónomo por parte de los aprendices. Además, al tener un aprendizaje de manera virtual, el estudiante tiene un acceso más fácil al profesor y a recibir sus comentarios y retroalimentación de forma personalizada. Por parte de la competencia escrita, el autor señala que, si se trabaja en los estudiantes la escritura de textos en diferentes materias, se le permitirá al alumno expresarse en contextos comunicativos concretos y reales.

Para terminar esta categoría, se puede señalar que los diferentes trabajos referenciados llegan a la conclusión de que las plataformas virtuales brindan autonomía a los procesos de aprendizaje. Debido a lo anterior, estos procesos recaen en los estudiantes, donde depende de ellos el grado de aprendizaje al que pueden llegar. Asimismo, las plataformas virtuales también cuentan con la característica de adaptabilidad, pues pueden ser flexibles e interactivas logrando que el profesor pueda ajustar los contenidos dependiendo de los intereses de sus estudiantes para así mejorar dichos procesos. Igualmente, debido a su naturaleza virtual, estas plataformas son de fácil acceso logrando que cualquier persona interesada en aprender un idioma pueda obtener la información rápidamente.

A partir de estas conclusiones, se considera pertinente la creación del OVA, pues los diferentes autores exponen características como la propiciación de autonomía, la adaptabilidad y el fácil acceso a estas plataformas, presentando la utilidad que se puede lograr al usarlas. Teniendo en cuenta este capítulo sobre la enseñanza virtual de lenguas extranjeras, a continuación, se articula dicha enseñanza con la población adulta mayor.

Enseñanza de una lengua extranjera a adultos mayores

En esta sección se encuentran los siguientes artículos: “Enseñanza de una lengua extranjera a adultos mayores” (Fontanella y Sandmann, 2011); y “Adultos mayores: Aprender una lengua extranjera” (Pourrieux y Suarez, s.f.)

El artículo “Enseñanza de una lengua extranjera a adultos mayores” (Fontanella y Sandmann, 2011) surge al ver la alta demanda de personas mayores queriendo aprender una lengua extranjera. De esta manera, las autoras se motivaron en la creación de unos talleres de inglés e italiano como lenguas extranjeras y de esta forma poder satisfacer a las personas mayores que lo estaban requiriendo. Paralelamente, las autoras exponen temas relevantes a comprender como: la edad adulta, el aprendizaje del adulto mayor y aspectos lingüísticos tales como la adquisición de una nueva lengua.

Al final del artículo, las autoras llegan a la conclusión de que es importante crear un ambiente sereno y de aceptación mutua, donde el filtro afectivo sea inexistente. También, muestran la relevancia del maestro como facilitador y guía de aprendizaje. El favorecer la asociación de la adquisición de la lengua con el placer y la proposición de actividades flexibles, variadas y auténticas son otros de los factores que estas autoras nos dejan al final como aspectos para tener en cuenta.

Finalmente, con relación al último trabajo titulado “Adultos mayores: Aprender una lengua extranjera” escrito por Pourrieux y Suárez (s.f.), se llega a la reflexión de cómo a medida que las sociedades han evolucionado, se ha dado una expansión a la expectativa de vida. Como resultado de lo anterior, surgen nuevas necesidades para la población adulta mayor que ahora vive muchos años más. Dentro de dichas necesidades encontramos el aprender una nueva lengua extranjera como el francés. Por este motivo, las autoras buscaron

realizar una investigación para mejorar el aprendizaje de francés para las personas mayores de 50 años.

A partir de lo anterior, uno de los resultados que encontraron las autoras es que estas personas escogen estudiar un idioma en esta etapa de la vida, ya que por diferentes motivos no lo pudieron hacer cuando eran más jóvenes. Sin embargo, el aprendizaje de una lengua se puede ver dificultado por el deterioro de ciertas capacidades y aptitudes físicas y mentales que se hacen presentes en esta etapa de la vida. Por lo tanto, las autoras afirman que la propuesta académica para los adultos mayores no debe estar solamente dirigida al desarrollo cognitivo, sino a favorecer la integración y permanencia de los adultos mayores en las estructuras sociales.

Este artículo reconoce la importancia de crear una educación permanente donde se le brinde las herramientas necesarias para contribuir a un mejor estilo de vida a la población adulto mayor. Asimismo, las autoras concluyen que esta investigación puede ser un antecedente que permita ir elaborando a largo plazo un modelo didáctico que se ajuste a dicha población. Lo anterior ocurre ya que la demanda en investigación y dedicación a esta etapa de la vida cobra cada vez más relevancia por su aumento cuantitativo y las exigencias en el mundo actual para poder abastecer las necesidades de los adultos mayores.

En conclusión, por un lado, en la enseñanza de lenguas extranjeras a personas adultas mayores es necesario crear un ambiente de aceptación mutua donde se suplan las necesidades de esta población que está aumentando cada día. Igualmente, cabe resaltar que esta población requiere de actividades flexibles, variadas y auténticas que se ajusten a sus intereses para así poder lograr un proceso de aprendizaje significativo. Por otro lado, gracias a esta revisión de la literatura, se pudo dar cuenta que la mayoría de los materiales virtuales realizados tienen como objetivo una población más joven, y no hay una exploración del aprendizaje autónomo

de lenguas extranjeras para los adultos mayores, quienes se pueden beneficiar de estas plataformas desde una perspectiva cognitiva y social.

Marco teórico

En el siguiente marco teórico se exponen una serie de teorías y conceptos clave para el desarrollo de este trabajo, así como para un mayor entendimiento de este mismo. En primera instancia, se aborda el aprendizaje de lenguas. En segunda instancia, se habla del aprendizaje de lenguas mediado por nuevas tecnologías y, finalmente, el proceso de aprendizaje en el adulto mayor.

Aprendizaje de lenguas

Al trabajar en el diseño de un material educativo para la población adulto mayor es necesario determinar el enfoque que guíe este proceso. Por lo tanto, en este apartado se profundiza en el Enfoque Orientado a la Acción, ya que se considera pertinente para la consecución del objetivo general. El EOA ha sido escogido, puesto que, debido a su naturaleza integral, puede llegar a ser adecuado para el aprendizaje de la población mencionada anteriormente.

Enfoque orientado a la acción

A principios del siglo XXI, el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación” (MCER) fue publicado con el objetivo de proporcionar una base común para el aprendizaje de idiomas. En este documento, se hace referencia al Enfoque Orientado a la Acción, el cual “se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios [...] como agentes sociales [...] que tienen tareas que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias [...]” (Consejo de Europa, 2002, p. 9). Esta

definición resulta reveladora, ya que contiene varios conceptos clave, los cuales son necesarios comprender para lograr una implementación de este enfoque.

Rol del aprendiz. En primer lugar, es necesario hablar sobre el rol del aprendiz, el cual es categorizado como agente social. En este sentido, el alumno “no sólo aprende para llegar a usar la lengua, sino que aprende usando la lengua, como miembro que actúa en una sociedad en la que tiene que realizar tareas concretas” (Fernández, 2011, p. 13). Además, el aprendiz debe ser consciente de la naturaleza de la tarea que debe realizar, puesto que debe comprender lo que implica la realización de esta tarea en términos de actividades de la lengua y actividades no relacionadas a la lengua (Piccardo, 2014). En este sentido, el alumno debe tener esta concientización con el objetivo de conocer sus propias necesidades, fortalezas y debilidades y así poder maximizar la probabilidad de realizar con éxito dicha tarea.

Por lo tanto, “el alumno como agente social necesita aprender y mejorar sus conocimientos de esa lengua para llegar a comunicarse eficazmente con el resto de los miembros de una determinada sociedad” (Martínez, 2007, p. 7). De esta forma, el objetivo del aprendiz es adquirir todas las competencias necesarias para poder realizar dichas tareas de la vida diaria. No obstante, no basta con conocer estas competencias, sino que el estudiante debe desarrollar la capacidad para utilizarlas, y así mismo la capacidad de emplear diferentes estrategias para poner en práctica dichas competencias, las cuales serán explicadas posteriormente.

Las tareas. Uno de los conceptos más discutidos de este enfoque ha sido el de las tareas. Por lo tanto, para llegar a una mejor comprensión, en el siguiente apartado se desarrolla esta noción a partir de diferentes autores. Por un lado, Nunan (1989) las define como una unidad de trabajo en el aula que involucra a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en el idioma objetivo mientras su atención se dirige

al significado en vez de la forma. En el concepto de este autor podemos ver como dichas actividades deben darse en la lengua extranjera que el estudiante quiere aprender para que esta pueda considerarse una tarea, y la importancia de trabajar en el significado más que en la forma de expresión. Por otro lado, Candlin (1990) las define como “Una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, secuenciales, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores [...]” (p. 39). De esta definición se puede entender como no solo puede haber una tarea, sino que pueden existir secuencias de actividades para completar una tarea.

Análogamente, Estaire y Zanón (1990) encuentran los puntos en común de dichas definiciones y proporcionan las siguientes características de la tarea comunicativa:

- a) representativa de procesos de comunicación de la vida real, b) identificable como unidad de actividad en el aula, c) dirigida intencionadamente al aprendizaje de lenguas, d) diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo, e) orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información / significados. (p. 63)

Gracias a la definición de estos autores se puede comprender que las tareas son unidades didácticas, las cuales son diseñadas y organizadas por el profesor para así presentar una meta al estudiante con la cual pueda aprender una lengua extranjera. Dicha meta es planteada con el objetivo de poner en acción al estudiante y así favorecer su aprendizaje.

De este modo, las tareas “son comunicativas, ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados, con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo” (Consejo de Europa, 2002, p. 156). Por consiguiente, la finalidad de que el aprendizaje en el EOA se

vea mediado por tareas es que el aprendiz pueda entender para que le sirve el lenguaje en contextos reales y así se le facilite su uso en la vida diaria. En este sentido, cuando el aprendiz está desarrollando estas actividades, este toma un rol más activo y participativo para cumplir con el objetivo propuesto por la tarea.

Teniendo una definición más clara de lo que son las tareas, cabe resaltar que existen dos tipos de tareas: la tarea final y las tareas posibilitadoras. La primera hace referencia a la actividad global que tiene como objetivo alcanzar el estudiante y las segundas serían todos los pasos necesarios para que los aprendices adquieran las capacidades requeridas para efectuar dicha tarea final (Centro Virtual Cervantes, s.f.).

Actividades comunicativas. De acuerdo con el Consejo de Europa (2002) “para llevar a cabo tareas comunicativas, los usuarios tienen que realizar actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación” (p. 60). Estas actividades pueden ser de cuatro tipos: comprensión, expresión, interacción o mediación. A continuación, se explican las dos primeras, ya que son las actividades comunicativas que se desarrollan en este trabajo.

En cuanto a las actividades de comprensión, estas implican actividades de escuchar y leer. A la primera se le determina comprensión auditiva en la cual “el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (input) en forma de enunciado emitido por uno o más hablantes” (Consejo de Europa, 2002, p. 68). Existen diferentes tipos de actividades de comprensión auditiva como escuchar conferencias, conversaciones, medios de comunicación, etc. Además, en el MCER se ilustra que en el nivel A1 los usuarios pueden “Comprende[r] discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado” (Consejo de Europa, 2002, p. 69).

Por lo que concierne a la comprensión de lectura, esta es presentada como el proceso que realiza el usuario de la información presentada a través de textos escritos. Ejemplos de estas actividades son leer para obtener información específica, seguir instrucciones, etc. Para el nivel A1, el MCER propone el siguiente descriptor: “[El usuario] es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita” (Consejo de Europa, 2002, p. 71).

Con relación a la expresión, esta es dividida en actividades de expresión oral y escrita. De hecho, en la primera “el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes” (Consejo de Europa, 2002, p. 61). Estas actividades pueden variar entre realizar un comunicado, o dirigirse a un público en específico. La escala ilustrativa de la expresión oral en general presenta que el usuario en el nivel A1 “puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares” (Consejo de Europa, 2002, p. 62).

A propósito de la segunda, la expresión escrita ocurre cuando “el usuario de la lengua produce, como autor, un texto escrito que es leído por uno o más lectores” (Consejo de Europa, 2002, p. 64). Existen diferentes actividades como tomar notas, escribir cartas, completar formularios, producir carteles, escribir de forma creativa, entre otros. En el MCER se expone que en el nivel A1 el usuario “escribe frases y oraciones sencillas y aisladas” (Consejo de Europa, 2002, p. 64).

Competencias. Igualmente, el MCER (2002) explica que, para la consecución de cualquier tarea, es necesario que el aprendiz movilice ciertas competencias para lograrlo. En este aspecto, es fundamental explicar que existen dos tipos de competencias: las generales y las competencias comunicativas de la lengua. Dentro de las competencias generales, las cuales son menos relacionadas a la lengua, se encuentra el conocimiento declarativo (saber), las destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser), y la

capacidad de aprender (saber aprender). Por su parte, las comunicativas de la lengua se dividen en la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Teniendo en cuenta este panorama, es oportuno explicar cada competencia con la finalidad de comprenderlas en su totalidad.

Dentro de las competencias generales, la primera que se encuentra es el conocimiento declarativo (saber), la cual hace referencia a tres aspectos: el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural. En cuanto al primero, este comprende “el conocimiento factual relativo al país en que se habla el idioma” (Consejo de Europa, 2002, p. 100). En lo que concierne al conocimiento sociocultural, este alude “el conocimiento de la sociedad y de la cultura o comunidades en las que se habla el idioma” (Consejo de Europa, 2002, p. 100). A propósito de la consciencia intercultural, esta corresponde a la comprensión de las similitudes y diferencias entre la comunidad de origen del aprendiz y la comunidad en la cual se habla el idioma que este desea aprender, lo cual resulta en la comprensión de la diversidad regional y social.

Respecto a las destrezas y habilidades (saber hacer), estas se dividen en prácticas e interculturales. En relación con la primera, esta hace referencia a las destrezas sociales, de la vida, profesionales, y de ocio. Por ejemplo, en la social se encuentra poder actuar de una forma en particular dependiendo del ámbito. Estas destrezas son necesarias para que el estudiante se pueda desenvolver en una determinada sociedad. En cuanto a las destrezas y habilidades interculturales, incumben las destrezas necesarias para entender las diferencias entre la cultura de origen y la cultura extranjera y, así, poder relacionarlas.

Por lo que concierne a la competencia existencial (saber ser), esta alude a los factores individuales que contribuyen a la identidad personal; entre estos se mencionan las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad.

Estos aspectos son importantes, ya que repercuten en la capacidad de aprender de los usuarios. De hecho, las actividades comunicativas se ven impactadas por esta competencia junto a los conocimientos, destrezas y comprensión que tengan de la lengua.

Por último, la capacidad de aprender (saber aprender) comprende “la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario” (Consejo de Europa, 2002, p. 104). Por consiguiente, el aprendiz puede demostrar esta capacidad a través de la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, y la reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes. Por añadidura, lo puede hacer por medio de las destrezas de estudio y las destrezas heurísticas, siendo la última las de descubrimiento y análisis.

Las competencias comunicativas de la lengua, por su parte, se componen en primer lugar por la competencia lingüística. Esta se refiere al conocimiento de los recursos formales de la lengua y la capacidad para utilizarlos. En este aspecto, el MCER determina y clasifica seis competencias dentro de la lingüística: la competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. Lo anterior lo realiza con el objetivo de ofrecer algunos parámetros y categorías para la descripción del contenido lingüístico.

En cuanto a la competencia sociolingüística, esta hace referencia “al conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (Consejo de Europa, 2002, p. 116). Este ámbito comprende los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.

Por último, la competencia pragmática abarca la competencia discursiva, funcional y organizativa. Estas hacen referencia a los saberes que el usuario debe tener de los principios sobre cómo los mensajes se organizan, se utilizan para realizar diferentes funciones comunicativas y se secuencian dependiendo de esquemas de interacción y de transacción.

Aprendizaje de lenguas mediado por nuevas tecnologías

Una vez está claro el enfoque en el que se enmarca este trabajo, es necesario hablar sobre la comprensión que se tiene del aprendizaje virtual. Según Ally (2008) este aprendizaje se caracteriza por usar el internet como una forma para acceder a diferentes recursos educativos, donde se interactúa con un contenido específico, con el objetivo de adquirir conocimiento. En otras palabras, este tipo de educación nos permite llevar los cursos de un aula de clase a un espacio virtual permitiendo que los alumnos aprendan a través de la manipulación de los contenidos presentados.

Dentro de este contexto, existen dos formas en que el aprendizaje puede ser desarrollado (Ally, 2008): sincrónicamente, donde los estudiantes y el profesor se encuentran al mismo tiempo, o asincrónicamente, en el cual las actividades a realizar tienen lugar en tiempos diferentes, es decir, no es necesario un encuentro conjunto entre el educador y el educando. De esta forma, en este último las zonas horarias y ubicaciones no presentan inconvenientes, puesto que el usuario puede acceder a las actividades en cualquier momento.

Ahora bien, es necesario hablar de las ventajas que presenta este tipo de aprendizaje. De acuerdo con Dhull (2017), este aprendizaje posee ventajas como: **1)** es de fácil acceso, **2)** permite un aprendizaje personalizado, **3)** posibilita el desarrollo de habilidades cognitivas, **4)** tiene una rentabilidad en relación con costos y **5)** desarrolla habilidades digitales.

Ciertamente, es apropiado resaltar que el aprendizaje virtual presenta estas ventajas cuando ha sido debidamente desarrollado con un objetivo educativo y para una población específica.

Igualmente, dentro de este tipo de aprendizaje, los estudiantes tienen un papel fundamental, ya que ellos se encuentran en el centro del proceso de aprendizaje. De hecho, Rugeles et al (2015) explican cómo el estudiante es identificado como “un sujeto activo, autogestor de sus procesos de [...] aprendizaje con alto compromiso de responsabilidad frente al desarrollo de actividades relacionadas con su formación académica, personal y profesional, con capacidad de optimizar el tiempo y los recursos a su alcance” (p. 136). Por consiguiente, el educando tiene en sus manos la administración de su aprendizaje, siendo capaz de aprender a su propio ritmo.

Objeto virtual de aprendizaje

Una de las formas en que los estudiantes pueden aprender es a través de objetos virtuales de aprendizaje. Según Castillo (2009), un OVA es “un contenido informativo organizado con una intencionalidad formativa, que además está sujeto a unos estándares de catalogación que facilitan su almacenamiento, ubicación y distribución digital; y que puede operar en distintas plataformas de teleformación (e-learning)” (p.1). Dicha definición parte de la idea de que en el internet ya se encuentran una gran variedad de recursos digitales, pero estos no tienen una intencionalidad educativa clara, ni están bien catalogados. Como consecuencia, los OVAs nacen para facilitar una catalogación de estos contenidos con el fin de ser utilizados como un recurso educativo.

Asimismo, L’Allier (citado por Castillo, 2009) expone cómo estos objetos de aprendizaje incluyen los siguientes componentes: **a)** Objetivos del aprendizaje, los cuales son las competencias o capacidades que el estudiante tendrá al usar el recurso; **b)** contenido

informativo, el cual hace referencia a las imágenes, textos, videos, etc. que le sirven al estudiante para completar los objetivos; **c)** actividades de aprendizaje, las cuales son todos los ejercicios necesarios para la consecución de los objetivos; **d)** evaluación, siendo esta la forma para determinar si el estudiante llegó al logro deseado; y **e)** los metadatos, los cuales son la información general del OVA que facilita su búsqueda y almacenaje.

Para la elaboración de un OVA es importante tener en cuenta la organización de los recursos para el aprendizaje (objetivos, contenido informativo, actividades de aprendizaje y evaluación), puesto que son los que permiten un aprendizaje autónomo. Similarmente, es fundamental que el docente o autor conozca y maneje el contenido y las prácticas que favorecen el aprendizaje del estudiante. En adición, un profesor podría utilizar este tipo de recursos para conformar un curso formal, ya que los OVA pueden ser utilizados como unidades de aprendizaje, las cuales tienen un sentido propio y completo.

Creación a través del modelo ADDIE

Ahora bien, para una creación más efectiva de un Objeto Virtual de Aprendizaje es preferible basarse en un modelo de diseño-producción como el Modelo ADDIE, ya que hace que la creación de nuevos recursos educativos se haga de manera sistemática y eficiente. En adición, ADDIE recopila elementos similares de otros modelos de diseño (Castillo, 2009).

Este modelo está compuesto de 5 fases. La primera es **análisis**, la cual busca definir qué se va a aprender. Lo anterior se hace a través de la evaluación de necesidades de los aprendices y la identificación de uno o varios problemas. La segunda fase es **diseño**, la cual especifica cómo se debe aprender. Esto se realiza mediante los objetivos planteados por el creador del material, el desarrollo de los temas a evaluar, la planeación de la instrucción y la identificación de los recursos que serán utilizados. La tercera fase es **desarrollo**, qué es el

proceso de autorización y producción del material. En esta etapa se desarrollan los programas de trabajo, los ejercicios y el ambiente de aprendizaje, lo cual proporcionará una instrucción de utilización, medición y retroalimentación.

Finalmente, están las fases de **implementación** y **evaluación**. Los objetivos de estas son poner el material en el contexto del mundo real y determinar si sus instrucciones son adecuadas. Para lograr lo anterior, se debe hacer un pilotaje que permita recolectar información sobre el funcionamiento del material y las diferentes opiniones de los utilizadores. Seguidamente, se tendrá que hacer un análisis de los datos adquiridos y si es necesario, corregir las actividades o el diseño.

Criterios de diseño

Teniendo en cuenta las propiedades y capacidades que ofrece el internet, y con la idea de que los OVA toman lugar en este espacio, Prendes (2003) desarrolla una serie de criterios de diseño recurrentes:

La primera de ellas es **la organización de la información**, la cual se refiere a la facilidad de organizar de una forma clara y precisa el contenido que se le va a presentar al aprendiz. De esta forma, dicha información guarda un orden lógico, el cual facilita su comprensión. En segundo lugar, se encuentran **los aspectos motivacionales**, los cuales buscan despertar el interés y la curiosidad de los aprendices con el fin de favorecer su proceso de aprendizaje; por ejemplo, conectando con los intereses particulares, explicando la importancia del contenido, incluyendo materiales variados, etc.

En tercer lugar, se encuentra **la interactividad**, la cual está dividida en interactividad cognitiva e instrumental: la primera haciendo referencia a la posibilidad de interactuar con otras personas, mientras que la segunda, a interactuar con el medio mismo, es decir, su

contenido. Seguidamente, se ubica **la multimedia**, en otras palabras, la combinación de diferentes medios como pueden ser textos, imágenes o sonidos, los cuales le ofrecen al usuario diferentes formas de recuperación de la información.

En quinto lugar, se encuentra **la interfaz y navegabilidad**; la primera siendo todo el aspecto del curso, de los contenidos, elementos gráficos, etc., dependiendo del público al cual va dirigido y con el objetivo de tener una eficacia didáctica de la comunicación, y la segunda, a la facilidad de navegación a través del contenido, la cual sea lo más intuitivo posible. En sexto lugar, está la **usabilidad y accesibilidad**, las cuales se relacionan con la facilidad de usar las herramientas para operar el contenido y que sea fácil ingresar y salir al material. Por último, **la flexibilidad** alude a facilidad para modificar o actualizar el contenido; dicha flexibilidad permite que la información se pueda adaptar a distintos usuarios con diferentes perfiles y necesidades.

Proceso de aprendizaje en el adulto mayor

Según un informe de las Naciones Unidas del año 2019, “la mayoría de los países del mundo están experimentando un aumento en el número y la proporción de personas mayores” (párr. 1). Alternamente, para el año 2050, una de cada seis personas tendrá más de 65 años, lo cual es una cifra significativa teniendo en cuenta que en el 2019 era una de cada 11. Cabe resaltar la trascendencia de estos datos, ya que muchos países, especialmente los más desarrollados, están implementando nuevas políticas que favorecen a las personas mayores, haciendo que la sociedad cambie su actitud frente a esta y que haya cada vez más organismos internacionales que insistan en la necesidad de darles a estas personas una atención especial que tenga en cuenta sus necesidades y demandas (Fernández, 1999).

Debido a lo anterior, una de las áreas en las que más se ha trabajado para integrar a los adultos mayores a la sociedad es la educación. Al respecto, son muchas las instituciones, e incluso universidades, que se han preocupado por brindarles espacios donde adquieran nuevos conocimientos y se informen de la actualidad (Silva y Scortegagna, 2015). Como consecuencia, los adultos mayores están participando más en sus contextos sociales, ya sea en pro de su país, ciudad, empresa u hogar.

A pesar de todo lo que ya se ha mencionado, la educación para adultos mayores no es un término que ha surgido en este momento actual, sino que más bien ha venido tomando relevancia desde los años 50. De esta manera, fueron muchos autores los que comenzaron a hablar al respecto como lo expone Kern (2008). En 1955, Wilma Donahue lanzó su libro “*Education for later maturity*” donde habla de la educación del adulto mayor como algo que contiene características únicas y diferentes a las que se tienen en otras etapas de la vida. En 1972, Erik Erikson desarrolla la teoría del desarrollo psicosocial, en la cual hace la integración de los adultos mayores en la última etapa de su modelo de ciclo de vida. Entre 1979 y 1981, Philippe Carré escribe cuatro artículos para la revista *Éducation permanente*, en los cuales hace explícita la trascendencia de que los adultos mayores tengan una educación específica e integral.

En 1972 fue creada la revista *Gérontologie et société* la cual ha tenido por objetivo permitir un diálogo sobre el envejecimiento entre investigadores de diferentes disciplinas como la sociología, psicología, demografía, economía, filosofía, medicina, entre otras. Sin embargo, fue hasta 1980, que esta tomó gran importancia en el campo de la educación, tras haber publicado cuatro artículos hablando de la formación en el campo de la gerontología (Kern, 2008).

La gerontagogía

Es importante comenzar aclarando que la gerontología es “la ciencia que estudia el envejecimiento y todos los fenómenos asociados a éste” (Millán, 2011, p. 2) Por lo tanto, esta se concentra en diferentes disciplinas y no solo en la de la educación. A partir de esto, a lo largo de la historia han surgido diferentes términos para referirse a la educación de adultos mayores: pedagogía de la vejez, geragogía, geriagogía, gerontopedagogía, gerontagogía, etc.

Después de investigar la diferencia entre términos, se decidió adoptar el término gerontagogía, pues es el que más se acerca a lo que se está buscando en este trabajo de investigación. Etimológicamente, esta palabra viene del griego “gerontagogeo” que significa “conducir a un viejo” (Sánchez, 2001, p. 245). Desde otra perspectiva, muchos definen la gerontagogía como una disciplina que se ocupa de la formación de adultos mayores (Fernández, 1999).

Adicionalmente, este término tiene varios aspectos que lo caracterizan. Por ejemplo, teniendo en cuenta la investigación de Sánchez (2001), la gerontagogía tiene las siguientes características:

1. La gerontagogía parte de un proceso educativo, no de un proceso de envejecimiento.
2. La gerontagogía es un espacio de conocimiento interdisciplinar.
3. La gerontagogía busca cambiar la forma de pensar respecto a la educación y el envejecimiento. En otras palabras, se pretende “eliminar los mitos, estereotipos y prejuicios existentes sobre la persona mayor” (Balboa et al., 2012, p. 34).
4. La gerontagogía apuesta a la educación de las personas mayores y tiene como objetivo: **a)** No identificar a esta población como “adultos mayores” de modo general. Por lo contrario, antes de ver a estas personas como “mayores”, hay que verlas por su

identidad, por quienes son como seres humanos únicos y distintos entre sí. **b)** La educación debe ser un proceso de comunicación entre los diferentes agentes educativos, en el cual se intercambian significados de lo que es objeto de atención y estudio. **c)** Toda intervención educativa debe girar alrededor de las necesidades que estimulan el aprendizaje. **d)** Se debe aprovechar la experiencia adquirida a lo largo de la vida de estos adultos.

A partir de comprender la gerontagogía como la formación de adultos mayores y todas las características que tiene, parece pertinente hablar de la educación de estas personas, pero hablando desde el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El aprendizaje de una lengua extranjera en adultos mayores

Al comienzo de este apartado se hablaba de cómo el aumento de la población adulto mayor ha influido en que varios países implementen nuevas políticas que los benefician. Consecuentemente, esto ha contribuido en que los adultos mayores se empiecen a interesar en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Viggiani, 2011).

En adición, según Villarini y La Grassa (Citados por Viggiani, 2011) lo que más influye en que este público quiera aprender una nueva lengua es la facilidad que existe hoy en día para viajar a diferentes partes del mundo, el fácil acceso a internet y a ver las películas y series. Esto trae como consecuencia, no sólo una exposición a otras culturas y lenguas, sino que también se logra que la expresión y comprensión se conviertan en una necesidad. Desde otra perspectiva, el aumento de esta población en el mundo produce que surja la pregunta de ¿cómo pueden llegar a aprender una lengua extranjera? Por lo tanto, es importante tener en cuenta ciertas consideraciones cuando se trabaja con adultos mayores.

Generalmente, se tiende a creer que, debido a las consecuencias de la edad, los adultos mayores no son capaces de aprender una segunda lengua. Sin embargo, Alvarado (2008) sostiene que los adultos mayores sí tienen la capacidad de aprender una L2, pero se debe tener en consideración sus características y necesidades específicas para que su proceso de aprendizaje sea óptimo. Asimismo, esta autora enfatiza que la enseñanza a adultos mayores debe contener de manera explícita la pragmática, ya que es una de las necesidades del adulto mayor para poder desarrollar su competencia comunicativa.

Por otro lado, Martí et al (2012) exponen cinco factores claves que deben tener en cuenta los programas de lenguas extranjeras sobre el aprendizaje en adultos mayores:

1. Reducir la ansiedad y favorecer la confianza en el alumno.
2. Desarrollar las habilidades receptivas antes que las productivas.
3. Evitar concentrarse en actividades de repetición oral y corrección extensa de pronunciación.
4. Elaborar materiales que reflejen las situaciones y funciones que se van a encontrar al usar la lengua.
5. Respetar las estrategias y los estilos de aprendizaje. (p. 105)

Si los programas o materiales tienen en cuenta dichas características, esta población podrá tener más herramientas para mejorar su proceso de aprendizaje en la lengua extranjera, ya que este estaría permeado por sus intereses y sus necesidades. Igualmente, cabe resaltar que el aprender una segunda lengua conlleva unos beneficios en la población adulto mayor, ya que retrasa el deterioro mental, mejora la capacidad de memoria e incluso el funcionamiento cognitivo (Bialystok et al., 2004 y 2007, citado en Martí et al, 2012).

Funcionamiento cognitivo en el adulto mayor

Según el estudio “Deterioro cognitivo en el adulto mayor”, se puede entender la cognición como el funcionamiento intelectual que da la capacidad de interactuar con el medio en el que vivimos. Cuando hablamos de la edad adulta, es normal decir que se presenta un declive cognitivo. En efecto, en el cerebro se empiezan a presentar “cambios morfológicos, bioquímicos, metabólicos y circulatorios que dependiendo de la plasticidad cerebral y de la actividad redundante de muchas funciones cerebrales pueden llevar a presentar alteraciones cognitivas o continuar su función normal” (Benavides, 2017, p. 108).

Adicionalmente, aunque estos cambios y algunas de las alteraciones que se pueden presentar, como el fallo de la memoria, son completamente normales en la etapa de envejecimiento, es difícil definir un modelo estándar respecto al estado cognitivo. Lo anterior, debido a que existen muchas influencias en este, por ejemplo, el estado de salud en el que se encuentre la persona. Es importante tener en cuenta las variables que podrían o no estar afectando el estado de salud de la persona mayor. Paralelamente, estas variables no solo existen desde la medicina, sino que el nivel educativo, el soporte social o el lugar de residencia también afectan directamente.

De esta forma, al poner atención en diferentes dominios de la vida de las personas mayores, se puede influenciar positivamente en su estado cognitivo. De hecho, un artículo de la Revista Interamericana de Educación de Adultos habla de la importancia de la educación para manifestar una reserva cognitiva en la edad adulta. De hecho, el autor explica que el adulto mayor no solo está en capacidad de educarse, sino que esto también le puede ayudar a ralentizar un posible deterioro cognitivo. Finalmente, este llega a la conclusión, después de un análisis de diferentes estudios relacionados a esta temática, de que es fundamental que esta población reciba una educación bajo la perspectiva de la gerontagogía, es decir sin

minusvalía y tomándolo por un ser con características propias, no como un “viejo” (Mogollón, 2012).

Teniendo en cuenta lo anterior y partiendo del hecho de que en la vejez la capacidad cognitiva se va afectando, pero que esto no significa que no puedan mantenerla en buen estado o que no puedan educarse, a continuación, se habla de la identificación, la atención y la memoria (habilidades cognitivas que se trabajan en este proyecto) y de cómo estas pueden ser trabajadas.

Identificación, atención y memoria. La identificación, gnosis o reconocimiento es la capacidad cerebral de identificar estímulos ya percibidos con anterioridad a través de los sentidos. Es decir, permite recuperar información que se encuentra ya en la memoria y compararla con nueva información que se presenta frente a nosotros (CogniFit, s.f.). En esta habilidad se pueden presentar dos tipos de errores: el primero es llamado error de falso positivo, el cual ocurre cuando se trata de identificar un estímulo que antes no se había presentado anteriormente en la vida. El segundo es nombrado error de falso negativo y se ocasiona cuando no se logra identificar un estímulo que sí se había presentado antes.

Existen muchos tipos de actividades que pueden ser utilizadas para trabajar la identificación, pero estas varían dependiendo de cada individuo y sus necesidades. Sin embargo, algunos ejercicios que pueden ser implementados son: encontrar dentro de una serie de opciones la parte que falta de una imagen mostrada a la persona anteriormente, juegos que involucren al adulto en un reconocimiento de colores, encontrar objetos iguales, señalar dentro de un grupo de animales los domésticos, asociaciones imagen-palabra, búsqueda de diferencias, reconocer un objeto con su color habitual, juegos con laberintos, reconocer sonidos cotidianos, imitar sonidos, entre otros (NeuronUp, 2017).

La atención, por otra parte, es “la capacidad de generar, dirigir y mantener un estado de activación adecuado para el procesamiento correcto de la información” (NeuronUp, s.f. par. 5). En adición, existen diferentes tipos de atención. La atención sostenida, por ejemplo, es la capacidad de enfocarse durante un periodo de tiempo prolongado en una tarea; la atención selectiva es la capacidad de no dejar que estímulos externos interrumpen la tarea sobre la cual está el foco; por último, la atención alternante es la capacidad de cambiar este foco de una tarea a otra de manera fluida.

Existen muchos tipos de actividades que pueden ser utilizadas para trabajar la atención, pero estas varían dependiendo de cada individuo y sus necesidades. Pese a lo anterior, algunos ejercicios que pueden ser implementados de manera general son: sopas de letras, encontrar dentro algún texto cierta palabra repetida, preguntas de comprensión lectora, dentro de un conjunto de letras señalar con un color cierta letra (ej.: “E”) y con otro color otra (ej.: “S”), hacer comparaciones entre dos grupos, entre otros (Aguilar et al., 2018).

Según el libro “Estimulación de la atención y la memoria en adultos mayores con deterioro cognitivo” (Aguilar et al., 2018) es importante que los adultos mayores, tengan diagnosticado o no deterioro cognitivo, busquen la manera de estimular su atención por su propia cuenta. Por ejemplo, pueden leer y contarle a sus cercanos de qué trataba la lectura, hacer cálculos mentalmente y luego verificar haciendo el cálculo en papel y lápiz o con calculadora, aprender cosas nuevas como idiomas o algún tipo de arte, hacer ejercicio físico, detallar los objetos que se encuentran en su entorno, etc.

Finalmente, la memoria es la capacidad de almacenar lo aprendido y experimentado en el día, con el fin de utilizar esta información en el momento que se necesite. Esta información que entra al cerebro pasa por diferentes fases: **1)** codificación: los estímulos recibidos se transforman en representaciones mentales. **2)** almacenamiento: se retienen datos

para un uso posterior. 3) recuperación: se puede acceder a la información almacenada anteriormente. Adicionalmente, la memoria se forma por dos subsistemas: la memoria a largo plazo y la memoria a corto plazo. La primera, tiene una capacidad de almacenamiento ilimitada y es la que retiene lo que se ha ido adquiriendo a lo largo de la vida. La segunda, tiene capacidad limitada, pues en esta la información se analiza y se organiza para mandarla a la memoria a largo plazo o para desecharla (González, 2018).

Existen muchos tipos de actividades que pueden ser utilizadas para trabajar la memoria, pero estas varían dependiendo de cada individuo y sus necesidades. Sin embargo, algunos ejercicios que pueden ser implementados son: completar frases como “Mi hermano se llama:...”, “La torre Eiffel se encuentra en:...”, “La navidad se celebra en:...”; escribir la mayoría de palabras posibles que pertenezcan a ciertas categorías (ej.: animales marítimos, frutas, útiles escolares); responder preguntas de la vida personal; dibujar varias veces una figura dada; memorizar un texto corto y luego completar el mismo texto con palabras que han sido eliminadas; observar cinco figuras y luego, cuando le muestren solo 3, decir cual falta, etc. (Aguilar et al., 2018).

Marco Metodológico:

A continuación, se presenta la ruta metodológica de la investigación, la cual está planteada desde cuatro aspectos principales. En primer lugar, el tipo de investigación en la cual se enmarca este trabajo. Seguidamente, se pone en contexto a la población con la que se trabajó, se presentan los instrumentos de recolección de datos utilizados y, finalmente, el diseño instruccional.

Tipo de investigación

Esta investigación tiene un enfoque socio-constructivista, pues se caracteriza por tener un carácter interpretativo, por tener en cuenta la importancia de los participantes con sus diferentes puntos de vista, experiencias, contextos y por la constante interacción que estos tienen con los investigadores (Cresswell, 2009). De esta forma, esta investigación se enmarca bajo el método de investigación cualitativa. Esto se debe a que la información recolectada se hace por medio de un entorno natural, esto quiere decir, que se recolecta toda la información de acuerdo con las vivencias y experiencias de los aprendices con el objeto virtual de aprendizaje sugerido. (Cresswell, 2009). Asimismo, se está en contacto permanente con la población con el fin de adquirir todos los datos posibles que los participantes proporcionan.

Adicionalmente, este método de investigación se caracteriza por recopilar información a través de diferentes técnicas para la recolección de datos como entrevistas, observaciones, y documentos con lo cual los investigadores obtienen diferente información, siendo esta organizada en categorías para luego facilitar su análisis (Cresswell, 2009). Cabe resaltar que son los mismos investigadores quienes recopilan los datos, y no dependen de cuestionarios desarrollados por personas fuera de su investigación, sino que, al contrario, ellos mismos crean e implementan los instrumentos. En esta medida, en este trabajo se utilizan diferentes técnicas e instrumentos para recolectar información de la población y de las diferentes etapas de la implementación de la plataforma para así poder tener una visibilidad de su efectividad y validez.

Igualmente, otra característica, que hace de esta investigación cualitativa, es el significado que le dan los participantes al problema (Cresswell, 2009). Al respecto, en la investigación es muy importante tener en cuenta la opinión de los participantes frente al material virtual antes, durante y después de su creación. Paralelamente, esta también se

destaca por tener un diseño cambiante, es decir, no tiene un plan fijo que seguir, sino que a medida que el investigador entra al campo y surgen nuevas problemáticas, este se adapta cambiando los instrumentos que utiliza para así obtener la información necesaria para comprender el problema que incitó al estudio.

Esta investigación también sobresale por su carácter interpretativo, pues son los investigadores quienes están haciendo constantes interpretaciones de lo que ven, oyen y entienden (Cresswell, 2009). Lo anterior genera que de esta investigación puedan surgir múltiples significados respecto al problema, pues no solo cuentan las interpretaciones del investigador, sino que también las del participante y las del lector.

Es necesario señalar que existen diferentes métodos dentro de la investigación cualitativa; según Cresswell (2012), estos son: la investigación narrativa, la cual busca explorar la vida de un individuo; la fenomenología, la cual trata de comprender la esencia de una determinada experiencia; la teoría fundamentada que busca desarrollar una teoría sustentada a partir del análisis de un campo específico; la etnografía, la cual tiene como punto de interés describir un grupo que comparte una cultura específica; y el estudio de caso, el cual desarrolla un análisis en profundidad de un caso o múltiples.

En virtud de lo anterior, este trabajo se enmarca en el estudio de caso, ya que se busca estudiar un programa y su desarrollo en más de un individuo, cumpliendo estos un papel clave en la investigación. Similarmente, en esta se analizan documentos creados por los participantes (artefactos), los cuales son primordialmente usados en el estudio de caso para comprender los puntos de vista de dichos.

Población

Este trabajo estuvo dirigido a un grupo de siete adultos mayores entre los 57 y 75 años. La mayoría de ellos son pensionados o se dedican a los quehaceres del hogar. Todos tuvieron una educación básica primaria, cinco alcanzaron a tener una educación básica secundaria, cuatro completaron el bachillerato y dos cuentan con educación técnica profesional. Por añadidura, todos mostraron interés por aprender francés como segunda lengua a través de una plataforma digital que se los permitiera.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para la consecución de este trabajo, los instrumentos que se consideraron más pertinentes para la recolección de datos fueron la encuesta, el diario de campo y los documentos (artefactos). Por un lado, las encuestas contienen una serie de preguntas, usualmente de opción múltiple, las cuales buscan recopilar información concreta de la población encuestada. Por el contrario, el diario de campo es un instrumento más flexible, que permite al investigador recolectar información a partir de su propia experiencia. Dicha información puede ser una descripción del ambiente, aspectos del desarrollo de la investigación, cuadros, esquemas, etc., lo cual le permite al investigador reflexionar sobre lo que está sucediendo (Hernández et al., 2014). Asimismo, se utiliza la recopilación de documentos (artefactos) como una forma de recolección de datos, ya que a través de estos se puede analizar el progreso de los participantes y su punto de vista.

De este modo, en la primera etapa de la investigación se realizó la primera encuesta, la cual tenía como objetivo general conocer las necesidades y motivaciones de la población. Dentro de este instrumento, se incluyeron preguntas para conocer su perfil, intereses y

necesidades en relación con la lengua francesa, su uso de redes digitales, y su estado cognitivo en general.

En la segunda etapa de la investigación, en la cual se comenzó con la implementación de la plataforma, se dividió a los participantes en dos grupos: participantes con trabajo autónomo y participantes con acompañamiento. En contraste con los participantes con trabajo autónomo, los participantes con acompañamiento tenían un constante seguimiento por parte de alguno de los investigadores, es decir, el investigador estaba con ellos mientras trabajaban en la plataforma. De la misma manera, el investigador, al finalizar cada sesión, debía llenar un diario de campo que se componía de 4 partes: **1) Preguntas básicas:** aquí se debían responder preguntas como: ¿Qué día se realizó la sesión? ¿Qué investigador estuvo a cargo? ¿Con qué participante se trabajó? y ¿En qué espacio se trabajó?; **2) Seguimiento de etapas:** aquí se debían colocar las apreciaciones que tuvo el investigador a lo largo de la sesión; **3) Preguntas para el participante:** aquí se buscaba conocer cómo se había sentido el participante y saber si tenía recomendaciones para la plataforma o para los investigadores; **4) Preguntas para el investigador:** aquí el investigador debía colocar la duración de la sesión, la unidad y la lección trabajada.

En la tercera etapa, y cuando los participantes ya llevaban un mes trabajando con la plataforma, se elaboró una encuesta final, la cual fue respondida por solo cinco participantes, pues estos fueron los únicos que aceptaron hacerlo, ya que por situaciones de fuerza mayor los otros dos no estaban disponibles. Dicha encuesta incluía preguntas respecto a su experiencia aprendiendo francés, a cómo habían percibido la plataforma (facilidad de uso) y a su experiencia emocional en todo el proceso de aprendizaje. Adicionalmente, se les realizó preguntas de francés para verificar si se acordaban de las temáticas tratadas en las unidades propuestas.

Por otro lado, se realizó un análisis de los documentos (artefactos) entregados por los aprendices, a través de rejillas de evaluación, con el objetivo de verificar su progreso y revisar si presentaban dificultades. En estas se evaluaba a cada uno de los participantes en cuatro aspectos de su desempeño: el respeto a la instrucción, el repertorio lexical, la coherencia y cohesión y la pronunciación. Finalmente, en algunos casos fue necesario revisar el desempeño de los participantes en las actividades propuestas en la plataforma para analizar el aspecto cognitivo. Dicho de otra manera, algunas actividades proporcionaban un indicio de cómo se encontraban los participantes en términos de identificación, atención y memoria.

Diseño instruccional

Como se hizo referencia en el marco teórico, para el diseño de la plataforma se decidió utilizar como base el modelo ADDIE. Este modelo contiene cinco etapas, las cuales serán descritas a continuación:

Análisis

En primer lugar y para comenzar con la creación de la plataforma, se tuvo en cuenta la encuesta realizada entre el día veintinueve de agosto y el primero de septiembre del 2020 con el fin de conocer las necesidades de la población, su uso de herramientas tecnológicas y su capacidad cognitiva en rasgos generales.

Respecto a su relación con el aprendizaje de una nueva lengua, gran parte de los participantes expresó que no creían que fuera imposible aprender un idioma en esta edad, pero tampoco creían que fuera muy fácil. Hablando específicamente del francés, todos expresaron interés en estudiar este idioma, puesto que les gusta aprender temas nuevos, les gustaría visitar un país francófono y quisieran aprender aspectos de diferentes culturas; aun así, la mayoría no tenía ningún tipo de conocimiento sobre la lengua. En adición, este grupo

expresó que lo que más les llamaba la atención de aprender francés era el hecho de poder presentarse, poder hablar de alimentos y poder pedir comida en un restaurante. Teniendo en consideración las actividades comunicativas, todos expresaron interés en poder hablar, escuchar, leer y escribir en francés y, además, mostraron interés en aprender vocabulario y gramática.

En relación con la parte tecnológica, todos hacen uso de aparatos tecnológicos en sus vidas cotidianas para buscar información y para aprender temas nuevos. Sin embargo, seis de ellos expresan nunca haber intentado aprender un nuevo idioma. No obstante, todos quisieran tener una plataforma digital para aprender francés, pues consideran que les daría motivación, sería más fácil porque no tendrían un horario fijo y aprenderían algo nuevo. Como se mencionó anteriormente en este trabajo, considerando la parte cognitiva, casi todos los participantes presentaron dificultades con la memoria, la atención y la identificación.

Diseño

En segundo lugar, teniendo en cuenta el objetivo general, se desarrollaron las siguientes unidades. Estas mismas y su contenido fueron escogidas no sólo a partir del análisis de necesidades realizado, sino también a través de una revisión de syllabus de francés elemental (2020): **1) *Expressions courantes*** (Expresiones frecuentes), **2) *Présentation personnelle*** (Presentación personal), **3) *Vie quotidienne*** (Vida cotidiana), **4) *Où j'habite*** (Donde vivimos).

Expressions courantes. Esta primera unidad tiene como objetivo que los aprendices sean capaces de comunicarse a través de expresiones frecuentemente utilizadas en la vida cotidiana. Para su realización y lograr que el conocimiento se presentara de forma más sencilla, se dividió esta unidad en tres lecciones:

1. **Expressions de courtoisie:** En esta lección, se encuentran expresiones para saludar: *Bonjour, Bonsoir, Salut*; para despedirse: *Salut, bonne nuit, au revoir*; para decir por favor y gracias: *s'il vous plaît, merci*; y para preguntar cómo está alguien y sus respectivas respuestas: *comment ça va?, très bien, très mal, comme si comme ça*.
2. **Expressions de base:** Esta lección contiene expresiones para pedir ayuda: *pourriez vous m'aider, s'il vous plaît?*; para pedirle a alguien que repita alguna información dada o que hable más lento: *répétez, s'il vous plaît, parlez plus lentement, s'il vous plaît*; para decir que no habla francés o que no entiende: *Je ne comprends pas, je ne parle pas français*; y para pedir perdón: *je suis désolé(e)*.
3. **Jours de la semaine et l'heure:** En esta lección, el aprendiz se encuentra con expresiones para expresar tiempo: *aujourd'hui, hier, demain, maintenant, plus tard*. En la misma medida, se encuentra con el tema *jours de la semaine* donde aprende a decir los días de la semana en francés: *lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi y dimanche*.

Présentation Personnelle. El objetivo de esta segunda unidad es que los adultos mayores sean capaces de presentarse a sí mismos y hablar de su estado de ánimo. De esta forma, la unidad se encuentra dividida en tres lecciones:

1. **Dire le prénom et le nom:** En esta primera lección se presenta el verbo *s'appeler* donde se busca que aprendan cómo utilizarlo en francés.
2. **Dire l'âge:** En esta lección se presenta el verbo *avoir* donde se espera que lo utilicen para expresar su edad. En cuanto al léxico, se encuentra vocabulario relacionado a los números del cero al diez y los números 57, 58, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75 y 76, los cuales hacen referencia a las edades específicas de la población participante de este proyecto.

- 3. Dire son état d'âme:** En esta última lección, se encuentran el verbo *être* y la diferencia entre las palabras femeninas y masculinas en el francés. Como tema lexical, los estados de ánimo, donde se les presenta las siguientes palabras para describir dicho estado: *heureux(se), triste, dégoûté(e), en colère* y *surpris(e)*.

Vie quotidienne. El objetivo de esta unidad es que la población sea capaz de expresar cómo es su rutina diaria y cuáles son sus actividades favoritas. Así, la unidad se encuentra dividida en dos lecciones:

- 1. La routine:** En esta lección se encuentran los verbos pronominales y pronombres reflexivos. También, contiene léxico necesario para poder utilizar el tema presentado anteriormente, en este caso el aprendiz ve los verbos: *se réveiller, se lever, se laver, s'habiller, se déshabiller* y *s'endormir*.
- 2. Les goûts:** Esta lección presenta los verbos *aimer* y *détester*. De la misma manera, se estudia como tema de léxico algunos verbos que representan posibles actividades que pueden ser de su agrado realizar: *manger, cuisiner, nager, chanter, courir* y *dormir*.

Où j'habite. El objetivo de esta última unidad es que la población sea capaz de hablar sobre algunas partes de la casa y barrio. De esta forma, la unidad se encuentra dividida en dos lecciones.

- 1. Décrire la maison:** En esta lección, el aprendiz se encuentra la estructura sintáctica *il* y *a*. Además, el léxico está basado en tres partes de la casa y objetos que se pueden encontrar en este lugar: a) *La cuisine: un four, une cuisinière* y *un frigo*; b) *La chambre: un lit, une armoire* y *une lampe*; c) *La salle de bains: une douche, un miroir* y *un toilette*.

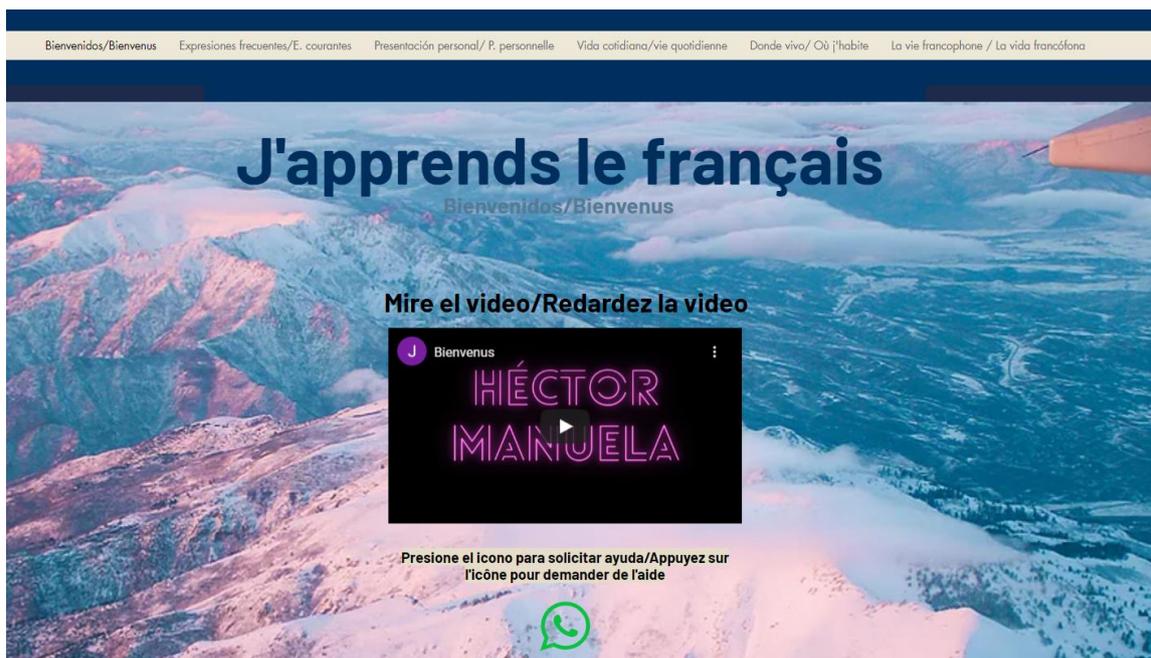
- 2. Parler de l'endroit le plus important dans le quartier:** En esta última lección, se encuentran las preposiciones de lugar (*à gauche, à droite, entre, derrière y en face de*). De la misma forma, se ve el tema lexical de los lugares del barrio donde se les enseñan las palabras: *boulangerie, centre commercial, hôpital, supermarché, théâtre y église*.

Una vez pensadas las unidades, se procedió a la creación de la plataforma. Sin embargo, antes de esto, se tuvieron en cuenta los recursos necesarios para poder realizarlas. Por lo tanto, se decidió escoger la plataforma Wix, la cual fue recomendada por las autoras de uno de los trabajos que se presentó en el estado del arte y de la cual se hablará en el siguiente apartado.

Desarrollo

Luego de saber que unidades se querían trabajar con la población y la plataforma donde se iba a comenzar la creación del material, se procedió a la parte de diseño. En primer lugar, se comenzó con el diseño de la plataforma y seguidamente con el de las tareas y actividades.

Plataforma. Como se presentó anteriormente, para la creación de la plataforma, se usó la página WIX, la cual fue descrita como una herramienta flexible, atractiva e interactiva por Álvarez et al (2018). Al respecto, se pudo respaldar la idea anterior, ya que al momento de utilizarla se pudo elaborar el diseño a partir de diferentes plantillas que disponía la página, donde, además, se pudo insertar diferentes actividades, imágenes, videos explicativos y textos. Asimismo, la misma plataforma permitió modificar el diseño para que este fuera apropiado tanto para computador como para celular teniendo en cuenta los diferentes dispositivos a los cuales los usuarios tienen acceso.



Dentro de la plataforma (Ver anexo 7), los usuarios tienen acceso a una página principal, y a cuatro páginas secundarias que corresponden a cada unidad propuesta. La página principal, denominada *Bienvenidos/Bienvenus*, proporciona una visión general de lo que se van a encontrar en el sitio web. De hecho, lo primero que se le presenta a los usuarios es un video de bienvenida seguido de las instrucciones de cómo realizar las diferentes actividades; se consideró pertinente realizar estas instrucciones, ya que la plataforma está dirigida a un público, el cual no está muy familiarizado con las páginas web y de esta forma se buscó que ellos pudieran tener una autonomía al momento de realizar todas las actividades. Debajo de las instrucciones, las personas encuentran cuatro divisiones, las cuales representan las cuatro unidades, con su objetivo y un botón para acceder a estas. Por último, encuentran el objetivo de la página y algunas razones de por qué deberían aprender francés.

Las páginas de cada unidad tienen la misma estructura: primero aparece una guía de cuáles son los pasos por seguir para completar la unidad. Luego, encuentran las lecciones que contienen videos explicativos, actividades y una tarea posibilitadora. Por último, el usuario encuentra la tarea final, la cual busca que el aprendiz ponga en práctica todo lo aprendido.

Expresiones frecuentes/Expressions courantes

PASO A PASO

1 Expresiones de cortesía/Expressions de politesse

2 Expresiones básicas/Expressions de base

3 Días de la semana y hora/Hours of the week and time

4 Yo creo/Je crée

1 Mira el video de J'observe

2 Realiza las actividades de Je comprends

3 Realiza la tarea de Je m'exprime

1 Mira el video de J'observe

2 Realiza las actividades de Je comprends

3 Realiza la tarea de Je m'exprime

1 Mira el video de J'observe

2 Realiza las actividades de Je comprends

3 Realiza la tarea de Je m'exprime

1 Mira el video de J'observe

2 Prepara la Tarea Final

3 Entrega la Tarea Final

Expresiones de cortesía/Expressions de courtoisie

J'observe

Je comprends

1 2 3

Je m'exprime

FINIR TAREAS/SOUMETTRE L.

Tareas y actividades. En esta parte del diseño, se usaron plataformas como: Educaplay, Genially, Formularios Google y Wordwall. Estas plataformas son clave en el trabajo, ya que permitieron dar una retroalimentación al aprendiz al indicar que algo durante la actividad les salió bien o mal. A esto se añade, que nosotros como maestros guías durante el proceso de aprendizaje también les dimos retroalimentación de su proceso y les ayudamos a mejorar. Similarmente, las actividades que los participantes encuentran en la plataforma estaban pensadas para que ellos practicaran tanto las actividades comunicativas como su parte cognitiva.

Otro aspecto que cabe resaltar es la propuesta de cada tarea en las unidades. Con el objetivo de implementar el Enfoque Orientado a la Acción, cada unidad cuenta con una tarea final, la cual se propone con base en una situación de la vida cotidiana que la persona adulta mayor puede atravesar. A partir de dicha situación, el adulto mayor necesitaba realizar una tarea en específico para poder completarla. De esta forma, también se le presentan tareas posibilitadoras, las cuales buscan preparar al adulto mayor para la consecución de la tarea final.

A continuación, se explican las tareas y actividades dentro de cada unidad:

Unidad	Tarea final	Lección	Tarea posibilitadora	Actividad de Léxico	Plataforma
Expressions Courantes	Un amigo lo/la acaba de llamar para confirmar si lo va a ir a visitar, usted va a saludarlo y disculparse, ya que no le es posible realizarlo. Con esto en mente, grabe un video donde se lo exprese.	Expressions de cuortoisie	Usted acaba de llegar a un nuevo lugar y saluda a las personas. Grabe un audio saludando y otro despidiéndose.	1)Sopa de letras 2)Relacionar imagen-palabra 3)Ordenar las letras para obtener la palabra correcta	1)Educaplay 2)Educaplay 3)Wordwall
		Expressions de base	Usted se encuentra con alguien a quien no le entiende lo que dice, porque usted aún no entiende muy bien francés. Grabe un audio donde le explique a la persona que usted no entiende porque no habla francés.	1)Test: Cuantas veces escuchó la frase 2)Completar la frase 3)Preguntas de cultura general: si o no.	1)Educaplay 2)Educaplay 3) Formularios Google
		Jours de la semaine et l'heure	En su nuevo curso de pintura le preguntan qué días de la semana quiere tener clase. Grabe un audio con dos días de la semana donde usted podría tomar las clases.	1) Crucigrama 2) Test: Qué palabra escuchó 3) Ubicar los días en el orden correcto	1) Educaplay 2) Educaplay 3) Celebriti

Unidad	Tarea final	Lección	Tarea posibilitadora	Actividad de gramática	Plataforma	Actividad de Léxico	Plataforma
Présentation Personnelle	Usted acaba de unirse a un grupo de manualidades, en el primer día le piden presentarse para que sus compañeros la/lo conozcan. Para cumplir lo anterior, usted escuchará todos los audios grabados con el fin de prepararse para grabar un video con su presentación.	Dire le prénom et le nom	En su nuevo curso de manualidades usted conoce a sus nuevos compañeros y ellos quieren conocerlo/a mejor. Grabe un audio contándoles cuál es su nombre.			1)Test: Cómo se llama la persona que habla 2)Test: Cómo se llama la persona de la imagen 3)Test: Corrija la palabra subrayada	1)Educaplay 2)Formulario de Google 3)Educaplay
		Dire l'âge	En su nuevo curso de manualidades usted conoce a sus nuevos compañeros y ellos quieren conocerlo/a mejor. Grabe un audio contando cuantos años tiene.	1)Completar la frase con la opción correcta 2)Test: identificar el verbo	1)Educaplay 2)Educaplay	1)Encontrar la pareja 2)Realizar la operación matemática 3)Test: Cuantos elementos hay en el conjunto	1)Educaplay 2)Educaplay 3)Educaplay
		Dire son état d'âme	En su nuevo curso de manualidades le preguntan usted cómo se encuentra. Grabe un audio donde responda a la pregunta sobre su estado de ánimo.	1)Test: Inferir el género según el texto 2)Test: identificar el verbo	1)Educaplay 2)Educaplay	1)Encontrar la pareja con imagen 2)Crucigrama 3)Test: escoger la palabra correcta	1)Educaplay 2)Educaplay 3)Educaplay

Unidad	Tarea final	Lección	Tarea posibilitadora	Actividad de gramática	Plataforma	Actividad de Léxico	Plataforma
Vie quotidienne	Usted acaba de recibir una carta de un amigo de su infancia. Para responderle, usted escribirá una carta donde le cuente de su nueva rutina y las actividades que le gusta hacer.	La routine	Usted le va a mandar a su amigo una foto de las 3 cosas que más le gusten de su rutina. En la imagen usted debe escribir la actividad. Por ejemplo: se lever, se laver y s'habiller.	1)Test: completar el espacio 2)Completar el texto	1)Genially 2)Educaplay	1)Laberinto 2)Crear grupos/conjuntos 3)Juego de memoria	1)Genially 2)Educaplay 3)Genially
		Les goûts	Usted le va a mandar a su amigo una foto de las 2 cosas que más le guste hacer. En la imagen usted debe escribir la actividad. Por ejemplo: j'aime chanter.	1)Test: responda las preguntas en base al video 2)Responder cuestionario en base a sus gustos	1)Educaplay 2)Formularios Google	1)Juego de memoria 2)Test: elija el verbo teniendo en cuenta el sonido 3)Test con imágenes	1)Educaplay 2)Educaplay 3)Genially

Unidad	Tarea final	Lección	Tarea posibilitadora	Actividad de gramática	Plataforma	Actividad de Léxico	Plataforma
Où j'habite	Usted se acaba de mudar a una casa nueva. Por esta razón, usted va a enviarle un audio a un familiar para hablarle de su nueva casa.	Décrire la maison	Cómo es su nueva casa, usted decide mostrarle una parte y contarle lo que contiene a su familiar. Grabe un video mostrando una parte de la casa y lo que contiene.	1)Test: en qué lugar encuentra el objeto 2)Test: Responda las preguntas sobre el texto	1)Educaplay 2)Educaplay	1)Test: Cual es el lugar de la casa 2)Encontrar el intruso 3)Encontrar la pareja	1)Genially 2)Educaplay 3)Educaplay
		Parler de l'endroit le plus important dans le quartier	Como ya conoció su nuevo barrio, diga sus lugares favoritos de este. Grabe un video donde los mencione. Ejemplo: Il y a une boulangerie.	1)Test: Cual es el lugar correcto 2)Test: Donde está ubicado el lugar	1)Educaplay 2)Educaplay	1)Completar la frase 2)Encontrar la diferencia 3)Encontrar la parte faltante	1)Educaplay 2)Educaplay 3)Educaplay

Análisis de resultados

Continuando con el modelo ADDIE, a continuación, se presentan las etapas de implementación y evaluación. En la primera se presenta el proceso del pilotaje de las unidades y en la segunda los resultados encontrados en este.

Implementación

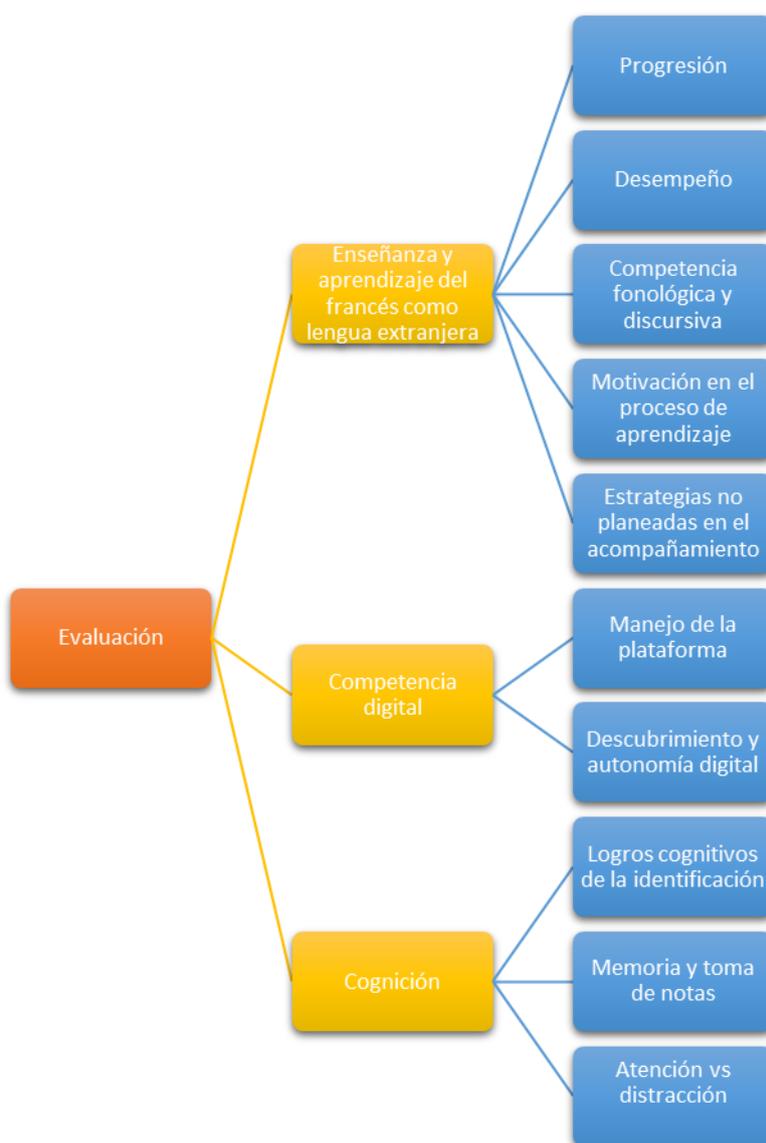
Para la implementación del Objeto Virtual de Aprendizaje, a cada participante se le asignó una letra con el fin de que fueran fácilmente identificados por los investigadores sin tener que exponer su identidad. Los participantes A, B y D se encontraban en el grupo que trabajaba de manera autónoma y los participantes C, E, F y G en el que había acompañante. Las sesiones de acompañamiento duraban entre 45 minutos y dos horas. Cabe recordar que el objetivo de tener a unos participantes con acompañamiento y a otros sin este era analizar cuál sería el desempeño en estos dos grupos.

Paralelamente, se decidió implementar las dos primeras unidades de las cuatro diseñadas, siendo estas las de *Expressions Courantes* y *Présentation personnelle*. Para completar estas unidades, los participantes contaron con un mes. Sin embargo, es fundamental aclarar que estos podían manejar este tiempo como ellos desearan y si no alcanzaban a acabar en ese tiempo no habría problema alguno. Asimismo, a medida que los adultos mayores

completaban las lecciones y enviaban sus tareas, ellos recibían retroalimentación sobre su desempeño de parte de los investigadores.

Evaluación

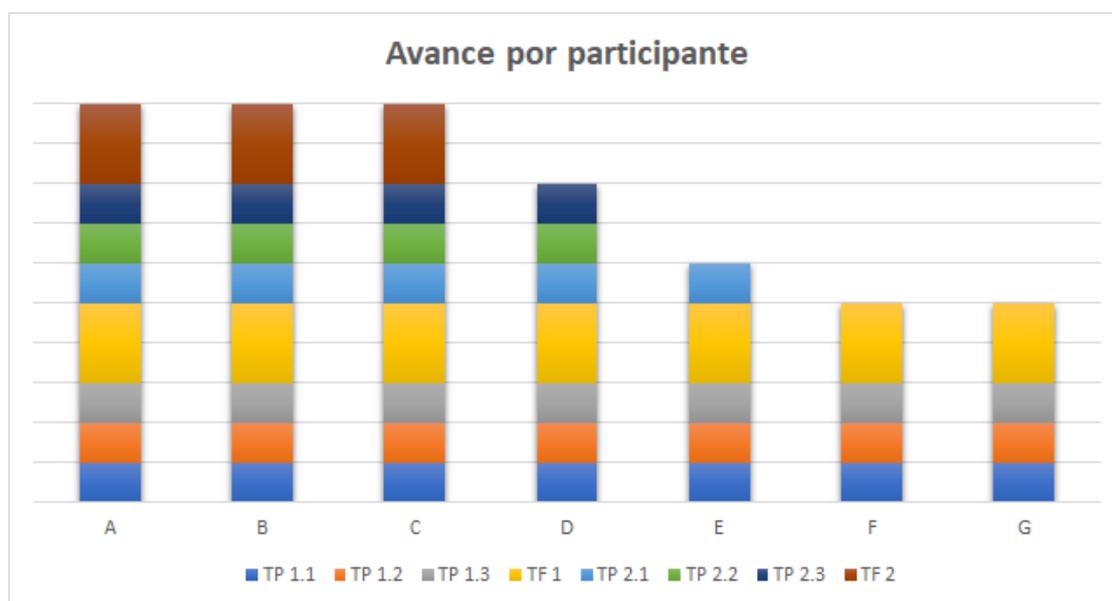
Una vez pasado el mes estimado para el pilotaje de las dos primeras unidades de la plataforma y de implementar los diferentes instrumentos de recolección de datos, se realizó la separación de la información obtenida en tres grandes categorías. A continuación, se encuentra un gráfico que representa esta división y las subcategorías que pertenecen a cada una:



Enseñanza y aprendizaje del francés como lengua extranjera

En esta categoría se presentan los resultados relacionados al proceso de aprendizaje de los participantes. Con base en estos, se decidió segmentar esta información en cuatro subcategorías: 1) Progresión, 2) Desempeño, 3) Competencia fonológica y discursiva, 4) Motivación en el proceso de aprendizaje y 5) Estrategias no planeadas en el acompañamiento.

Progresión. A partir de las rejillas de evaluación, se presentan los datos recolectados sobre la progresión que tuvieron los participantes. De esta forma, a continuación, se presenta una gráfica de las tareas posibilitadoras (TP) y las tareas finales (TF) entregadas por cada participante una vez acabado el tiempo del pilotaje. De esta manera, se demuestra su avance al completar cada unidad:



A propósito de la primera unidad, *Expressions Courantes*, se encontró que los siete participantes pudieron entregar todas las tareas posibilitadoras y la tarea final. Sin embargo, al revisar el avance de la segunda unidad, *Présentation Personnelle*, se descubrió que solo los participantes A, B y C la completaron. A diferencia de estos, al participante D le faltó enviar la tarea final, el participante E solo comenzó la unidad, y los participantes F y G alcanzaron a

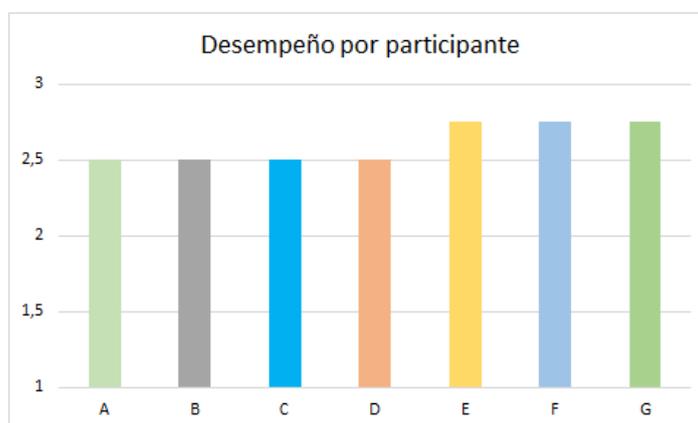
realizar exclusivamente la primera. Con relación a lo anterior, cabe resaltar el tiempo que cada uno tomó para entregar estas tareas. Es necesario aclarar que, aunque cada participante tenía un mes para realizar las dos unidades, se evidenció que los participantes A y B fueron quienes más rápido las completaron dentro del tiempo previsto, seguidos del participante C. Por su lado, al resto de los participantes (D, E, F, y G) les tomó más tiempo completar las tareas, y no llegaron a completar la segunda unidad planteada.

Esta diferencia del tiempo para completar cada unidad y cada tarea fue mucho más evidente en los participantes C, E, F y G, ya que se contó con los diarios de campo como evidencia de este progreso (Ver anexo 3). De hecho, algunos necesitaron más sesiones para completar las mismas unidades. Concretamente, mientras el participante C contó con 4 sesiones donde pudo completar las dos unidades, el participante E tuvo 5 sesiones donde logró completar la primera unidad y comenzar la segunda. Por su lado, el participante F tuvo 6 sesiones donde finalizó la primera unidad y el participante G, 2 sesiones para concluir la misma unidad. Una de las razones de por qué hubo esta cantidad diferente de acompañamientos es expuesto por el participante F (Ver anexo 3.2.2), el cual expuso la importancia de ir despacio y estudiar lo aprendido antes de continuar. Por lo tanto, mientras que para algunos era suficiente tener una sesión para estudiar alguno de los temas, otros preferían tener varias sesiones para estudiarlo varias veces.

Partiendo del hecho que cada participante tuvo un ritmo de aprendizaje diferente, se puede señalar como en el objeto virtual de aprendizaje, los participantes fueron autogestores de su propio proceso (Rugeles et al, 2015). De esta forma, cada uno completaba las actividades y tareas a su propio ritmo administrando su tiempo para conseguirlo o, por el contrario, preferían la ayuda del acompañante para poder lograrlo. Igualmente, como fue expuesto en el estado del arte por Esquicha (2018) dicho proceso fue permitido gracias a la

autonomía que brindan las plataformas virtuales, ya que depende enteramente del utilizador a cuál grado de aprendizaje desea llegar.

Desempeño. Una vez recolectadas las tareas enviadas, se procedió a su evaluación utilizando la rejilla mencionada anteriormente (Ver anexo 2.1). A continuación, se presentan los resultados obtenidos por cada participante en una escala de 1 a 3:



A partir de esta gráfica, se puede confirmar cómo los participantes tuvieron un buen desempeño en las tareas, ya que todos obtuvieron puntajes superiores a 2.5, siendo los participantes E, F y G los que consiguieron mejores puntuaciones, demostrando un aprendizaje de los temas presentados en el Objeto Virtual de Aprendizaje. No obstante, es preciso mencionar que estos últimos tres participantes solo completaron la primera unidad propuesta, lo cual puede explicar este desempeño superior a comparación de los demás participantes, ya que la cantidad de tareas enviadas por ellos fue menor.

Asimismo, con el objetivo de constatar este aprendizaje, y al finalizar el tiempo del pilotaje, se realizó una encuesta final (Ver anexo 4) para conocer el proceso de aprendizaje de los participantes. Dentro de esta, se realizaban seis preguntas, una sobre cada lección, donde el participante debía escoger la respuesta correcta dentro de varias opciones. Teniendo en cuenta los resultados, encontramos que, de seis puntos posibles, los participantes A y C

obtuvieron cuatro; el B, cinco; y los participantes F y G, seis. Considerando estas respuestas, cabe resaltar el desempeño de los últimos dos participantes, puesto que a pesar de que no entregaron las tareas de la segunda unidad, estos pudieron resolver la encuesta satisfactoriamente; partiendo de este hecho, se presume que revisaron su contenido y completaron las actividades, lo cual podría explicar este buen desempeño.

Gracias a los resultados que la población obtuvo, se puede constatar que los adultos mayores sí pueden aprender una L2 (Alvarado, 2008). Teniendo en cuenta lo anterior y recordando que una de las características de la Gerontagogía, expuesta por Sanchez (2001), es la búsqueda por transformar la forma de pensar sobre la educación en el adulto mayor, estos resultados sirven como un precedente para comenzar a eliminar el estereotipo existente que presume que esta población no es capaz de aprender una L2 debido a las consecuencias del envejecimiento.

Competencia fonológica y discursiva. Al revisar las rejillas de evaluación de cada participante, se encontró que la competencia en donde más tuvieron dificultad fue la fonológica (Ver anexo 2). En específico, se pudo apreciar el puntaje que cada participante obtuvo, donde seis de los participantes tuvieron un dos y el participante C, un uno mostrando un desempeño bajo en esta competencia.

Teniendo en cuenta que uno de los componentes de esta competencia fonológica es la inteligibilidad, la cual se refiere al esfuerzo requerido por el receptor para decodificar el mensaje de un hablante, se encontró que algunos participantes no lograban que sus oraciones fueran entendibles. Por ejemplo, los participantes A (Ver anexo 2.2) y C (Ver anexo 2.4) pronunciaban las palabras *aimer* y *Aujourd'hui* de una forma inusual, lo cual dificultaba comprender su mensaje. Ahora bien, en términos de prosodia, la cual hace referencia a la entonación y al ritmo, se encontraron participantes que hacían varias pausas al momento de

decir palabras u oraciones, lo cual afectaba su producción oral. Para ilustrar tenemos el caso del participante D (Ver anexo 2.5), el cual dijo *Coucou* de manera lenta y con una entonación diferente a lo que deseaba expresar. También se encuentra el participante A (Ver anexo 2.2), el cual realizaba pausas prolongadas entre las palabras, lo cual dificultaba comprender su oración.

Es pertinente resaltar que esta problemática fue encontrada en las sesiones de acompañamiento a través de los diarios de campo donde se expresó la dificultad que la pronunciación generaba en los participantes C (Ver anexos 3.1.2 y 3.1.3), E (Ver anexos 3.2.1), F (Ver anexos 3.3.2 y 3.3.6) y G (Ver anexos 3.4.1 y 3.4.2), y su preocupación por decir las palabras correctamente. Esta misma dificultad fue encontrada en el participante A (Ver anexo 2.2), el cual no contaba con acompañamiento, quien tuvo problemas con la pronunciación de algunas palabras de la unidad *Jours de la semaine et l'heure*. Sin embargo, cabe destacar el caso del participante E, el cual, aunque tenía conflictos con la pronunciación de algunas palabras, demostró un dominio rápido de la pronunciación en la unidad de *Expressions de base* donde pronunciaba la palabra *Je* correctamente sin tener mucha explicación y donde entendió que la mayoría de letras S al final de las palabras no se pronunciaban (Ver anexo 3.2.4).

Otra de las categorías en las que la población presentó dificultades fue en uno de los componentes de la competencia discursiva, la coherencia y cohesión, donde tres participantes obtuvieron un puntaje de dos (Ver anexos 2.2, 2.3 y 2.5). Estos participantes presentaron algunos errores de coherencia al momento de crear frases simples en sus tareas. Para ser más específicos, al momento de responderlas, estos participantes decían algunas frases al azar, lo cual, si bien demostraba un aprendizaje de lo enseñado, ocasionaba que su discurso no tuviera sentido. Por ejemplo, en una de las tareas posibilitadoras se pedía a los participantes que

enviarán un audio saludando; el participante D (Ver anexo 2.5) respondió utilizando todo el vocabulario de los saludos sin elegir el apropiado para su discurso, lo cual ocasionaba que su respuesta no fuera coherente. No obstante, aunque se presentaron dichos errores, estos no afectaban la comprensión de las ideas principales de los participantes.

A partir de los resultados en estas dos competencias, se puede deducir que es necesario trabajar más en las competencias fonológica y discursiva para mejorar su desempeño en tareas de producción oral. Si bien Martí et al. (2012) exponen que los programas de lenguas extranjeras en el aprendizaje de adultos mayores deben evitar concentrarse en actividades de repetición oral y corrección de la pronunciación, se considera pertinente ofrecer las actividades y recursos necesarios para propiciar un desarrollo óptimo de estas competencias.

Motivación en el proceso de aprendizaje. Una vez recolectada la información, se encontró que los participantes demostraron motivación con relación a su proceso de aprendizaje. Esta motivación fue demostrada tanto por los participantes con acompañamiento, como los que no lo tuvieron, al inicio y después del pilotaje. Por ejemplo, revisando los diarios de campo, los participantes F (Ver anexo 3.3.1) y G (Ver anexo 3.4.1) afirmaron al inicio del pilotaje que lo que los motivaba para aprender francés era el hecho que este idioma les llamaba la atención.

Asimismo, otro ejemplo ilustrativo son los participantes A y B, quienes, al no estar acompañados, utilizaban el chat de la plataforma constantemente para resolver sus dudas en cuanto a la pronunciación y las palabras nuevas que aprendían. Por último, esta motivación también fue percibida a través de la encuesta final (Ver anexo 4.17) donde se les preguntó cuáles fueron sus motivaciones para comenzar a aprender francés y continuar su proceso de aprendizaje. Al respecto, tres de los participantes respondieron que los motivaba pensar en la

posibilidad de viajar a un país francófono y los otros dos, al reto de aprender un idioma en esta edad.

Teniendo en cuenta que la motivación es “el proceso mediante el cual las personas nos planteamos unos objetivos determinados, utilizamos los recursos adecuados y adoptamos una determinada conducta, con el fin de lograr la meta fijada” (Ramos, s.f., p. 9), los resultados anteriores se plantean como ejemplos de esta motivación. De hecho, este aspecto es importante, ya que, si una persona se encuentra motivada, esta se involucra más en su proceso de aprendizaje (Ramos, s.f.) como por ejemplo los participantes A y B. De igual forma, recordando que uno de los criterios de diseño expuesto por Prendes (2003) son los aspectos motivacionales, estos también fueron pensados a través de la inclusión de diferentes tipos de actividades, las cuales tenían el objetivo de despertar el interés y la curiosidad de los aprendices.

Estrategias no planeadas en el acompañamiento. En cuanto a estrategias no planeadas solo existen datos sobre los participantes que estuvieron bajo un acompañamiento. Al revisar los diferentes diarios de campo, una de las estrategias que se encontró fue realizar fichas de repaso (ver anexos 3.3.5 y 3.1.4). En el caso específico del participante F, estas fichas las pegaba en una pared visible para hacer una revisión constante de lo aprendido. Otra de las estrategias propuesta por uno de los investigadores fue la proyección de la plataforma en una pantalla grande (ver anexo 3.3.1). Hacer preguntas de revisión fue otro método implementado (ver anexo 3.3.5). Adicionalmente, se presentó la realización de fichas de pronunciación donde el investigador mostraba la forma en cómo se pronunciaría en español las palabras francesas. Por último, el participante E (ver anexo 3.2.1) tenía la estrategia de estar confirmando todo lo que aprendía y realizaba para asegurarse de que todo estuviera bien.

Algunos de los métodos presentados anteriormente fueron propuestas por los acompañantes y aceptadas tanto por ellos como por los participantes. Esto surgió a partir de las necesidades encontradas durante todo el proceso de aprendizaje. Lo anterior devela un proceso de comunicación entre estos dos agentes educativos, siendo esta una de las características de la Gerontagogía expresadas por Sanchez (2001). Es necesario recordar que esta no solo busca optimizar el proceso de aprendizaje del participante, sino también realzar el valor de que el aprendiz esté en el centro de este y que las intervenciones educativas busquen estimular este proceso.

Competencia tecnológica

En esta categoría se presentan los resultados relacionados a la Competencia tecnológica de los participantes. Al hacer una observación de los resultados recolectados, se decidió dividir

esta información en las siguientes subcategorías: 1) Manejo de la plataforma y 2) descubrimiento y autonomía digital.

Manejo de la plataforma. Lo primero que se debe resaltar de este apartado es que los participantes que no estuvieron acompañados tuvieron que aprender por sí mismos como manejar la plataforma. Por el contrario, los participantes que tuvieron acompañante dependieron más del investigador, pues no sintieron la necesidad de saber cómo manejarla (a excepción de algunos casos específicos que se explicarán en la siguiente subcategoría).

Por añadidura, gracias a que los diarios de campo permiten ver el proceso del aprendiz de manera más profunda, se observaron dificultades en los participantes C (ver anexo 3.1.1) y E (ver anexo 3.2.4) respecto a cómo dominar el OVA. Al primer participante se le tuvo que explicar varias veces que debía esperar a que cargara la página web, pues este siempre se estresaba y comenzaba a oprimir botones al azar porque no le abrían las actividades. El participante E tuvo problemas con el tamaño de las letras de una de las actividades, ya que no supo cómo ponerlas más grandes para verlas mejor.

Otro obstáculo encontrado está ligado a los videos que se encuentran en la plataforma. Tanto en las encuestas (ver anexo 4) como en los diarios de campo (ver anexos 3.2.1, 3.1.1, 3.2.5, 3.3.3 y 3.4.1) se pudo percibir que todos los participantes tuvieron dificultades con los videos. Todos expresaron que estos iban muy rápido e incluso algunos afirmaron que algunos audios tenían un volumen bajo. Pese a esto, los participantes dijeron que aprendieron sobre como manipular los videos (pausar, devolver y adelantar). No obstante, también expresaron que recomendarían que se hicieran correcciones de esto para hacer de su experiencia algo más agradable.

Como se mencionó en el marco teórico, dos de los criterios más recurrentes del modelo ADDIE al momento de la creación de material son la navegabilidad y la flexibilidad (Prendes, 2003). En lo que concierne a la navegabilidad, se puede decir que el material se emplea bajo este criterio y puede ser demostrado a través de los participantes que no tuvieron acompañante, pues estos pudieron descubrir el funcionamiento de la página de una manera intuitiva y autónoma. A pesar de lo que se acaba de expresar, es importante rescatar que no todo se mantuvo correctamente en términos de navegabilidad, pues los videos de la plataforma y algunos aspectos de las actividades trajeron problemas a los aprendices. Debido a las dificultades que expresaron los participantes y gracias a las recomendaciones que dieron en la encuesta final, el criterio de flexibilidad se pudo aplicar. Dicho de otro modo, se implementaron varios cambios en la plataforma (se evidencia en las unidades 3 y 4) basados en las sugerencias hechas por la población.

Descubrimiento y autonomía digital. Al revisar la información recolectada en las rejillas de evaluación, se pudo percibir que existía un punto en común entre los participantes con relación a la capacidad de manejar los recursos digitales por sí mismos. En el caso de los participantes sin acompañamiento, a esto se le denominó descubrimiento, el cual se dirigió más a la búsqueda de palabras que no habían visto anteriormente o su pronunciación. Por ejemplo, el participante B (Ver anexo 2.3) buscó por cuenta propia la estructura *J'aime faire du sport* con el fin de utilizarla en una de las tareas propuestas. Asimismo, el participante D (Ver anexo 2.5) expresó que cuando no sabía cómo pronunciar una palabra, él utilizaba el internet para averiguarlo.

Por otro lado, en el caso de los participantes con acompañamiento, esta manipulación de los recursos digitales se denominó autonomía. Fue de esta manera que, a través de los diarios de campo, se observó que esta estaba más dirigida hacia un manejo de la plataforma

sin ayuda del profesor. En otras palabras, hubo casos en los que el profesor solo explicaba una vez y el participante hacía el resto solo. Para ilustrar, tenemos el caso del participante E (Ver anexos 3.2.1 y 3.2.4), el cual pudo manejar los botones del celular después de la explicación del acompañante; la misma situación se presentó al desarrollar una actividad donde fue necesaria una explicación, pero luego pudo completarla por sí mismo correctamente. Por su lado, para el participante G (Ver anexos 3.4.1) el hecho de utilizar el cursor para completar una actividad fue un reto, pues no estaba acostumbrado a usarlo, pero pudo superar esto satisfactoriamente.

Gracias a lo anterior, se puede confirmar que el aprendizaje mediado por nuevas tecnologías sí trae como ventaja el desarrollo de nuevas habilidades digitales, así como fue planteado por Dhull (2017). Lo anterior se debe a que los participantes no solo hicieron un uso adecuado del Objeto Virtual de Aprendizaje, sino que también utilizaron plataformas diferentes para complementar su aprendizaje. Acontece además que, cuando los participantes encontraron aspectos nuevos del francés como nuevas palabras o maneras de pronunciar, estaban demostrando su capacidad de aprender (saber aprender). Como lo afirma el Consejo de Europa (2002), el participante tiene la capacidad de hacer lo anterior a través de sus destrezas heurísticas, es decir, el descubrimiento y análisis. Por último, los participantes vuelven a demostrar cómo son sujetos activos y autogestores de su proceso de aprendizaje (Rugeles et al., 2015), pues supieron aprovechar los recursos que estaban a su alcance para aumentar sus niveles de conocimiento.

Cognición

En esta categoría se presentan los resultados relacionados al proceso cognitivo de los participantes. Teniendo esto en cuenta, se dividió este apartado en: 1) Logros de identificación 2) Memoria y toma de notas y 3) Atención vs distracción.

Logros cognitivos de identificación. En esta subcategoría solo se encontraron aspectos a destacar de los participantes. Esto se pudo notar en dos de las actividades de la plataforma (Ver anexo 5). La primera fue una actividad donde debían responder sí o no a preguntas de cultura general, donde la mayoría de ellos respondieron todas las preguntas de manera correcta. En la segunda, todos resolvieron acertadamente un ejercicio donde se les proponía a través del verbo *s'appeler* reconocer el nombre de algunos famosos colombianos.

Gracias a los diarios de campo, se lograron identificar otros tres ejemplos que sirven para ilustrar los logros cognitivos de identificación. Estos ejemplos son los participantes E (ver anexo 3.2.3) y F (ver anexo 3.3.6). El primero, por medio de inferencias con su lengua materna, logró comprender sin ver los videos lo que significaban varias frases de la lección *Expressions de base*. También, en su tarea final de la primera unidad, actuó todo lo que decía en su discurso; es decir, si decía que estaba arrepentido o avergonzado, se expresaba de una manera en la que para el espectador fuera claro que realmente se sentía así. Por otro lado, el participante F con solo ver la letra inicial de cada uno de los días de la semana lograba acordarse de lo que había estudiado respecto a estos.

La identificación, según CogniFit (s.f.), es la capacidad de identificar estímulos ya percibidos con anterioridad a través de los sentidos; En este caso, los aprendices lograron realizar este proceso, especialmente mediante la vista y sus propias emociones, para la consecución de las actividades y tareas demandadas en la plataforma. De la misma forma, se puede evidenciar cómo lograron recuperar información que ya se encontraba en su memoria y compararla con la nueva que estaban aprendiendo (caso del participante E).

Memoria y toma de notas. En cuanto a la memoria y a la toma de notas como recurso para recordar lo aprendido, no se obtuvo mucha información de los participantes que no estuvieron en acompañamiento. Lo único que se puede rescatar de este grupo es que todos se acuerdan de los temas presentados en las unidades. Lo anterior se infirió a través de los resultados obtenidos en la encuesta final (Ver anexo 4), ya que respondieron de manera acertada la mayoría de las preguntas. Adicionalmente, también se puede afirmar que todos resolvieron correctamente gran parte de las actividades que requerían de conocimiento de cultura general (Ver anexo 5).

Por parte de los participantes que estuvieron bajo un acompañamiento sí se pueden rescatar varios aspectos, pues los diarios de campo brindaron esta información de manera detallada. Para comenzar, es esencial señalar que todos tomaban apuntes a mano mientras veían los videos como, por ejemplo, el participante C (ver anexo 3.1.1). Sin embargo, otros participantes (ver anexos 3.4.2 y 3.3.2) también se ayudaron de apuntes hechos a computador e impresos para un mejor entendimiento de la escritura de las palabras. Otro aspecto que llamó la atención es que la mayoría de las veces los participantes mostraron una dependencia a sus apuntes para recordar lo ya aprendido. En efecto, el participante E (ver anexo 3.2.1) en un principio mostraba necesitar los apuntes para poder realizar las actividades.

Aún con lo dicho anteriormente sobre el participante E, este mismo logró mostrar un avance en los últimos acompañamientos; es decir, en términos de acordarse de los temas ya vistos (ver anexo 3.2.5), no necesitó en lo absoluto sus apuntes para realizar las actividades. Otro caso que sorprendió en cuanto a la memoria fue el participante C (ver anexo 3.1.3), el cual utilizó la frase “*comment allez vous?*”. Al preguntarle cómo había aprendido esto, ya que no fue léxico presentado en la plataforma, este respondió que lo recordaba de cuando estudió francés en el colegio.

Lo anteriormente expuesto demuestra que los participantes han logrado almacenar lo que van aprendiendo para luego utilizarlo cuando el profesor, las actividades o las tareas se lo demandan. En otras palabras, a partir de la teoría expuesta por González (2018), podemos deducir que el cerebro de los aprendices está pasando por todas las fases que requiere para estimular la memoria: codificación, almacenamiento y recuperación.

En adición, aunque la mayoría necesitó de sus apuntes para recordar ciertos temas y ayudarse a resolver las tareas, a través de la encuesta final demostraron que su memoria está funcionando no solo a corto plazo, sino que también a largo plazo. Lo anterior fue probado porque resolvieron de manera correcta la mayoría de las preguntas de la encuesta final (ver anexo 4) y las actividades propuestas en la plataforma (Ver anexos 5, 3.1.3, 3.2.5, 3.4.2). Dicho aspecto demuestra que los adultos mayores, que estuvieron en el pilotaje de la plataforma, tuvieron la capacidad de analizar la información que estaban adquiriendo (memoria a corto plazo) para luego retenerla en su cerebro (memoria a largo plazo).

Atención vs distracción. Hablando de la atención solo se pudo observar este proceso cognitivo en los participantes con acompañamiento. En este aspecto hay varios ejemplos de distracción que fueron encontrados en los diarios de campo. Un caso de esto es el participante F (ver anexo 3.3.3), quien, al no comprender bien los audios de una de las actividades, perdió el foco de esta. Otro ejemplo, son los participantes C (ver anexos 3.1.2 y 3.1.3) y E (ver anexos 3.2.2. y 3.2.3) quienes constantemente perdían el foco de la clase para contarle al investigador historias de su vida personal. A pesar de esto, el participante E mostró un cambio respecto a esto en la última sesión, pues en esta no se distrajo en ningún momento.

La atención es la capacidad de “mantener un estado de activación adecuado para el procesamiento correcto de la información” (NeuronUp, s.f. párr. 5). Análogamente, existen diferentes tipos de atención como la sostenida, selectiva y alternante. Con base en esto, se

podría afirmar que varios de los participantes no tienen un buen manejo de su atención sostenida, pues no lograron mantenerse concentrados en una tarea por un tiempo prolongado. Además, también es fundamental que el adulto mayor pueda hacer más actividades para mejorar su atención selectiva con el fin de evitar que algún estímulo externo produzca desconcentración. Este fue el caso de los participantes C y E, en quienes se observó que su atención variaba cuando recordaban situaciones diferentes a la clase. Consecuentemente, se estaría trabajando en su atención alternante, pues en el momento en que cambien el foco a otra tarea, lo lograrían hacer de manera consciente y adecuada.

Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones de esta investigación a partir de los objetivos propuestos inicialmente, nuestra experiencia investigativa, limitaciones y prospectiva. De esta forma, a partir del objetivo general, el cual era diseñar un objeto virtual de aprendizaje que permitiera la enseñanza y el aprendizaje de francés elemental en siete adultos mayores entre los 57 y 75 años, a través de actividades que estimularan sus capacidades cognitivas, se puede afirmar que se cumplió gracias a la creación de la propuesta *J'apprends le français*. Dicha plataforma no solo se enmarca en el Enfoque Orientado a la Acción (EOA), el cual permitió que los adultos mayores aprendieran mediante contextos reales, sino que también condujo a actividades pensadas para estimular sus capacidades cognitivas de identificación, memoria y atención.

Con relación al primer objetivo específico se logró realizar el análisis de necesidades a través de una encuesta en la cual se pudo tener información detallada de los participantes. De esta manera, se obtuvieron datos generales sobre ellos como sus edades, ocupaciones y nivel educativo. También, se adquirieron datos sobre sus motivaciones para aprender francés y sobre sus creencias respecto a la dificultad de poder lograrlo.

Con relación a sus edades, los participantes expresaron tener los siguientes años de vida: 57, 66, 68, 70, 71, 75. Con respecto a su ocupación, la mayoría eran pensionados o se dedicaban al hogar y uno de ellos era publicista. Si se menciona su nivel educativo, dos completaron la educación básica primaria, uno, la educación básica secundaria, dos, la educación media y dos, la educación técnica profesional y tecnológica. En cuanto a sus motivaciones, se encontró que estas eran aprender temas nuevos y visitar un país de habla francesa. Análogamente, los adultos mayores no creían que no fuera imposible aprender una lengua en esa edad, pero nunca lo habían intentado.

En cuanto al segundo objetivo, gracias al análisis de necesidades realizado, se observó que la mayoría de los participantes nunca había estudiado esta lengua y los que dijeron que sí lo habían hecho hace mucho tiempo. Por lo tanto, los contenidos de la plataforma se decidieron a partir del hecho de que no tenían conocimientos de la lengua; en este sentido, los temas se eligieron al hacer una revisión de un syllabus para un curso de francés nivel A1. Igualmente, para determinar las actividades comunicativas a trabajar, se decidió tomar en cuenta lo que los participantes querían trabajar, pues eso influye directamente en su motivación. Como consecuencia, la mayoría mostró interés en trabajar en la expresión y comprensión oral y escrita, por lo que las actividades planteadas en la plataforma fueron pensadas privilegiando estas actividades comunicativas.

Seguidamente, el tercer objetivo logró ser alcanzado, pues gracias a la información recolectada en el marco teórico se crearon actividades pensadas para estimular la cognición. En otras palabras, se logró crear ejercicios para ejercitar la memoria, la atención y la identificación, los cuales fueron diseñados e implementados en toda la plataforma. En adición, dichas capacidades también fueron elegidas gracias al análisis de necesidades que se

realizó, pues en una pequeña prueba cognitiva que se les hizo a los participantes, se observó que tenían más dificultades con estas tres.

Por último, una vez pensados y cumplidos los objetivos específicos anteriores, se procedió a la realización del último. De esa forma, en el mes de febrero de 2021 se comenzó con el pilotaje de la plataforma *J'apprends le français*. Gracias a esto, se obtuvieron diferentes resultados que permitieron evaluar la utilidad y el funcionamiento del objeto virtual de aprendizaje. Lo anterior se realizó a través de una revisión del marco teórico y a través de tres grandes categorías: Enseñanza y aprendizaje de francés como lengua extranjera, Competencia tecnológica y Cognición.

A partir de la experiencia investigativa, se puede comentar que fue fructífero tener la oportunidad de acompañar en su proceso de aprendizaje a cuatro de los siete adultos mayores. Por un lado, se observaron diferentes aspectos que mostraban desde su capacidad para motivarse como para ser críticos con la plataforma. Bajo esa misma perspectiva, fue positivo para este trabajo el hecho de que estos adultos dieran sus comentarios constructivos al finalizar el pilotaje, pues eso llevó a que se realizarán algunos cambios significativos en las siguientes unidades. Por otro lado, fue interesante confirmar que cada adulto mayor debe verse como ser único y con identidad propia, pues en algunos casos se observó que el acompañamiento era fundamental, pero en otros se vio la capacidad del adulto mayor para llevar a cabo por su propia cuenta la realización de todas las tareas y actividades.

Agregando a lo anterior, desde la misma observación que se tuvo con algunos participantes, surgió la necesidad de acercarlos aún más con el mundo francófono y con una experiencia intercultural. Lo anterior llevó a que se creara una unidad extra en la cual se enseña sobre algunos datos curiosos y costumbres de países donde se habla francés. Dicha unidad puede ser tomada como una aproximación complementaria del trabajo de la

plataforma, en donde el adulto mayor puede practicar su comprensión oral y escrita con el contenido intercultural presentado.

Hay que mencionar, además, que, aunque el acompañamiento tenía fines académicos, este llegó a ser un acercamiento personal. Lo anterior sucedió ya que los participantes aprovecharon el espacio para compartir historias que los afectaron o motivaron en alguna ocasión. Esto permitió conocerlos de una manera significativa y entender su punto de vista frente a cómo se ven dentro de la sociedad.

A pesar de los aspectos positivos que se observaron gracias a los acompañamientos, estos mismos mostraron algunas limitaciones. Para ilustrar, se presentaron algunos inconvenientes al momento de determinar las sesiones de acompañamiento, ya que los tiempos disponibles de los investigadores no siempre coincidían con los de la población. A causa de lo anterior, algunos adultos mayores pudieron tener más sesiones que otros. Otra limitación encontrada fue el manejo de la plataforma en aquellos adultos mayores que fueron acompañados, ya que en algunos casos su competencia digital no fue tan perceptible dado que se apoyaban en los investigadores para el manejo de la plataforma y al no verse obligados a usarla, nunca se logró saber si estos hubiesen sido capaces de manejarla por su cuenta.

Este trabajo representa un precedente para seguir explorando la educación en esta etapa de la vida. Asimismo, es fundamental exponer la importancia de trabajar con esta población, ya que esta es muchas veces vulnerada y excluida de la sociedad. Por lo tanto, se espera que esta investigación sirva para futuros estudios, donde no solo se llegue a lograr la creación de un modelo didáctico que se ajuste a esta población, sino que también se le brinden las herramientas pertinentes para que sean incorporados en las estructuras sociales. Bajo esta misma perspectiva, es crucial que las instituciones educativas fomenten el

desarrollo de cursos especializados para la educación de esta población, puesto que los adultos mayores tienen necesidades e intereses muy particulares.

Adicionalmente, respecto al modelo de diseño-producción ADDIE, se considera que este es pertinente para la creación de material pedagógico. En otras palabras, gracias a sus cinco fases, se pudo tener un orden con relación a los pasos a seguir para crear el OVA. Por lo tanto, se recomienda el uso de este modelo para la creación de futuro material pedagógico debido a su sistematicidad y eficiencia. Asimismo, se sugiere el uso de la plataforma WIX, ya que la herramienta demostró ser flexible, atractiva e interactiva, lo cual permitió crear *J'apprends le français* a partir de diferentes plantillas. Esta misma cuenta con diferentes características a las cuales se les puede sacar ventaja dependiendo del objetivo que se tenga con la plataforma.

Finalmente, este estudio también permitió confirmar que esta población puede educarse y trabajar con herramientas tecnológicas. Si bien es un proceso que puede llegar a ser lento debido al cambio que la sociedad está teniendo, es un trabajo necesario para poder mejorar el estilo de vida de esta población. Además de esto, se considera pertinente pensar en programas de enseñanza de lenguas extranjeras que tengan en cuenta la parte cognitiva de los adultos mayores y que a partir de ello trabajen con actividades que mientras les ayudan a practicar y a afinar los conocimientos de la lengua, también permiten ralentizar su deterioro cognitivo.

Referencias:

- Aguilar, S., Gutierrez, L. y Samudio, M. (2018). *Estimulación de la atención y la memoria en adultos mayores con deterioro cognitivo*. Permanyer.
- Ally, M. (2008). Foundations of Educational Theory for Online Learning. En Anderson, T. (Ed.), *The Theory and Practice of Online Learning* (pp. 15-44). Au Press.
- Alvarado, L. (2008). Enseñanza de español como segunda lengua para adultos mayores: algunas consideraciones. *Revista de Filología y Lingüística* 34(2), 89-105.
10.15517/RFL.V34I2.1281
- Álvarez, M. A., Niño, M. C. y Rojas, G. F. (2018). *Françaistique : diseño y análisis de una plataforma virtual piloto para complementar el aprendizaje de francés de los estudiantes de la Fundación Alianza Social Educativa Nivel A1* [Trabajo de grado, Licenciatura en Lenguas Modernas]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Balboa, M., Pérez, M. y Sarasola, J. (2012). Propuestas saludables para el envejecimiento activo. *Revista educativa Hekademos*, 11, 29-36.
- Benavides, A. (2017). Deterioro Cognitivo en el adulto mayor. *Revista Mexicana de Anestesiología*, 40(2), 107-112.
- Bitbrain. (4 de julio de 2018). *La estimulación cognitiva en adultos, mayores y ancianos*.
<https://www.bitbrain.com/es/blog/estimulacion-cognitiva-adultos-mayores-ancianos>
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 33-53.

Castillo, J. (2009). Los tres escenarios de un objeto de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 1-25.

Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Enfoque por tareas. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 15 de septiembre del 2020, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

CogniFit (s.f.) *Reconocimiento. Habilidad cognitiva.* CogniFit. <https://www.cognifit.com/es/habilidad-cognitiva/reconocimiento>.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Instituto Cervantes, Secretaría General Técnica del MEC y Anaya.

Cresswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quatitative and Mixed Methods Approaches* (3RD ed.). SAGE.

Cresswell, J. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3RD ed.). SAGE.

Dhull, I. (2017). Online Learning. *International Education & Research Journal [IERJ]*, 3(8), 32-34.

Embajada de Francia en Colombia. (2019). *Colombia celebra la lengua francesa.* Francia en Colombia. <https://co.ambafrance.org/Colombia-celebra-la-lengua-francesa>

- Esquicha, A. (2018). Aprendizaje basado en tareas en un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de producción escrita en alemán, niveles A1 y A2 MCER, en la educación superior. *Píxel-Bit. Revista de Medios de Comunicación*, 53, 61-78.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 54-90.
- Fernández, C. (1999). La gerontagogía: una nueva disciplina. *Escuela abierta: revista de investigación educativa*, 3, 189-198.
- Fernández, S. (2011). Nuevos desarrollos y propuestas curriculares: programar a partir del MCER. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, enero – junio (12), 3-64.
- Fontanella, P. y Sandmann, F. (2011). Enseñanza de una lengua extranjera a adultos mayores. *Lenguas Modernas*, (37), 55-62.
- González, R. (2018). *La función cognitiva “memoria” y sus componentes para la valoración.*
Estimulación Cognitiva Global.
<https://www.estimulacioncognitiva.info/2016/10/17/la-funci%C3%B3n-cognitiva-memoria-y-sus-componentes-para-la-valoraci%C3%B3n/>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGRAW-HILL.
- Kern, D. (2008). Les besoins d'apprentissage dans la vieillesse. *Savoirs*, 3(18), 79-97.
<https://doi.org/10.3917/savo.018.0079>

- Largo, F. A. y Olaya, J. F. (2017). *Desarrollo de un material virtual complementario en el Aula Internacional, para la enseñanza de la producción oral de ELE en el contexto del CLAM* [Trabajo de grado, Licenciatura en Lenguas Modernas]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Martí, O., Alcón, E. y Salazar, P. (2012). Factores que influyen en el aprendizaje de inglés en la tercera edad. *Lenguaje y Textos*, 35, 101-106.
- Martínez, B. (10-13 de mayo de 2007). ¿Qué significa aprender a través de la acción? En Pato, E. y Fernández, A. (Eds). *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec*. Actas del CEDELEQ II. Montreal: Université de Montreal.
- Millán, J. (2011). *Gerontología y geriatría. Valoración e intervención*. Editorial médica Panamericana.
- Ministerio de Educación Nacional. (Sin fecha). *Lengua extranjera*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-364450.html>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones (2018). *Colegios privados y oficiales*. <https://www.datos.gov.co/Educacion/COLEGIOS-PRIVADOS-Y-OFICIALES/d64g-7qfy>
- Mogollón, E. (2012). Una perspectiva integral del adulto mayor en el contexto de la educación *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 56-74
- Morales, C. (25 de marzo de 2017). Francés se posiciona como tercer idioma para los colombianos. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/aprender-frances-en-colombia-71198>

- Naciones Unidas. (2019). *Envejecimiento*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/global-issues/ageing>
- NeuronUp. (2017). *Ficha de estimulación cognitiva para trabajar las gnosias*. Blog NeuronUp. <https://blog.neuronup.com/fichas-estimulacion-cognitiva-trabajar-gnosias/>
- NeuronUp. (s.f.). *Atención*. NeuronU. <https://www.neuronup.com/es/areas/functions/attention>
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Piccardo, E. (2014). *From communicative to action-oriented: a research pathway*. Curriculum Services Canada.
- Pourrieux, J. y Suárez, L. (s.f.) *Adultos mayores: aprender una lengua extranjera*. <http://www.adilq.com.ar/Resumen%20Pourrieux%20Julia-Su%20Elrez%20Luc%20EDa.pdf>
- Prendes, M. (2003). *Diseño de cursos y materiales para teleenseñanza*. Simposio Iberoamericano de virtualización del aprendizaje y la teleenseñanza. Costa Rica.
- QMAYOR MAGAZINE. (16 de agosto de 2017). *Las personas mayores y el uso de la nueva tecnología*. <https://www.qmayor.com/radar-qm/opinion/personas-mayores-tics/>
- Ramos, M. (s.f.). *Estudio sobre la motivación y su relación en el rendimiento académico* [Trabajo de grado, máster de Intervención en convivencia escolar]. Universidad de Almería.
- Ribeiro, L. y Arriaga, A. (2015). Tercera edad: un buen momento para aprender una lengua extranjera. *Olhar de Professor*, 18(1), 11-19.

- Rugeles, P., Mora, B. y Metaute, P. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 132-138.
- Sánchez, M. (2001). Haciendo avanzar la gerontagogía. Aprendiendo de la experiencia canadiense. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria 6-7 Segunda época*, 243-262.
- Silva, R y Scortegagna, P. (2015). Universidad abierta a las personas adultas mayores: espacio de pedagogía social, educación y empoderamiento. *Revista Actualidades Investigativas en Educación.*, 15(3), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20672>
- Viggiani, S. (2011). *L'apprentissage des langues étrangères après 50 ans: enquête auprès d'apprenants d'anglais et d'italien à Grenoble* [Trabajo de grado, Especialidad en Didáctica en Lenguas e Ingeniería pedagógica Multimedia]. Université Stendhal.

Anexos

Anexo 1: Primera encuesta realizada a adultos mayores

https://drive.google.com/drive/folders/1VM7g6nn4_xb61a07ZLPSn0rlto413TWj?usp=sharing

Anexo 2. Rejilla de evaluación

<https://drive.google.com/drive/folders/1nWfaxHnGtkJDkXZjCtXxlrhYRIOtBQdh?usp=sharing>

Anexo 3. Diario de campo

https://drive.google.com/drive/folders/1Z-a_iige2Gdh9_qShGtSn7UIVkz7cfmi?usp=sharing

Anexo 4. Encuesta final del proceso de aprendizaje

<https://drive.google.com/drive/folders/1YTJl3iYvRosAN2cPYRMYlhTQ6tHu5Yz?usp=sharing>

Anexo 5. Actividades

https://drive.google.com/drive/folders/14k8-5vvR14HTMBVew78_nipdOHuDdRFR?usp=sharing

Anexo 6. Consentimiento informado

<https://drive.google.com/file/d/1nqKC6AlbLNk92zWmQSHmE9Tin16Nhwki/view?usp=sharing>

Anexo 7. *J'apprends le français*

<https://japprendslefrancai9.wixsite.com/japprendslefrancais>