

## CAPÍTULO 56

### DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN INGLÉS EN LA DOCENCIA ONLINE: EL CASO DE LA ENSEÑANZA A MAYORES EN LA UNIVERSIDAD

MAGDALENA FLORES-QUESADA  
*Universidad de Málaga*

#### INTRODUCCIÓN

Esta experiencia docente se enmarca dentro de las acciones del Proyecto de Innovación Educativa (PIE19-128) financiado por la Universidad de Málaga. Este PIE tiene como objetivo mejorar la destreza del inglés escrito en el alumnado del Grado de Estudios Ingleses de la Universidad de Málaga. Tomando como punto de partida la experiencia docente de otros años en este ámbito, en la presente investigación empírica se traslada parte de esa metodología a otra enseñanza universitaria con características propias y un alumnado completamente distinto: El Aula de Mayores de la Universidad de Málaga.

Los cambios sociales, económicos y tecnológicos de los últimos años han acelerado un cambio de paradigma en el ámbito de la educación que ha transformado cómo entendemos y gestionamos el conocimiento. Tal y como apunta Bárcena-López (2021), “el objetivo de este nuevo paradigma es la formación continua de las personas, frente a las corrientes pedagógicas anteriores que priorizaban la obtención de un título universitario” (p. 58). Es por ello que, en esta tendencia a entender el conocimiento como un aprendizaje a lo largo de la vida, el compromiso de fomentar el desarrollo educativo de toda la ciudadanía a cualquier edad se ha convertido en una realidad. De hecho, tal y como recoge la página oficial de la Comisión Europea (2021), el aprendizaje a lo largo de la vida ha ido evolucionando desde los años 70 hasta convertirse en un pilar básico de la actual educación, donde el aprendizaje permanente ha pasado a ser una prioridad a nivel estatal y global.

En este escenario, las Aulas de Mayores Universitarias cobran una mayor relevancia. Su implantación en España en los años 90 es relativamente tardía, desde que se impulsara la primera experiencia docente en Francia a manos de Pierre Vellas en Toulouse (Francia) en 1973 (Vázquez-Clavijo y Fernández-Portero, 1999). Sin embargo, desde ese momento, el desarrollo de estas aulas de formación a personas mayores no ha hecho sino asentarse y popularizarse cada año. En consonancia con el aprendizaje a lo largo de la vida, las características propias de la enseñanza en Aulas de Mayores se centran en un modelo de “aprender por aprender” (Vázquez-Clavijo y Fernández-Portero, 1999, p. 38) o, como indica Moreno-Crespo (2015), se basan en “el placer de saber” (p. 125), permitiendo una mayor flexibilidad a la hora de impartir

docencia, buscando las necesidades e intereses particulares del alumnado, lo que permite un aprendizaje más significativo, al no estar dirigido a la obtención de un certificado académico competitivo.

Así, resulta clara la necesidad de enfocar la enseñanza del inglés orientándola a las necesidades específicas del alumnado de edad avanzada. Sin embargo, tal y como apuntan Losada-Friend, Garrido-Anes, y Bando-Domínguez (2007), la investigación en las particularidades de este alumnado en relación a su aprendizaje en el área de inglés es bastante limitado, especialmente en España. Estas autoras sí esbozan algunas características generales, por ejemplo, que el alumnado de Aulas de Mayores suele presentar más compromiso y motivación en general que el alumnado propio del Grado. Esto es particularmente importante, ya que la motivación es uno de los dos factores determinantes en su capacidad para interferir en el aprendizaje del inglés a estas edades junto con las estrategias de aprendizaje (Martí, Aleón, y Salazar, 2012).

Una de estas estrategias de aprendizaje suele ser el uso de herramientas digitales en búsqueda de la motivación y de creación de materiales y contenidos que resulten de interés al alumnado. Sin embargo, se ha observado que en la docencia suele asociarse el uso de herramientas digitales a un alumnado exclusivamente joven, contribuyendo de forma indirecta a estereotipar el uso de las TIC por parte de los adultos mayores, así como a limitar sus posibles ventajas (Belda-Medina, 2020a; Fernández, Marchegiani, Picelille, y Raspa, 2018). Si tradicionalmente se había optado por hablar de alfabetización digital (Alcalá, 2014; Gómez-Hernández y Navalón-Vila, 2000; Trigueros-Cervantes, Rivera-García, y Delgado-Peña, 2017), la situación de crisis sanitaria provocada por el COVID-19 ha transformado de forma radical e inmediata la docencia a través de herramientas digitales. El uso que los alumnos de edad avanzada hacen de estas herramientas se ha visto también alterado, al transformarse la docencia presencial en docencia a distancia. Esto ha llevado a la implantación de herramientas para realizar videollamadas sincronas que no siempre resultan satisfactorias para el alumnado (Roig-Vila, Urrea-Solano, y Merma-Molina, 2021). En cualquier caso, la docencia en línea impuesta por la crisis sanitaria ha obligado a repensar de forma radical tanto la forma de enseñar como la de aprender (Cifuentes-Faura, 2020). Así, resulta interesante reflexionar sobre qué herramientas digitales pueden resultar motivadoras, al tiempo que útiles para un alumnado cuyo objetivo principal no es el meramente académico, sino también la interacción socioafectiva. Considerando el éxito de estudios previos de herramientas digitales cotidianas como el del uso de la mensajería instantánea en el aprendizaje del inglés (Belda-Medina, 2020b), se pretende buscar herramientas digitales sencillas que favorezcan la escritura académica.

En este contexto, esta investigación empírica tiene como principal objetivo observar cómo se puede desarrollar de forma efectiva la destreza de la escritura

académica en un Aula de Mayores en el contexto de la docencia online impuesta por la crisis sanitaria, esto es, a distancia y a través de herramientas digitales. De forma específica, se pretende asentar las bases del inglés escrito al tiempo que se desarrollan competencias digitales en el alumnado a través de distintas actividades a realizar con herramientas de texto en línea. Al plantearse estas actividades de forma voluntaria, en paralelo a la docencia normal, se pretende valorar la efectividad de las mismas en términos tanto académicos como motivacionales para el alumnado.

## **MÉTODO**

Esta experiencia docente se llevó a cabo con el grupo de inglés inicial de Aula de Mayores de la Universidad de Málaga en el curso 2020-2021, donde se impartió clase dos veces a la semana desde mediados de octubre a finales de mayo, sumando un total de 54 horas. Este grupo lo conformaban 19 mujeres y 11 hombres de edades comprendidas entre los 57 y 84 años. Cabe destacar la heterogeneidad del grupo tanto en experiencia con el inglés como en conocimiento de herramientas digitales. Las clases empezaron a impartirse de forma online en el primer trimestre con la posibilidad de poder volver a la presencialidad en trimestres posteriores, sin embargo, esto no llegó a materializarse. Todas las clases se imparten por videollamadas sincronas a través de la plataforma Google Meet siguiendo los contenidos del manual *Open Mind Beginner* de Zemach (2014).

Usando como hilo conductor las seis unidades propuestas por este manual, se diseñan seis actividades voluntarias que consisten en practicar la escritura académica de una forma más personalizada y conectada con la realidad, para trabajar tanto el aprendizaje autónomo como colaborativo de forma alternativa. Como instrumentos, además del manual citado anteriormente, se emplean seis herramientas digitales diferentes, una por cada actividad y unidad: el chat de la propia herramienta de Google Meet, el email, los Documentos colaborativos de Google, Whatsapp, TSSReader y Mentimeter. Se optan por estas herramientas por su accesibilidad para el alumnado, ya que todas ellas son gratuitas y fáciles de usar, algunas son conocidas y usadas habitualmente por el alumnado (como Whatsapp y el email) y otras, a pesar de ser nuevas para ellos (TSSReader y Mentimeter) no requieren registro y son muy intuitivas.

Estas actividades se presentan al final de cada unidad, de forma voluntaria y para ser realizadas fuera del horario de clase. El alumnado que participa en ellas recibe correcciones personalizadas por parte de la docente. La relación entre las unidades didácticas, las herramientas digitales y la actividad propuesta se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1. Diseño de actividades y herramientas

Unidad/Nº de actividad	Temática	Herramienta empleada	Actividad	Tipo de aprendizaje
1	Saludos y presentaciones	Chat de Google Meet	Presentarse brevemente indicando nombre, edad e idiomas que hablan.	Autónomo
2	Objetos cotidianos	Grupo de Whatsapp	Preguntar y contar a otros/as compañero/as el contenido de tu bolso/mochila/maleta.	Colaborativo
3	Relaciones familiares, vocabulario de países y gentilicios	Email	Escribir un email a un/a compañero/a (con copia a la profesora) con la descripción de un árbol genealógico.	Colaborativo
4	Habilidades y hobbies	TSSReader	Escribir un pequeño texto sobre las habilidades personales y hobbies, practicar la escucha y la pronunciación a través de la herramienta TSSReader.	Autónomo
5	Trabajo, horarios, partes de la ciudad	Documentos de Google	Realizar un texto colaborativo sobre cómo sería el trabajo ideal.	Colaborativo
6	Alimentos, colores y rutinas diarias	Mentimeter	Responder con un pequeño texto a preguntas sobre costumbres culinarias en nuestro país de origen.	Autónomo

El procedimiento consistió en presentar cada una de estas actividades al final de cada unidad, explicando brevemente el funcionamiento de las herramientas digitales que iban a utilizarse. Se explicaba, de igual forma, que el carácter de estas actividades era totalmente voluntario, y el contenido de las mismas podía ser real o completamente inventado, ya que el objetivo era interactuar entre compañeros y compañeras al mismo tiempo que mejorar la escritura académica, pero no tenían por qué compartir sus datos personales (por ejemplo, a la hora de explicar cómo era su familia) si no se sentían cómodos. En el caso de la primera y la última actividad, realizadas con el chat de Google Meet y con Mentimeter, respectivamente, las actividades se realizaron justo al terminar la clase, usando la misma videollamada donde se había realizado la sesión. Para la actividad 2, se creó un grupo de WhatsApp únicamente con el propósito de realizar esta actividad de escritura, se compartió el enlace de acceso al mismo por el chat de la videollamada de clase. El grupo estuvo activo los días que se dieron de plazo para realizar la actividad y después fue eliminado. Para la actividad 3, los participantes que querían se intercambiaban sus correos electrónicos y realizaban esta actividad poniendo en copia a la docente. Para la actividad 4, se mostró un ejemplo en directo al final de una clase de cómo escribir y reproducir textos en inglés a través de TSSReader, después las personas que quisieran realizar esta actividad podían hacerlo en casa y enviar una captura de pantalla a la docente (se explicó cómo hacer esto) o directamente preguntar cualquier duda que

hubiera surgido. Finalmente, para la actividad 5, se creó un documento de Google y se compartió el enlace por la videollamada de clase. Las correcciones a todas estas actividades voluntarias se hicieron por email de forma personalizada excepto en la actividad 5 que se hizo por medio de la herramienta “comentarios” del propio documento de Google.

## RESULTADOS

Lo primero que se observa a la hora de analizar los resultados de esta experiencia docente es que la media de participación en las actividades propuestas fue de aproximadamente un tercio del número total de alumnos que se habían inscrito en la asignatura, tal y como puede observarse en la Tabla 2.

*Tabla 2. Resultados de participación*

Unidad/Nº de actividad	Herramienta empleada	Número de participantes
1	Chat de Google Meet	26
2	Grupo de Whatsapp	8
3	Email	12
4	TSSReader	12
5	Documentos de Google	14
6	Mentimeter	19

Teniendo en cuenta que la asistencia en clase no era regular, debido a la situación personal del alumnado (incompatibilidades horarias con trabajos, citas médicas, viajes, cuidado de familiares, etc.), se puede considerar un éxito el grado de participación en las mismas.

Tal y como se observa en la Tabla 2, cabe destacar el alto grado de participación de la primera y de la última actividad. Esto puede ser debido a que, como se ha dicho anteriormente, estas actividades se realizaron justo al finalizar la clase, por lo que era más sencillo para el alumnado permanecer en la videollamada y completarlas en el momento que tener que realizarlas en otro momento de la semana. Para participar en la actividad de Mentimeter debían utilizar un teléfono móvil con acceso a internet y todos los que participaron lo hicieron sin problema.

Por el contrario, la actividad del grupo de Whatsapp fue menos popular, aunque hubo más alumnos que se unieron al grupo, finalmente solo 9 personas realizaron la actividad de escritura propuesta. Sin embargo, esa iniciativa sirvió para que los alumnos creasen su propio grupo de Whatsapp para intercambiar dudas, comentarios y aumentar su sentimiento de pertenencia a una clase. Este grupo fue iniciativa de los propios alumnos y su participación en él era totalmente voluntario, pero a excepción de dos alumnos, todos se unieron a él.

El mayor éxito de esta experiencia ha sido la práctica de la escritura académica fuera del mero contenido del manual, ya que todos los participantes de las actividades

voluntarias han ido adquiriendo y practicando la escritura en inglés de distintas formas y en contextos que podían ser similares a los de su vida real (mandar un mensaje por WhatsApp a un familiar extranjero, escribir un email a un hotel o a un familiar, trabajar de forma colaborativa y autónoma, etc.). En este sentido, a nivel de escritura académica en inglés, las actividades que mejor resultado han tenido han sido la 3 y la 5. En los intercambios de email entre compañeros, a pesar de haber explicado que no era necesario que la información personal fuera veraz, todos, excepto un alumno, presentó a su verdadera familia, a veces incluso acompañando el texto de fotos de momentos familiares, esto propició que los alumnos interactuaran más, se conocieran y contribuyeran a crear vínculos que eran más fáciles en otros cursos donde las clases se impartían de forma presencial. El alumno que no compartió información personal basó su texto familiar en el famoso árbol genealógico de la familia de los Buendía de la novela Cien años de Soledad (1967) de Gabriel García-Márquez, lo que dio pie a un divertido intercambio de emails. Por su parte, la actividad 5, el documento colaborativo de Google también resultó ser muy útil, ya que los propios estudiantes, podían ver y corregir en diferentes colores los errores de los textos propios y ajenos y el documento se convirtió en un verdadero texto colaborativo entre compañeros.

Al finalizar el curso, todo el alumnado de idiomas de Aula de Mayores realiza una prueba escrita de inglés con los contenidos del curso para determinar su nivel de cara a la matriculación en el año siguiente. Se observa que todos los participantes en las actividades voluntarias superan sin problema esa prueba, con especial confianza en la parte escrita.

Esta experiencia no ha estado exenta de imprevistos y complicaciones que podrían mejorarse en futuras investigaciones. El contexto de la crisis sanitaria ha forzado a ir adaptando esta experiencia a posibles escenarios de docencia al mismo tiempo de las clases, limitando bastante la planificación a medio y largo plazo. Por lo tanto, en un contexto de docencia completamente presencial o completamente online (conociéndolo desde el principio) se podría haber desarrollado toda la experiencia de forma más sencilla y organizada. Otro ejemplo es la actividad entorno al grupo de WhatsApp, la cual no ha obtenido los resultados prometedores de otras experiencias docentes donde se ha usado esta herramienta (Belda-Medina, 2020b). De igual modo, la participación en todas las actividades, a pesar de ser suficiente para una investigación, podría haber sido mayor para un mejor aprovechamiento de las mismas por todo el grupo, por lo que, en el futuro, se podrían pensar en formas de compartir resultados o retroalimentación con toda la clase, para así motivar al resto de alumnos a unirse a la siguiente actividad. También habría sido interesante contar con la retroalimentación del alumnado tanto al comienzo como a final de curso, además del diario de observación de la docente.

Por ello, en el futuro, se pretende diseñar un cuestionario sobre el uso de herramientas digitales, su confianza a la hora de escribir, y sus conocimientos de escritura académica previa y posterior a esta práctica, para pasarlo a los alumnos tanto antes como después de las actividades voluntarias. De esta forma, la recopilación de datos sería más completa y sencilla.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Esta experiencia docente pone en valor la utilidad de las herramientas digitales a la hora de practicar y afianzar la escritura académica en el alumnado de edad avanzada. Las actividades voluntarias propuestas en esta experiencia han conseguido los objetivos planteados: asentar las bases del inglés escrito en el alumnado, mejorar sus competencias digitales y comprobar la efectividad de las actividades propuestas de forma voluntaria tanto a nivel académico como motivacional. En relación al primer objetivo, se ha comprobado que el total de los alumnos participantes de forma regular en las actividades propuestas ha tenido éxito en la prueba final, y además ha ido avanzando a lo largo del curso, recibiendo consejos personalizados de cómo mejorar su competencia escrita en inglés. Además, al crear situaciones más reales de aprendizaje, surgen dudas diferentes y se aprenden estructuras gramaticales y construcciones escritas que no siempre se imparten en el contenido del libro. Por ello, estas actividades apuntan a un modelo exitoso de cómo apoyar el aprendizaje de idiomas en el Aula de Mayores.

Las herramientas digitales usadas han sido, en general, acertadas. Se han optado por herramientas muy sencillas, que los mayores conocieran o pudieran entender rápidamente por ser intuitivas y gratuitas. El uso de estas herramientas digitales no ha supuesto un hándicap para el alumnado, lo que parece sustentar el mito ya observado por Fernández et al. (2018), Belda-Medina (2020a) y Belda-Medina (2020b) que tiende a estereotipar el alumnado de edad avanzada con una dificultad para usar estas herramientas. Además, aunque en un primer lugar, se plantearon estas herramientas como un principal enfoque académico para desarrollar la destreza escrita, las actividades han sido un punto de unión entre compañeros de clase, han sido motivadoras y han contribuido a crear una sensación de pertenencia al grupo, algo esencial en el contexto de la docencia en Aula de Mayores, especialmente en el contexto de la docencia no presencial.

En cualquier caso, esta investigación muestra el potencial de utilizar herramientas digitales en la enseñanza del inglés escrito en la educación a mayores, pone de manifiesto la necesidad de rechazar prejuicios respecto a este tipo de alumnado y a las competencias tanto académicas como digitales que pueden llegar a adquirir.

A través de esta experiencia se comprueba que el Aula de Mayores es un escenario ideal para la investigación en innovación docente en el ámbito de la escritura académica.

## REFERENCIAS

Alcalá, L.A. (2014). Diseño de programas de e-inclusión para alfabetización mediática de personas mayores. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 42, 173-180.

Bárcena-López, P. (2021). La introducción de la criminología en la Universidad de Mayores. Una experiencia docente. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 24, 57-70.

Belda-Medina, J. (2020a). El aprendizaje del inglés (L2) mediante herramientas digitales (TIC) por estudiantes mayores desde un modelo andragógico y heutagógico. *Tonos Digital*, 38(1), 1-24.

Belda-Medina, J. (2020b). Mayores digitales plurilingües. El impacto del uso de la mensajería instantánea (IM) sobre la ansiedad idiomática en el aprendizaje del inglés. En C. Holgado-Sáez y R. Díaz-Bravo (Eds.), *Enseñanza-aprendizaje de lenguas en la era digital: investigación e innovación educativa* (pp. 143-157). Granada: Comares.

Cifuentes-Faura, J. (2020). Docencia online y Covid-19: la necesidad de reinventarse. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13, 115-127.

Comisión Europea. (2021). *El aprendizaje a lo largo de la vida*. Recuperado de: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-79\\_es](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-79_es)

Fernández, N., Marchegiani, P., Picelille, S., y Raspa, J. (2018). Los estudiantes adultos mayores y las nuevas tecnologías en el aprendizaje de inglés en la UNLaM. Actas de congreso, Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnología, innovación y educación. Buenos Aires.

Gómez-Hernández, J.A. y Navalón-Vila, C. (2000). La experiencia de enseñanza de la "alfabetización informacional" en el Aula de Mayores de la Universidad de Murcia. Conferencia llevada a cabo en el congreso "Retos de la alfabetización tecnológica en un mundo en red", Cáceres, España.

Losada-Friend, M., Garrido-Anes, E., y Bando-Domínguez, J. (2007). Perspectivas y estrategias de innovación en la enseñanza del inglés en el Aula de Mayores. Actas de congreso, 30th International AEDEAN Conference. Universidad de Huelva.

Martí, O., Aleón, E., y Salazar, P. (2012). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés en la tercera edad. *Lenguaje y Textos*, 35, 101-106.

Moreno-Crespo, P. (2015). Educación a lo largo de la vida: aula de mayores. *Revista Fuentes*, 17, 113-133.

Roig-Vila, R., Urrea-Solano, M., y Merma-Molina, G. (2021). La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 197-220. doi: 10.5944/ried.24.1.27519

Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García, E., y Delgado-Peña, J.J. (2017). Las TIC y el alumno mayor en los programas universitarios para mayores desde la perspectiva del enseñante: análisis en el contexto español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 273-293.

Vázquez-Clavijo, M. y Fernández-Portero, C. (1999). Aprendizaje universitario y personas mayores. El aula de experiencia de la Universidad de Sevilla. *Escuela Abierta*, 3, 33-54.

Zemach, D. (2014). *Open Mind Beginner*. London: Macmillan.