

Alfabetización tecnológica para mayores. Experiencia en la UNED Senior, Argentina

Technological literacy for seniors. Experience in the UNED Senior, Argentina

María Carmen Rodríguez Carracedo y Juan José de la Barrera Minervini

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales;
Facultad de Educación. Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales.

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

E-mail: maricarmen.rcg@gmail.com y juanjo.delabarrera@gmail.com

Resumen

Relatamos una experiencia con adultos inquietos por aprender y/o mejorar como usuarios de ordenador. Buscamos combatir la info-exclusión, dinamizando la concientización sobre capacidades y confianza para continuar aprendiendo; sustentados en teorías del aprendizaje, papel de las emociones e implicaciones en el comportamiento social. Para ajustar el proceso; dando cuenta del impacto, elegimos el paradigma para el cambio. Intentamos desmitificar creencias populares en torno a barreras infranqueables sobre manejo de las TIC y acrecentar la autoestima e independencia frente a ellas. Los resultados superaron las expectativas y son producto de respetar estilos de aprender; alentando a probar, intercambiar ideas, copiar procedimientos y permitirse equivocaciones. Concluimos que la edad no diferencia los sentimientos que genera tanto mantenerse distante como decidir migrar hacia la digitalización; tampoco es barrera en dicho desplazamiento. Nuestro emprendimiento no fue costoso, es transferible y resulta imprescindible incrementar estas acciones; concienciando a la juventud para intervenir y enriquecerse mutuamente.

Palabras clave: educación adultos; alfabetización digital; educación tecnológica; integración social.

Abstract

In this paper, we report an experience with adults willing to learn and/or improve their ICT skills. The purpose was to reduce ICT exclusion, promoting awareness and confidence to continue learning. Theories on learning styles, role of emotions and implications in social behavior supported our project. We chose the paradigm for change to adjust the process and its impact. We tried to demystify the popular beliefs on impassable barriers related to ICT management and improve self-esteem and independence on technology use. The results exceeded our expectations and were the consequence of respecting learning styles, encouraging hands-on experiences, exchanging ideas, imitating procedures and allowing adults themselves to make mistakes. We concluded that age was not a factor that influences on either keeping distant or deciding to migrate into digitization, nor is a barrier in this displacement. Our project was not expensive and, furthermore, it is transferable. It is necessary to increase this kind of projects, and to encourage young people to participate for mutual enrichment.

Keywords: adult education; digital literacy; technological education; social integration.

Fecha de recepción: Octubre 2013 • Aceptado: Junio 2014

RODRÍGUEZ CARRACEDO, M. C. y DE LA BARRERA MINERVINI, J. J. (2014). Alfabetización tecnológica para mayores. Experiencia en la UNED Senior, Argentina. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9 (5), pp. 56-69.

Introducción

Como pedagogos partimos de la preocupación que nos genera observar la existencia de un colectivo social de adultos mayores que se ve compelido cotidianamente al uso y aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). A menudo este colectivo siente recelo y rechazo para realizar tareas con estas tecnologías y asumimos que es de vital importancia trascender esa posible barrera proponiendo alternativas educativas. Así motivados, confiamos en generar una experiencia de intervención con estrategias formativas elaboradas para atender sus expectativas y con el propósito de acercarlos de manera agradable y amistosa al ordenador en particular y a las TIC en general.

Nuestro proyecto se ejecutó con personas mayores de 55 años como lo establece el Programa UNED-Senior durante cuatro meses, en el Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En virtud de esta realidad contextual y respondiendo a las características del mencionado programa, cuya principal finalidad es el desarrollo integral de los adultos mayores satisfaciendo el deseo de aprender de forma activa; es que diseñamos el curso que presentamos en este artículo. La finalidad de este trabajo está centrada en acercar a los destinatarios del programa a las TIC desde una perspectiva social que incluye los enfrentamientos intergeneracionales y su posible exclusión. Resultó así orientado a la superación de obstáculos para la mejora de la convivencia que repercute en una optimización de la calidad de vida.

Los avances científicos que enmarcan teóricamente esta experiencia¹, nos permiten aseverar que es posible aprender a lo largo de toda la vida ejercitando las potencialidades cognitivas y que esta actividad retarda el envejecimiento y actúa positivamente sobre las emociones. Cuando se mejora la percepción de uno mismo y se confía en la capacidad para resolver problemas, se logra superar las relaciones con otros y en consecuencia, la propia ubicación en la sociedad. Con este trabajo buscamos documentar esta experiencia única, sistematizar la actividad, analizar las diferentes dimensiones del proceso de manera que permitan intervención y mejora. Es por ello que a partir de lo expuesto nuestro programa se propuso los siguientes objetivos.

Que los participantes logren:

- Adquirir competencias informacionales, informáticas y comunicacionales.
- Crear conciencia de las posibilidades de aprendizaje permanente y aumentar la autoestima.
- Conocer las posibilidades prácticas del uso del ordenador y sus beneficios.
- Adquirir conocimientos básicos del funcionamiento de los equipos informáticos y encontrar soluciones a problemas cotidianos.
- Operar programas elementales y utilitarios de Internet (Word, correo electrónico, etc.) y aplicarlos a situaciones de la vida.
- Transferir aprendizajes al uso y aprovechamiento de otras TIC (ej. telefonía móvil).

1 <http://www.uned.es/senior>

Encuadre teórico

Con la mirada en la integración social

Especialmente durante las últimas tres décadas nos asombra la evolución de las TIC, mientras disfrutamos de sus ventajas, parece que en muchos aspectos logra paralizarnos o cegar la visión de las consecuencias negativas que pudieran resultar para trabajar en su superación. Sin duda, esos avances fueron imprevistos por la sociedad a la que entonces maravilló y continúa conmoviendo. Los sujetos que por el comienzo de esa revolución, eran ya jóvenes y adultos, no pudieron imaginar la generación de desarrollos a tanta velocidad ni por ende, prepararse para ello. Ese colectivo hoy conforma la clase de los adultos y adultos mayores a los que suele denominarse “migrantes digitales” (Prensky, 2010). Esto significa, en sentido metafórico, sujetos que están en camino a establecerse como usuarios de dispositivos computarizados. Pocas veces han tenido en cuenta y razonado esta situación y se trata de un tránsito obligado que ha signado incluso en distinta proporción, a aquellos que por entonces eran jóvenes (y hoy aún forman la clase activa trabajadora) que a los que eran adultos y actualmente se pensionaron.

Por otro lado también el autor señalado considera que la población mundial cuenta con las generaciones posteriores que vivencian ese vertiginoso desarrollo tecnológico como algo natural porque acompaña su crecimiento biológico. Muchos de ellos forman ya la clase trabajadora activa y se los conoce como “nativos digitales” aunque el nivel de experticia dependa fuertemente del acceso a la tecnología. Con frecuencia observamos que estos innatos usuarios de las tecnologías las dominan perfectamente mientras se considera de forma discriminatoria a los grupos de migrantes digitales que a lo sumo pueden conseguir aprender y aprovechar el beneficio de alguna aplicación informática. Además, son los propios migrantes los que suelen menospreciar sus capacidades, se encargan de sobrevalorar las de los más jóvenes y refuerzan esa idea.

Por otra parte, en la era digital que atravesamos, se convierten en analfabetos funcionales quienes carecen de competencias tecnológicas y comunicativas, al igual que carencias relacionadas a la búsqueda y empleo de la información. La definición adoptada sobre alfabetización por un comité internacional de expertos (evolucionando de la alfabetización elemental a la funcional) data de 1962 (citado en Infante, 2000:14) y señala que:

es la persona que posee los conocimientos teóricos y prácticos fundamentales que le permiten emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad, y que posee un dominio suficiente de la lectura, escritura y aritmética como para seguir utilizando los conocimientos adquiridos al servicio de su propio desarrollo y del de la comunidad.

En paralelo también se indica en el informe que, desde diferentes disciplinas científicas (neurociencias, didáctica, psicología, tecnología educativa, por citar algunas) se han encaminado múltiples y complementarias investigaciones para determinar e intentar dar solución a problemas para comunicarse, entablar y mantener relaciones sociales. Los sistemas educativos vienen enfocando gran parte de su preocupación y desarrollo en el alcance de la alfabetización funcional como necesidad básica en la preparación para la vida (continuidad de estudios o salida laboral).

La rápida obsolescencia de los equipos tecnológicos -en particular, los ordenadores-, sus valores económicos, las costumbres y tradiciones culturales son otros filtros que alejan o retardan el tránsito hacia la igualdad de oportunidades en el uso productivo de las herramientas tecnológicas. Todo ello propicia una sociedad artífice por sí misma, de la generación de miembros vulnerables a la exclusión. Ericsson y Ferreira (2013:44-45) expresan:

Vivemos numa sociedade altamente informatizada onde a Internet em assumido um papel cada vez mais importante permitindo que pessoas de todo o mundo estejam conectadas. Esta nova realidade conjugada com o crescente envelhecimento da população mundial a presenta um novo tipo de exclusão, a exclusão digital das pessoas mais velhas.

En un intento de definir la exclusión en relación a las TIC, Rodríguez-Carracedo (2013:40) propone el vocablo info-excluido para definir a “quien como persona o sector de la sociedad está privado de accesibilidad a las TIC por carecer de recursos o capacidades básicas para participar plenamente del uso y aprovechamiento productivo de los entornos digitales y la comunicabilidad de la información”. Pertenecer a este grupo social genera un sentimiento en estas personas que puede producir un efecto devastador en el campo de las actitudes y de los valores personales.

Como aseveran Bisquerra y Pérez (2012), cuando se mejora la autoimagen y la autoestima, repercute en la optimización de las relaciones sociales y por ende, en la ubicación del sujeto (su ser, pensar y hacer) en su comunidad. Por eso, consideramos trascendente rescatar la capacidad del ser humano para avanzar en el propio proceso educativo de forma consciente e intencional más allá de los dispositivos que utilice y de su edad; potenciando las propuestas encausadas a formarlo para sacar el mejor provecho de las TIC para su integración social y en consecuencia, el bienestar comunitario.

La perspectiva de aprender a aprender

Las actuales teorías sobre la inteligencia han repercutido en la intervención pedagógica llevándola a centrarse en el alumno y a disponer las ayudas didácticas en función del estilo personal de aprender. A diferencia de los psicólogos que a principios del siglo XX defendían la medición del coeficiente intelectual, Gardner (1995) en su libro “Inteligencias múltiples” establece que por lo menos existen siete tipos diferentes de inteligencia que todos ponemos en juego para resolver las situaciones cotidianas combinándolas según unas preferencias individuales. De forma similar, Sternberg (2000) plantea la teoría triárquica de la inteligencia, determinando los tipos analítica, práctica y creativa. Sostiene que en los ámbitos académicos se ha ponderado excesivamente el tipo analítico en el que predominan las habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas pero que, para lograr el éxito en la vida, se necesita una equilibrada participación de los tres tipos de inteligencia en la solución de los problemas cotidianos. Finalmente, Goleman (2000) desarrolla la teoría de la inteligencia emocional basada en estudios de las neurociencias y de la cognición, sustenta la existencia de dos mentes o cerebros que dan origen a dos tipos de inteligencia: la racional y la emocional. Este autor indica que todos hacemos uso permanente de ambos tipos pero que por razones fundadas en la evolución de la especie, frente a ciertas circunstancias la mente emocional actúa arrebataadamente impidiendo la lógica de la racionalidad.

Más allá de las divergencias que puedan tener estas posiciones, creemos importante destacar aquí que todos ellos coinciden en que hacemos uso diferente de las diversas inteligencias según

características personales o la situación vivida. Sin embargo, es posible educarnos a lo largo de toda la vida para conseguir un aprovechamiento productivo de las potencialidades de nuestras inteligencias.

En virtud de estas nuevas concepciones, como señalan Alonso, Gallego y Honey (1997:48), muchos estudios pedagógicos contemporáneos apuntan a respetar los perfiles individuales de aprendizaje, cuya definición es variada. Estos autores rescatan como una de las más aceptadas la definición propuesta Keefe (1988) que remarca los “rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Consecuentemente con lo que venimos exponiendo, recogemos la reflexión de Bermúdez de Castro (2010), biólogo dedicado a investigar nuestros orígenes. Plantea que resulta interesante comprobar cómo las personas de cierta edad (en referencia a los que superan los 50 o 60 años), que han recibido una determinada educación, van perdiendo voluntariamente la capacidad de progresar y ser flexibles para adaptarse a los nuevos tiempos y los cambios. Podría creerse que la mente no lo permite, pero sin embargo, esto no parece cierto en vistas de quienes “siguen conectando sus redes neuronales y aprovechando el potencial de su cerebro”, observado a través de la continuidad del ejercicio de la lectura, viajes y otras actividades. La celebración en 2012 del Año Europeo del Envejecimiento Activo y la Solidaridad intergeneracional² promocionan la reflexión sobre los avances que permiten alargar la vida de las personas de forma más saludable y satisfactoria y las políticas que habrán de fomentarse para que el número creciente de mayores interactúe positiva y autónomamente. En este sentido, a la Pedagogía Social le cabe un rol central interviniendo para combatir la info-exclusión instalada y generar situaciones de prevención para evitarla en las generaciones futuras.

El paradigma para el cambio en la evaluación de proyectos

Ander Egg (1998) define un proyecto como un conjunto de procedimientos que se ordenan entre una situación inicial que se considera problemática o insatisfactoria pero mejorable y una nueva situación a la que se aspira llegar. Es en definitiva, una estrategia válida para iniciar acciones propulsoras de cambios, con una propuesta educativa que tenga en consideración los conceptos de equidad y mejoramiento de la calidad.

Todo proyecto posee las características de ser flexible y perfectible. Por tratarse de un diseño anticipado de lo que se va a realizar para conseguir una situación nueva deseada; contribuye a la identificación de posibles barreras y a la determinación de la direccionalidad de la acción. En ese sentido, se requiere de una estructura que pueda ser monitoreada en ejecución para generar ajustes oportunos de modo que el proceso se optimice progresivamente y se alcancen los propósitos. Vale decir, su singularidad prospectiva apunta a la transformación enriquecida de la realidad y lleva implícita una reacción eficaz frente a los imprevistos que pudieren desviar el curso de su ejecución.

Desde el punto de vista operativo, el diseño de un proyecto (ideación, formulación y puesta en marcha) lleva implícito detección de necesidades, establecimiento de prioridades, búsqueda de la mejor solución de entre todas las posibles. Para lograrlo, la reflexión grupal favorece la concientización y el

2 <http://europa.eu/ey2012/ey2012main.jsp?langId=es&catId=971>

compromiso, al igual que la discusión, deliberación y toma de decisiones.

Por esto, el sentido de la evaluación de un proyecto, es revisar y analizar de forma continua y cíclica lo que se está haciendo y los niveles de avance para tomar decisiones precisas y acertadas. Frente a esta necesidad de atención al proceso y como alternativa a los enfoques dicotómicos de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, De Miguel (1988, citado en Pérez, 2004: 202) llama “paradigma para el cambio” al que prioriza los objetivos y apunta a la decisión en las acciones que lleven a transformar positivamente la práctica. Estas ideas requieren que el investigador sea parte integrante de la comunidad evaluada en forma continua y pueda formular mejoras consensuadas para el diseño de trabajo durante su desarrollo, en función de la valoración de eficacia de las determinaciones tomadas y de su impacto. La evaluación así entendida clarifica las realizaciones concretas e identifica debilidades para readaptar las estrategias; la originalidad es esencial tanto como la capacidad para convertir estas circunstancias en desafíos emergentes. A pesar de que se habla de investigación acción desde el 50s, sigue siendo una perspectiva innovadora en investigación pues introduce en ella el contexto de aplicación, superando la mera recolección de datos para explicar o describir, buscando comprender lo que sucede para transformarlo mejorando el proceso mismo con la participación voluntaria de los involucrados. Justamente, la validez de la investigación la determina el nivel de implicación de los sujetos, en tanto entienden el contexto y los códigos propios de la cultura a la cual pertenecen y pueden interpretar los datos desde esos marcos, y también por el producto derivado del diseño de acción acordado que responde a las demandas de esos grupos. En este sentido, se le reconoce su cientificidad práctica y se garantizan los cambios de repercusión inmediata.

Morin (1985, citado en Pérez, 2004: 207 y 210) compara el paradigma para el cambio, con el positivo y el naturalista bajo doce criterios para ayudar a entenderlo. Rescatamos la parte pertinente de su cuadro para ilustrar su identidad teleológica, ontológica, epistemológica, las relaciones entre sujetos, objetos y propósito con la sociedad.

Cuadro 1: Criterios identificativos del paradigma para el cambio según Morin (1985).

Criterio	Paradigma para el cambio
1. Fundamento teórico	Praxeológico
2. Finalidad de la investigación	Cambio
3. Visión de la realidad	Dinámica
4. Papel de los valores	Integrados
5. Contexto de los fenómenos	Interrelacionado
6. Aproximación a la realidad	Interactiva
7. Estilo del investigador	Participativo
8. Esquema o diseño	Negociado
9. Cuadro de lugar de investigación	Circunscripto al propio medio
10. Condiciones de recopilación	Cogestión
11. Tratamiento	Adaptable
12. Extensión sobre la realidad	Orgánica

Pérez (2004) afirma que estas características encajan en la denominada investigación evaluativa que resulta sumativa y formativa y que está dirigida a estudiar los programas, procesos y resultados

destinados a solucionar un problema para saber si la intención se ha logrado y cómo se consiguió. Se trata de una retroalimentación permanente orientada a la toma de decisiones y la valoración de la eficacia.

Desarrollo de la propuesta

Nuestra oferta académica se enmarcó en el Plan Anual del Centro³ y la celebración del Año Europeo del Envejecimiento Activo y la Solidaridad Intergeneracional⁴, por lo que consiguió el auspicio y acompañamiento de organismos oficiales⁵ y empresas multinacionales⁶. Cada una de estas entidades colaboró con la sensibilización comunitaria y publicidad del curso a través de folletería impresa, carteles, cadenas de correos electrónicos y prensa radial; a lo que se sumó la divulgación desde el propio sitio WEB del Centro de la UNED en Buenos Aires.

Por otra parte cabe indicar que a nuestra propuesta le valió la mención de actividades destacadas de los Centros en el Extranjero de la UNED⁷ y que desde la dirección del Programa UNED-Senior se nos ha reconocido como un eslabón de la cadena colaborativa que posibilitó que el 4 de julio de 2013 se le concediera el premio Senda en favor de instituciones, empresas y profesionales que trabajan por mejorar la calidad de vida de las personas mayores, dentro de la Promoción del Envejecimiento Activo⁸.

La primera situación que se consideró fue la divulgación de la propuesta intentando llegar al mayor número de candidatos. Se implementó como alternativa, el diseño de carteles y folletos y la promoción a través de los programas del canal radial de la asociación patrocinante. Se contó con colaboradores externos para la distribución del material impreso en locales comerciales, instituciones educativas, asociaciones y agrupaciones de colectividades españolas, centros deportivos y en los edificios sede de la Embajada de España. Luego también, se difundió aprovechando las cadenas de correo electrónico y a través del portal WEB del Centro, con el objeto de que aquellos que tuvieran capacidad de acceso a estas vías sirvieran de voceros para posibles destinatarios. La coordinadora y secretario/bibliotecario del Centro, fuimos no sólo los diseñadores del proyecto; sino además, de los materiales de facilitación del aprendizaje. También fuimos responsables y profesores del curso que se abrió a la comunidad entera, sin discriminación de género, nacionalidad, nivel académico previo. El único requisito fue un mínimo de edad señalado por la Universidad para participar del programa.

El currículo de la propuesta se estructuró teniendo en cuenta los fundamentos teóricos y la intención del programa referida a brindar respuestas a las diferentes inquietudes de las personas adultas que carecen de competencias para enfrentar los desafíos tecnológicos, como también a los problemas

3 Acordado con las autoridades del Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación, responsable de los Centros de la UNED en el Extranjero.

4 Respaldo por el Vicerrectorado de Centros Asociados, de quien depende el Programa UNED-Senior.

5 Auspiciado por la Consejería de Empleo y Seguridad Social de la Embajada de España, la Fundación España y la Asociación de Jóvenes Descendientes de Españoles de la República Argentina (AJDERA).

6 Acompañamiento de Microsoft de Argentina y la compañía EXO S. A.

7 http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,25766646&_dad=portal&_schema=PORTAL

8 http://www.sendasenior.com/Grupo-SENDA-entrega-los-premios-Senior-del-Año-y-de-Honor-a-Paloma-San-Basilio-y-el-padre-Angel_a2200.html

y malestares personales que este desconocimiento les acarrea. El propósito era generar saberes que les permitiera brindar confianza en sí mismos y posibilitar la apertura mental para encontrar vías alternativas a la solución de problemas cotidianos –de ello se trata precisamente aprender a, aprender de, con y junto a otros– (Delors, 1996). En tal sentido el soporte de los encuentros puede sintetizarse en aprehender rudimentos sobre manejo de la computadora considerados “secretos”, “trucos” y estrategias con el objetivo de perder el miedo a la tecnología, acercándose más amistosamente a ella y para transferir esas competencias desarrolladas a otras a nuevas aplicaciones. Aprender a transferir competencias tecnológicas a diferentes herramientas les permitirá mantenerse actualizados.

Los encuentros (dieciséis en total, pautados en el Programa UNED-Senior), tuvieron lugar los días sábados, entre agosto y noviembre de 2012, de 11 a 13 horas, en el aula de la sede del Centro. El número total de estudiantes ascendió a veinticinco.

Una de las principales preocupaciones fue crear un clima de amistad y camaradería en que la tarea de aprender se tornara agradable y por ende, automotivadora. Para ello en cada jornada se dispusieron los pupitres de modo que el trabajo en grupo resultara colaborativo y se reunieran por afinidades y placer por compartir. Los pupitres se distribuyeron formando tres espacios de trabajo paralelos entre sí y perpendiculares a la pantalla de proyección con un cuarto escritorio al fondo perpendicular a los otros tres. Se tuvo en cuenta la recepción con un espacio témporo-espacial previo a la clase, destinado a alternar sobre intereses diversos, desayunar e intercambiar experiencias cotidianas con la tecnología. Además, se consideraron las ubicaciones y distribución de los participantes en virtud de necesidades especiales tales como hipoacusia, problemas de movilidad y disminución visual; de modo que todos dispusieran de un ambiente favorable para el aprendizaje.

Atendiendo a quienes no contaban con ordenador personal, en un sector del salón, se prepararon las máquinas para ser facilitadas en calidad de préstamo.

Al comienzo a la primera jornada los estudiantes se sentaron en ronda y se propuso una técnica grupal para realizar las presentaciones (equipo de profesores, beneficiarios del curso con sus respectivas inquietudes y demandas, Programa UNED-Senior y, contenidos y metodología de nuestro proyecto de enseñanza y aprendizaje). A continuación, cada uno con su ordenador eligió dónde ubicarse (de acuerdo, como hemos señalado, a sus afinidades: adecuación de gustos, caracteres, opiniones, amistad, parentesco, etc.) en el espacio dispuesto con pupitres para la clase.

El inicio del segundo encuentro fue similar al anterior previsto con la intención de facilitar el recuerdo de nombres, presentar a los estudiantes incorporados, reforzar la idea de colaboración y relatar vivencias renovadas con el ordenador en la primera semana de práctica individual en el hogar.

Desde la tercera jornada la clase comenzó con una puesta en común de revisión de conocimientos y relatos de experiencias detallando los logros y obstáculos encontrados; abriendo un espacio natural para el planteo de dudas, confrontación de ideas y discusión de resultados.

Entre semanas, se recomendaron algunas actividades consistentes en lecturas breves especialmente seleccionadas y sencillos ejercicios prácticos a realizar en el ordenador.

Los contenidos que se priorizaron se detallan a continuación:

- Aprender a lo largo de la vida; de y en lo cotidiano.
- Nociones elementales del funcionamiento de los ordenadores e instalación de programas de mantenimiento y preservación del equipo.
- Uso y aplicación de programas informáticos utilitarios básicos.
- Soportes de almacenamiento y traslado de la información.
- Internet para mantenernos informados.
- Internet para mantenernos comunicados.
- Alertas y peligros en la WEB.
- La seguridad en el uso de las conexiones (virus, alertas, robo de información, etc.).
- Posibilidades que brindan los equipos más nuevos (tablets PC, pantalla táctil, etc.).

Recursos utilizados

Trece alumnos trabajaron en ordenadores personales portátiles. El resto lo hizo en equipos provistos gratuitamente por la compañía informática que acompañó el emprendimiento.

Los profesores usaron rotafolio para hacer visibles ciertas anotaciones, sus equipos informáticos personales y el portátil del Centro, con los que las imágenes se proyectaron en una pantalla prestada junto al correspondiente cañón proyector.

Para acceso a Internet se dispuso de la conexión existente en el área de la Consejería de Empleo y Seguridad Social de la Embajada, con la que el Centro comparte edificio.

La transferencia de aprendizaje a la aplicación y uso de otras tecnologías se hizo presente mediante relato de experiencias, comparaciones e incorporando televisor, video-reproductora, telefonía celular, etc. de acuerdo al interés de los participantes y las posibilidades del entorno.

Evaluación y ajustes

En las instancias de evaluación del proyecto, adherimos al denominado paradigma para el cambio. A partir de la situación general inicial que permitió detectar el problema para establecer la viabilidad de la propuesta, revisamos documentos institucionales, seleccionamos los insumos requeridos -analizando disponibilidad y costo implicados-, estimamos alternativas, buscamos patrocinantes y mantuvimos encuentros virtuales con las autoridades universitarias en Madrid.

En virtud del plan de ejecución, resultaba imprescindible considerar cada semana los intereses de los implicados y reflexionar críticamente sobre el actuar como docentes. En el comienzo de las jornadas, practicamos algunas técnicas grupales que nos ayudaran a conocer a los participantes y determinar su nivel de conocimientos previos e inquietudes respecto a las temáticas del curso. Cada cierre de clase promovió la discusión de los profesores para no sólo tener en cuenta los aspectos a modificar o incorporar a la propuesta, sino anticipadamente prever -al menos- algunas de las renovadas necesidades.

Durante la ejecución del proyecto, el seguimiento individual (reconocimiento de progresos y dificultades para el aprendizaje) y el comportamiento grupal se registraron a partir de la observación directa y apuntes de sus testimonios, lo que constituyó el instrumento fundamental para recoger datos que permitieran ir ajustando las ayudas personales en los sucesivos encuentros y flexibilizar los tiempos, incorporando momentos para el intercambio y enseñanza entre pares. Dichas ayudas consistieron en la toma de conciencia de potenciales capacidades y la retroalimentación permanente contemplando el alcance de logros y los obstáculos encontrados, superados y/o en camino a conseguirlo.

Vinculado finalmente a la intención de estimar el impacto de la implementación del proyecto y en consonancia con el paradigma para el cambio (que pretende básicamente transformar en positivo la práctica), detectar posibilidades de mejora en el proceso y su prospectiva, aplicamos una encuesta a sus destinatarios. El respectivo cuestionario se les hizo llegar a través de correo electrónico usando formulario de Google Drive, informándoles el cometido y las respuestas se registraron de forma anónima de modo que el consentimiento para la obtención y divulgación de datos recopilados fue expreso.

Encabezamos el instrumento con un breve texto de presentación que contuviese la motivación y solicitud de sinceridad en las respuestas, junto al agradecimiento anticipado por la colaboración y el tiempo dedicado a ello. El formulario reunió once ítems de los cuales los diez primeros resultaban obligatorios de contestar y el último permitía incorporar un comentario. Para obtener exhaustividad y facilitar la recopilación e interpretación de los datos, sólo tres de las cuestiones se plantearon como preguntas abiertas. El resto corresponde al tipo elección múltiple, contabilizándose a su vez seis con escalas (una sola de ellas con apertura a completar con una especificación obligatoria) y las otras una con sólo una respuesta posible y la otra con múltiples, en ambos casos pudiendo seleccionar la opción “otros” y aclarando su contenido.

Las dimensiones del cuestionario apuntaron a determinar características de los beneficiarios, nivel de éxito de la experiencia en sus diferentes instancias y posible trascendencia. Las preguntas cerradas se plantearon para categorizar los grupos de edad de los beneficiarios, establecer los medios más idóneos para la divulgación y sensibilización en la comunidad y los incentivos para participar de la experiencia. En relación al desarrollo del curso, se elaboraron preguntas para estimar el clima de clase logrado, la satisfacción respecto a las inquietudes previas y a la duración de los encuentros. Las cuestiones de respuesta abierta permitieron profundizar acerca del comportamiento del profesorado y recoger aportes para analizar modificaciones posibles y ajustes, en función de nuevas implementaciones.

Dificultades halladas

La primera dificultad referida a que no todos los cursantes fueran propietarios de ordenador portátil quedó solventada con el préstamo de equipos.

Otro obstáculo importante lo constituyó la diversidad de niveles de conocimiento previo de los participantes y las discapacidades físicas asociadas a la edad que ralentizaban la actividad. Esta situación provocó que en clase no todos los contenidos propuestos pudieran ser tratados con la profundidad planificada sin embargo, esta situación se tuvo en cuenta para responder a las inquietudes y necesidades individuales fuera del horario del curso.

Finalmente, el aforo del aula (veinticinco personas) y la ratio alumnos/docentes (de modo que se pudiera atender adecuadamente a todos) provocaron que no se pudieran admitir más participantes.

Análisis e interpretación de los resultados

En la apertura del curso contábamos con trece matriculados confirmados, pero sorpresivamente concurrió a la clase un total de veinte personas ya que alguno de ellos (siete) no habían tenido claro que la inscripción debía efectuarse y confirmarse con antelación. En el segundo encuentro se incorporaron cuatro adultos a raíz del entusiasmo de sus compañeros y/o familiares que los invitaron a participar y por último, de igual modo hubo un ingreso en la tercera jornada, con sólo un caso de deserción a partir del segundo mes de desarrollo.

De los registros surge que la asistencia fue completa en todos los encuentros y resulta importante destacar (en relación al entusiasmo alcanzado) que se mantuvo a pesar del intenso frío del primer mes en que estaba acabando el invierno y en especial, el día de la tercera jornada en que hubo un fuerte temporal y sólo una persona no asistió.

En cuanto a la conformación del grupo, 21 (el 84%) corresponde a mujeres, el abandono también fue femenino.

Tabla 1: Distribución de los destinatarios por edad.

Edad	Cant. de participantes	%
Menos de 60 años	7	28
Entre 60 y 70 años	9	36
Entre 70 y 80 años	5	20
Más de 80 años	4	16
Total	25	100

Observamos que los cursantes estuvieron altamente motivados a concurrir, lo que surge no sólo de la alegría que demostraban sino además de la participación voluntaria con dulces y tentempiés para el café, la predisposición a colaborar -si resultaba necesario- con la organización de los materiales, sus narraciones de logros semanales en el trabajo con el ordenador, de las ayudas y explicaciones que se prestaban entre pares y de sus cuestionamientos permanentes sobre nuevos interrogantes a resolver en el manejo de los equipos. Simultáneamente y más allá de la programación de un horario de acceso previo al curso -destinado como señalamos al intercambio social-, un grupo de los cursantes se reunía en cada ocasión antes del inicio de la clase en una cafetería cercana, para compartir vivencias.

Como explicitamos, las consultas se extendieron permanentemente fuera del horario estipulado para los encuentros, no menos de noventa minutos en cada caso, lo cual denota interés por la temática y buena predisposición para aprender. Asimismo se evidencia una inclinación creciente por conocer las causas que los llevaban a no poder resolver ciertas dificultades, adentrándose así lentamente en la comprensión más profunda y tan importante para el usuario, sobre cómo funciona el ordenador y cómo interactuar mejor con él.

En la oportunidad en que hemos fotografiado parte de la sesión de clase, logramos sorprenderlos

porque su concentración en la tarea les impidió descubrir el momento en que lo hicimos y las imágenes, que con su consentimiento fueron publicadas en la WEB del Centro, dan claramente cuenta de ello⁹.

Otro testimonio del entusiasmo, fue la asistencia de 9 matriculados (el 36%), cuando en la segunda semana de septiembre nos vimos obligados a posponer el encuentro a raíz de que el aula iba a ser usada para las pruebas presenciales regulares de la UNED. En esa ocasión, ofrecimos una clase adicional a dictarse en un espacio alternativo, para quienes desearan recibir un apoyo tutorial específico para mejorar sus desempeños.

Consideramos trascendente señalar que los beneficiarios solicitaron al término del curso que se implementara una segunda versión. Su iniciativa llevaba la pretensión de brindar el mismo proyecto a un colectivo que no había tenido oportunidad en esta cursada y entre quienes ellos mismos se habían encargado de difundir sus experiencias enriquecedoras. Por otra parte solicitaron continuar con contenidos renovados como una estrategia de prolongación de la experiencia. Estos elementos nos permiten vislumbrar su entusiasmo que los convirtió en agentes divulgadores de las virtudes de esta instancia formativa, como que han reconsiderado sus potenciales posibilidades de seguir aprendiendo y superarse haciéndose ajenos al temor a las TIC. A continuación exponemos el análisis de la encuesta que nos revela los siguientes resultados:

Sobre la decisión de tomar el curso

- el 71% se ha enterado de la apertura del curso a través de un familiar o amigo, el 14,5% por correo electrónico y el resto a través del personal del Centro;
- la respuesta más elegida al motivo que los ha acercado a participar es “Intentar resolver problemas cotidianos con el ordenador”, seguida de la intención de “Mantener la mente activa”. Sólo en un caso se registra interés por “Aprender a usar el ordenador”. Luego hay quienes también señalan inquietud por “Aprender algo nuevo en general” y entre los menores de 60 años, “Aprender usos elementales de informática para el trabajo”. Nos resulta llamativo que sólo uno se ha inclinado por la opción “Perder el miedo al ordenador”.

Percepciones sobre la propuesta de trabajo

- el 86% evalúa como “Excelente” el clima social generado durante los encuentros y el resto como “Muy bueno”;
- el 86% afirma que “Se concretaron” sus inquietudes de aprendizaje al matricularse y el resto informa que “Se superaron”;
- el 86% sostiene que fue “Suficiente” el tiempo dedicado a las clases mientras que el resto lo considera “Escaso”;
- existe coincidencia en señalar que de los profesores destacan el buen trato recibido, su amabilidad, calidez y respeto. En referencia al aspecto estrictamente didáctico, la paciencia, claridad en las explicaciones, atención a la diversidad de los cursantes y predisposición para enseñar denotando preparación profesional. Además apuntan el aliento y motivación transmitidos de forma permanente, el buen humor y la sintonía de trabajo en equipo;

⁹ <http://www.uned.es/buenos-aires/UNED%20Senior%202012.htm>

- el 29% indica que está “Medianamente satisfecho” con el curso, el 14% “Satisfecho” y el 57% restante, que lo está en grado “Muy satisfecho”;
- todos adhieren a la idea de participar en otro curso de características similares para profundizar conocimientos y el 50% aclara además, que los motiva el haberse sentido muy a gusto con el clima de trabajo generado;
- sólo dos personas no incorporaron un comentario adicional y el resto al hacerlo reitera su agradecimiento a los profesores y su predisposición a participar en otro curso que incluso podría ser virtual;
- entre los aportes para mejorar el servicio proponen incorporar alumnos monitores para colaborar con los profesores en la atención individualizada, separar al alumnado por niveles de conocimiento, condicionar la aprobación a alguna forma de acreditación, proporcionar apuntes y dictar un curso de profundización.

Conclusiones

Con el convencimiento de haber logrado el impacto esperado pero no por ello de no ver que en prospectividad la propuesta pueda enriquecerse, los resultados sugieren que la propuesta logró sus objetivos y que puede ser transferida a otros ámbitos similares con sencillas adaptaciones que resulten pertinentes.

Podemos afirmar que los destinatarios han logrado acercarse amablemente a los ordenadores, perdiendo el miedo tanto a hacer el ridículo como a romperlos y a tener que pedir ayuda para solventar algunas dificultades.

No esperábamos que fueran ellos mismos quienes solicitaran que el plan se repita para beneficiar a otros y que se profundicen sus conocimientos bajo el mismo programa con una segunda parte del proyecto.

Lamentablemente, tenemos que aceptar que a pesar de los esfuerzos hechos para que los jóvenes acompañaran en el curso a sus padres y/o abuelos en forma gratuita (lo que constituyó parte del eslogan publicitario), no lo hemos conseguido. Esto permitiría intuir que aún no existe la necesaria conciencia del trascendente aporte que constituiría; ni la total comprensión, paciencia y solidaridad intergeneracional para ayudar a los adultos mayores en el trayecto de accesibilidad a las TIC.

A partir de lo dicho, consideramos interesante profundizar con investigaciones para detectar los motivos de esa “distancia tecnológica” entre generaciones y diseñar nuevos proyectos para solucionar este problema social.

Referencia Bibliográfica

ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J.; y HONEY, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.

ANDER EGG, E. y AGUILAR, M. J. (1998). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.

- BERMÚDEZ DE CASTRO, J. M. (2010). *La evolución del talento*. Barcelona: Debate.
- BISQUERRA, R. y PÉREZ, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, N° 16 (Mayo 2012), En línea: http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_16/ase16_mono04.pdf
- DELORS, J. (1996). *Aprender para el siglo XXI. La Educación encierra un tesoro*. París: Correo de la UNESCO.
- Educ.ar (2005) *Inmigrantes digitales vs. nativos digitales*. En línea: <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/inmigrantes-digitales-vs-nativos-digitales.php>
- ERICSSON, F. y FERREIRA, C. (2013). O desafio da Inclusão Digital, en Faculdade de Motricidade Humana (FMH). *Livro de Resumos del VIIº Seminário - "Exclusão Digital na Sociedade de Informação"*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D. (2000). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- INFANTE, M. I. (Coord.). (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.
- PÉREZ, G. (2004). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea S. A.
- PRENSKY, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Madrid: Cuadernos SEK 2.0.
- RODRÍGUEZ CARRACEDO, M. C. (2013). Integración de migrantes digitales, en Faculdade de Motricidade Humana (FMH), *Livro de Resumos del VIIº Seminário - "Exclusão Digital na Sociedade de Informação"*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- STERNBERG, R.J. (2000). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Buenos Aires: Paidós.

Agradecimientos

1. Al Dr. Antonio Fernández Fernández, por entonces Vicerrector de Centros Asociados de la UNED del cual dependen los cursos UNED-Senior, por darnos libertad para emprender ideas y hallarse siempre presente, aún a la distancia...
2. A la Dra. Gloria Pérez Serrano, directora del Programa UNED-Senior, por confiar en nuestra imaginación y dar crédito a la ejecución de la propuesta.
3. A los auspiciantes y acompañantes que con su aporte solventaron económicamente esta iniciativa.