



Universidad
Nacional
de Rosario



Facultad
de Ciencia Política
y Relaciones Internacionales

Tesina

Licenciatura en Comunicación Social

Alfabetización transmedia e inclusión social en personas adultas mayores.
Estudio de caso del Curso de Alfabetización Digital dictado en SACRA filial Rosario
durante 2024.

Autora: María Victoria Francescato

Directora: Mariela Balbazoni

Rosario, 8 de abril de 2026

victoriafrancescato@gmail.com

Legajo F - 1634/9

Resumen

El presente escrito se trata de un estudio de caso del Curso de Alfabetización Digital dirigido a Personas Mayores dictado durante la primera mitad del año 2024 en el marco del Programa de Voluntariado Universitario “Islas Malvinas”, realizado con estudiantes de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR como tutores y afiliados del Centro de Jubilados y Pensionados de la Asociación Civil Amas de Casa de Santa Fe como estudiantes.

Tomando el caso mencionado, este desarrollo se propone pensar sobre la forma en que la alfabetización digital se desarrolla y toma lugar particularmente en la vida de las personas adultas mayores. Con base en el interrogante sobre dicha situación, esta investigación tiene por objetivo general analizar de qué manera la alfabetización digital en personas adultas mayores brinda herramientas posibilitadoras de inclusión social.

Tras este fin, este estudio también se propone identificar el modelo educativo comunicacional presente en la metodología de alfabetización digital propuesta desde el citado curso. Además, el análisis prioriza caracterizar el uso que hacen las personas adultas mayores de las tecnologías digitales en su vida cotidiana antes y después de transitar dicha instancia de formación; como así también identificar las transformaciones de su participación en entornos digitales una vez finalizado su paso por ella.

Palabras clave:

alfabetización digital - alfabetización transmedia - vejece - tecnologías digitales

Agradecimientos

A Chana, la vieja que me acercó a esto.

Y a la educación pública, por siempre sostenerme y hacer que todo sea posible.

Índice

Introducción	4
Capítulo 1: Vejez, tecnologías y alfabetizaciones	7
1. 1. Sobre vejez y tecnologías	7
1. 2. Sobre alfabetizaciones	10
Capítulo 2: Educomunicación y participación	13
Capítulo 3: Abordaje metodológico	18
Capítulo 4: El curso de alfabetización digital	23
4. 1. Características y desafíos	23
4. 2. El modelo pedagógico	30
Capítulo 5: La vejez y su cotidianidad digital	34
5. 1. El antes	34
5. 2. El después	37
Capítulo 6: Participación y presencia	40
6. 1. Una nueva voz: la presencia digital	41
6. 2. “Lo más importante, lo primero, lo infaltable”: la presencia física	44
Descubrimientos y conclusiones iniciales	48
Reflexiones finales	51
Bibliografía	53
Anexos	55

Introducción

Actualmente vivimos en una Sociedad del Conocimiento (Castells, 1996), donde las tecnologías digitales son cada vez más presentes e innegables. Estas son transversales a casi toda instancia de interacción social, están presentes en ámbitos educativos, laborales, de ocio, etc. En este contexto, su uso se convierte en un medio para contactar con otros, tejer redes, construir comunidad y, principalmente, socializar. Esto se evidencia no solo en las generaciones jóvenes por tender a ser las mayores usuarias de tecnologías digitales, sino también en otros grupos etarios porque, como se mencionó anteriormente, estas tecnologías atraviesan procesos cotidianos - en mayor o menor medida, y de forma voluntaria o no - de todos los sectores de la sociedad actual.

Una de las principales características de la sociedad del conocimiento es la capacidad de innovar. A través ella se transforman los procesos y se producen los cambios sustanciales en las costumbres humanas (Castells, 1996, citado en Forero de Moreno, 2009). Para este tipo de sociedades es primordial la fluidez en la comunicación del conocimiento y, por lo tanto, la existencia de redes que permitan intercambiar información en instantes desde cualquier lugar del mundo. (Forero de Moreno, 2009). Así, podemos decir que las tecnologías digitales son una característica primordial de este tipo de sociedad. Su uso creciente facilita el intercambio de conocimientos que amplían la capacidad de innovación, rompiendo fronteras físicas y creando ambientes de aprendizaje digitales. “Las sociedades del conocimiento consideran a las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información como un medio para desarrollar la autonomía, la pluralidad y el respeto a los derechos humanos” (Forero de Moreno, 2009, p. 43).

Al mismo tiempo, este nuevo grado de presencia de las tecnologías digitales en la vida cotidiana coexiste con una sociedad cada vez más envejecida. Según los resultados presentados por el INDEC sobre el último Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda (2022), se registra un gradual aumento del grupo de personas mayores de 65 años, en comparación con otros grupos etarios que están disminuyendo en porcentaje de acuerdo a resultados de censos anteriores. De esta manera, las personas transitando la vejez se constituyen como un sector cada

vez más presente y relevante en la sociedad. La esperanza de vida aumentó y, por ende, el porcentaje de personas adultas mayores en el total de la población es cada vez más grande.

Tomando esto en cuenta, podríamos decir que vivimos en una sociedad del conocimiento cada vez más habitada por sujetos transitando la vejez. En este punto es donde surgen las interrogantes respecto a cómo conviven estas dos grandes características de la sociedad actual: digitalizada y envejecida. ¿De qué forma participan las personas mayores de la sociedad del conocimiento? ¿Qué usos dan las personas mayores a las tecnologías digitales? ¿Las tecnologías digitales están diseñadas para personas mayores? Estas tecnologías, ¿incluyen o excluyen a las vejez? ¿Cómo lo hacen?

Este estudio se basa puntualmente en el análisis del Curso de Alfabetización Digital dirigido a Personas Mayores dictado durante la primera mitad del año 2024 en el marco del Programa de Voluntariado Universitario “Islas Malvinas”, realizado con estudiantes de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR como tutores y afiliados del Centro de Jubilados y Pensionados de la Asociación Civil Amas de Casa de Santa Fe como estudiantes.

En este caso, el análisis de la alfabetización digital en personas mayores se vuelve un estudio específico sobre la forma en la que las tecnologías digitales impactan en nuestra vida. Precipitadamente podemos suponer que, desde este grupo etario, en algunos casos, el uso de lo digital se impone como condición inevitable por las ya mencionadas características de la actual Sociedad del Conocimiento (Castells, 1996). En otros casos, en cambio, lo digital llega a plantearse por las mismas personas mayores como una posibilidad de interacción con sus seres queridos y sus intereses, aquí la predisposición aparece como genuina. De ambas formas, la alfabetización digital, como se la plantea en esta propuesta, puede llegar a interpretarse como promotora de inclusión social. Una investigación como esta podría ayudar a acercarnos a determinaciones más certeras al respecto.

Tomando el caso mencionado, este desarrollo se propone pensar sobre la forma en que la alfabetización digital se desarrolla y toma lugar particularmente en la vida de las personas mayores. Con base en el interrogante sobre dicha situación, entonces, esta investigación tiene por objetivo general *analizar de qué manera la alfabetización digital en personas adultas mayores brinda herramientas posibilitadoras de inclusión social, a partir del análisis de caso del Curso de Alfabetización Digital dictado en SACRA filial Rosario durante 2024.*

Tras este fin, será relevante también incluir tres objetivos específicos. En primer lugar, este trabajo se propone identificar el modelo educativo comunicacional presente en la metodología de alfabetización digital propuesta desde el citado curso. Por otro lado, también será prioridad caracterizar el uso que hacen las personas adultas mayores de las tecnologías digitales en su vida cotidiana antes y después de transitarlo; como así también identificar las transformaciones de su participación en entornos digitales una vez finalizado.

Capítulo 1:

Vejeces, tecnologías y alfabetizaciones

Iniciar un análisis de caso de estas características implica reconocer ciertas nociones clave que, desde el primer acercamiento, estructuran y orientan la perspectiva de investigación. Estas tienen - ciertamente y en distintas medidas - desarrollos previos provenientes de diversos campos de estudio. En este capítulo, revisaremos investigaciones previas para intentar identificar dichas nociones y términos incumbentes al objeto de estudio; como aquellos relacionados a la vejez, su vínculo con las tecnologías y distintos planteos respecto a las alfabetizaciones.

1. 1. Sobre vejeces y tecnologías

A lo largo de la historia, la vejez ha sido nombrada con una amplia variedad de términos. Algunos provenientes de la medicina, otros de la psicología, la sociología y hasta la antropología. Todos ellos son construcciones teóricas y socioculturales que en su forma de nombrar dan cuenta de su lugar de origen, connotan ciertas acepciones y, de esa forma, construyen sobre el imaginario de la vejez (Ludi, 2011). Muchos de estos términos que fueron aceptados en su momento, hoy refieren a ideas negativas o estigmatizantes, por lo que antes de comenzar a trabajar en el campo de la vejez es importante detenerse a pensar qué estamos connotando cuando nos referimos con determinadas palabras a quienes forman parte de ella.

Uno de los conceptos más comunes es el de la “tercera edad”, surgido por primera vez en Francia alrededor de 1950, acuñado por el Dr. J.A.Huet, estudioso de la gerontología. En su momento el término se utilizaba para referirse a “personas de cualquier edad, jubiladas y pensionadas, consideradas como de baja productividad y bajo consumo, y poca o nula actividad laboral” (Fajardo Ortiz, 1995, p. 1), luego se precisó a personas de más de sesenta años, por lo que se daba por entendido que la vejez era una etapa de pasividad y baja productividad, con una carga negativa tanto económica como social.

Sin embargo, esta idea de la pasividad ha sido fuertemente cuestionada y, por lo tanto, el término “tercera edad” en ámbitos formales fue desplazado. María del Carmen Ludi (2011), trabajadora social e investigadora en el campo de la vejez, propone el desafío de poder nombrar a

los viejos como tales, sin eufemismos, deteniendo la carga negativa en el simple trayecto de una etapa de la vida, aportando así a erradicar la discriminación hacia el grupo etario. Destaca que lo importante es el respeto y el buen trato, pero que aún así las formas de nombrar hablan de un posicionamiento ideológico-teórico (p. 35).

En este sentido, la autora menciona:

La vejez se configura como una construcción socio-cultural, sobredeterminada por dimensiones contextuales socio-económico-político-culturales que atraviesan la vida cotidiana; de allí que el envejecer sea un proceso particular y complejo, que comprende diferentes aspectos: físico, biológico, psicológico, social y emocional, constituyéndose en una experiencia única en relación a estos aspectos y dimensiones (Ludi, 2011, p. 39).

Desde esta perspectiva, desarrollaremos el análisis aquí propuesto escapando a las nociones homogeneizadoras características de los discursos sobre la vejez, intentando dejar de lado las “reducciones generalizadoras que intentan ver, en un viejo, a la idea de viejo que se habían formulado” (Iacub, 2021, p. 439).

Con respecto a la manera de nombrar en ámbitos formales a las personas que atraviesan la vejez, en 1994 la Organización Panamericana de la Salud decidió emplear el término *adulto mayor*, significando específicamente personas de 65 años de edad o más, término que ya era aceptado por otros organismos internacionales (Farjado Ortiz, 1995).

Por su parte, la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores, se despega completamente de la idea única de la vejez pasiva y decide emplear el término *persona mayor*, definiéndolo como toda persona de 60 años de edad o más y estableciendo a *persona adulta mayor* como un término equivalente y válido (OEA, 2015). Por lo tanto, estas últimas dos denominaciones actualmente se utilizan de forma indistinta y se perciben como las indicadas por tratarse de las elegidas por el tratado internacional que regula toda la legislación actual respecto a las personas mayores y, además, por ser las empleadas por todas las organizaciones afines al tema.

Esta Convención, al mismo tiempo que valida estos términos, tiene por objetivo “garantizar a la persona mayor el goce efectivo del derecho a la vida y el derecho a vivir con

dignidad en la vejez hasta el fin de sus días, en igualdad de condiciones con otros sectores de la población” (OEA, 2015, Art. 6), y destaca el derecho de las personas mayores a tener una participación activa, productiva, plena y efectiva en los distintos ámbitos de la sociedad, desarrollando sus capacidades y potencialidades. Con este propósito, en su artículo 8 establece que los Estados Parte “crearán y fortalecerán mecanismos de participación e inclusión social de la persona mayor en un ambiente de igualdad que permita erradicar los prejuicios y estereotipos que obstaculicen el pleno disfrute de estos derechos” (OEA, 2015).

Al mismo tiempo, esta Convención también sentó un precedente respecto al vínculo a promover entre las personas mayores y las nuevas tecnologías digitales. Por un lado, reafirma el derecho de las personas adultas mayores al acceso a la información por el medio que elijan (OEA, 2015), dentro de los cuales podemos asumir que los medios digitales son una opción válida y prioritaria en la actualidad. Por otro lado, menciona a las tecnologías digitales en torno a la educación y establece que se deberá “promover la educación y formación de la persona mayor en el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) para minimizar la brecha digital, generacional y geográfica e incrementar la integración social y comunitaria” (OEA, 2015, Art. 20), lo que otorga un marco de derecho al curso seleccionado para analizar durante esta investigación.

Este reconocimiento de la importancia de las tecnologías digitales en dicho tratado internacional funciona en concordancia con distintos estudios e investigaciones realizadas en los últimos años que también resaltan la injerencia que pueden tener las tecnologías digitales y de la comunicación en la vida cotidiana y en el pleno ejercicio de los derechos de las personas adultas mayores. Ejemplo de esto es lo citado en un informe de la Unión Internacional de Telecomunicaciones sobre el envejecimiento en un mundo digital que destaca que las Tecnologías de la Información y Comunicación pueden “desempeñar un papel fundamental para que las personas mayores superen las limitaciones relacionadas con la edad y para darles la oportunidad de tener una vida independiente y más saludable” (OPS y UIT 2023, p. 2), y que estas les darían las posibilidades para convertirse en participantes más activos de sus comunidades.

Dicho informe, también destaca que las TIC pueden dar origen a entornos digitales que sean provechosos para todos, lo que garantizaría la “inclusión digital” (OPS y UIT, 2023). Este último concepto también es trabajado por Sunkel (2019), quien menciona que “las políticas

públicas deben promover el papel positivo de las nuevas tecnologías como lo que son: instrumentos que pueden crear oportunidades para fomentar la inclusión de las personas mayores en todos los ámbitos de la vida cotidiana. La inclusión digital se considera, entonces, una manera de promover la inclusión social” (Anderson, 2015, citado en Sunkel, 2019). Debido al porcentaje cada vez mayor que representan las personas adultas mayores en la población, Sunkel resalta la importancia de garantizar esta inclusión al mundo digital, y se propone analizar desde allí cómo estas tecnologías pueden promover mayor inclusión, en general, y una mejor calidad de vida para la población (Sunkel, 2019).

1. 2. Sobre alfabetizaciones

En términos generales, el alfabetismo fue definido como el proceso de aprendizaje de competencias de lectoescritura que se desarrolla durante toda la vida (Scolari, 2018). Sin embargo, las transformaciones tecnológicas y -en consecuencia- sociales ocurridas en los últimos años, nos llevan a afirmar que la alfabetización tal como la conocíamos se ha complejizado y, por lo tanto, requiere de la exploración continua de sus definiciones. El crecimiento del internet y la aparición de las redes sociales crearon nuevas posibilidades de comunicación, expresión y consumo que nos impulsan a adquirir nuevos conocimientos técnicos, pero también a aprehender distintas formas de participación en nuevos entornos digitales cada vez más inescapables.

De esta manera, la definición inicial de alfabetización puede parecer incompleta frente a determinados escenarios. “Las ‘nuevas alfabetizaciones’ proponen expandir la metáfora de la lectura y la escritura a un ‘paisaje textual’ que ha sido profundamente transformado” (Dussel, 2009, p. 2). Este paisaje textual, entonces, ya no está compuesto sólo por los soportes de texto tradicionales y analógicos, sino que ahora también incluye todo un nuevo abanico de medios y tecnologías digitales que nos atraviesan y forman parte de nuestra cotidianidad en nuevos sentidos. En este contexto, se presentan nuevas necesidades en torno a la alfabetización. Dussel (2009), nos dice que “las nuevas prácticas de alfabetización hacen referencia a la capacidad de leer y escribir distintos tipos de textos, signos, artefactos, matices e imágenes a través de las cuales nos vinculamos y comprometemos con la sociedad en un sentido amplio” (p. 2).

En este debate sobre las alfabetizaciones, podemos retomar propuestas como las de Aparici (2005) en *Medios de comunicación y educación*, donde se utiliza el término “escuela paralela” para referirse a la forma en la que los medios de comunicación y las tecnologías digitales

enseñan con sus propios códigos, lenguajes, normas y valores. Entonces, el autor plantea la existencia de un nuevo tipo de alfabetización: la multimedia, que al manejar un nuevo lenguaje propio de las tecnologías digitales de la información, da lugar a la aparición de la figura de “un nuevo tipo de analfabeto”, descrito como “cualquier persona con dificultades para comprender la realidad construida por los medios” (Aparici, 2005, p. 88). En esta línea, la alfabetización multimedia es definida como “la capacidad de decodificar, evaluar y comunicarse en una variedad de medios” (Aparici, 2005, p. 87) y se destaca la existencia de otros tipos de alfabetizaciones más específicas que esta última, como la alfabetización audiovisual o alfabetización digital.

La aparición de esa figura en los planteos sobre las nuevas formas de alfabetismo hace referencia a las nuevas competencias que los sujetos deben tener para poder desempeñarse con soltura en la nueva sociedad digital (Scolari, 2018). En un principio, muchas investigaciones se inclinaron por abarcar esta situación con el concepto de *alfabetismo mediático*, alusivo a un “repertorio de competencias o habilidades que permiten a las personas analizar, evaluar y crear mensajes en una amplia variedad de medios de comunicación, géneros y formatos” (Scolari, 2018, p. 7). Aún así, autores como Scolari (2018) señalaron que ante las transformaciones crecientes en las tecnologías digitales y las formas de participar en lo que ellas crean en la sociedad, el término de alfabetización mediática puede seguir enriqueciéndose para incorporar más dimensiones al análisis de los nuevos alfabetismos.

En estas nuevas condiciones socioculturales, se identificó que los sujetos no son solo consumidores, sino que ocupan un rol activo en el que “además de desarrollar competencias interpretativas cada vez más sofisticadas para comprender los nuevos formatos narrativos, de manera creciente crea nuevos contenidos, los recombina y comparte en las redes digitales” (Scolari, 2018, p. 9). Teniendo esto en cuenta es que Scolari (2018) propone el término de *alfabetización transmedia* para referirse a algo más que solo las habilidades vinculadas a poder utilizar tecnologías digitales. Señala que el alfabetismo transmedia está relacionado a poder contar con “competencias productivas en todos los medios y lenguajes de la comunicación hasta las vinculadas a la gestión de contenidos (o de la propia identidad) en las redes sociales, pasando por competencias narrativas, performativas, ideológicas, éticas o relativas a la prevención de riesgos” (Scolari, 2018, p. 9).

De esta forma, esta nueva definición de este tipo de alfabetización se propone avanzar un paso más y se separa de lo descrito anteriormente como alfabetización mediática, aunque esta última siga siendo un término válido y ampliamente utilizado. La alfabetización transmedia, entonces, “se entiende como un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas” (Scolari, 2015, p. 4) En esta línea, se ve a los usuarios como prosumidores y son relevantes sus habilidades para generar y compartir distintos tipos de contenidos en distintos medios y lenguajes.

A partir de este repaso teórico podemos decir que la discusión sobre los alfabetismos en la nueva sociedad del conocimiento sigue vigente. Las diferencias aquí planteadas entre alfabetización mediática y transmedia muestran parte del camino en las investigaciones en torno a alfabetizaciones surgidas a partir de la explosión de las tecnologías digitales. En este marco, la pregunta por los multialfabetismos es cada vez más frecuente, ya que puede reconocerse la coexistencia de nuevos lenguajes, soportes y prácticas de producción y circulación de sentido en distintos niveles. Sin dudas, las nuevas herramientas y entornos digitales abrieron la posibilidad, y también la necesidad, de formarse en nuevas competencias, las dimensiones a explorar dependerán de la situación particular y de los sujetos parte del proceso.

Capítulo 2:

Educomunicación y participación

Luego del recorrido por los antecedentes principales alusivos a la situación problemática y el repaso por la conceptualización histórica de las dos nociones que la protagonizan: la vejez y las alfabetizaciones; nos concentraremos en la perspectiva teórica que se utilizará para abordar el caso de estudio. De igual modo, se deparará en aquellos términos e ideas particularmente pertinentes para el análisis propuesto.

Esta investigación se desarrolla en el campo de la **Educomunicación**, definida como aquella disciplina que se encarga de “estudiar los medios de comunicación y las tecnologías digitales de la información con el fin de conocer las construcciones de la realidad que realizan y, al mismo tiempo, ofrecer los instrumentos para expresarse a través de ellos” (Aparici, 2005, p. 89). Esta no se encarga de formar profesionales en la utilización de determinados medios de comunicación, sino que se propone ofrecer a cada sujeto de la sociedad actual “una disciplina que le permita comprender críticamente el contexto audiovisual y digital en el que vive” (Aparici, 2005, p. 86), sin distinguir características particulares como -en este caso- la edad. Bajo esta perspectiva entendemos que los medios de comunicación y las tecnologías digitales no son solo formatos en los que se transmite información y de los cuales se puede recibir entretenimiento, sino que también albergan formas y contenidos que pueden afectar nuestro sistema de percepción de valores y actitudes (Aparici, 2005). Dentro de este campo que nos desafía a interpretar a las tecnologías digitales más allá de solo sus capacidades técnicas, es que intentamos interpretar el desarrollo del curso seleccionado como caso de análisis y su propuesta metodológica de alfabetización.

La educomunicación como aquí se la entiende implica “un encuentro de dos campos de estudios: la educación y la comunicación de manera interdisciplinar y transdisciplinar” (Torrent y Aparici, 2009, p. 4). Esta interpretación corresponde a la tradición iberoamericana de estudios de la educación en comunicación, la cuál se desarrolló en paralelo a lo que se llamó la Media Literacy. Las teorías de esta última, correspondientes a la tradición académica anglosajona, también desarrollaron durante el siglo XX estudios con sus propios métodos y lecturas, pero no

se registra en ellas ninguna influencia de los pioneros iberoamericanos que estudiaban el tema en ese tiempo. Con la globalización, entonces, tendieron a estandarizarse y reproducirse las ideas anglosajonas debido al desconocimiento de la producción iberoamericana. De esta forma, pueden encontrarse ciertas diferencias entre lo que se entiende por educomunicación dependiendo de la tradición que se retome (Torrent y Aparici, 2009). Los estudios iberoamericanos se diferencian especialmente por tomar en cuenta aportes pedagógicos como los de Freire, fundamentales para pensar el rol de la comunicación y los medios en el contexto educativo.

En este marco, para esta investigación nos nutrimos principalmente de uno de esos pioneros iberoamericanos del campo educomunicativo, Kaplún (1998). El autor describe tres categorías en base a los postulados de Díaz Bordenave (1976) sobre una posible forma de conceptualizar distintas pedagogías. A su vez, estas categorías pueden construirse gracias a los aportes de Freire (1973) respecto a la interpretación de la educación como comunicación. Freire (1973) postula que “el sujeto pensante no puede pensar solo” (cap. 3), sino que la creación de conocimiento depende de la coparticipación de sujetos y, por lo tanto, de la comunicación. Esta última implica reciprocidad y diálogo, por lo que el modelo de educación transformadora que propone se distancia notablemente de cualquier otro modelo de educación que se base en la transmisión unidireccional de información. Tomando este análisis es que Kaplún profundiza en las siguientes tres categorías, las cuáles, a su vez, pueden enmarcarse como **modelos exógenos o endógenos de educación**, siendo los exógenos los planteados de forma externa al educando y los endógenos los planteados a partir de él como sujeto.

La primera categoría se trata de un modelo exógeno y se refiere a la educación que pone el énfasis en los contenidos. Esta es “el tipo de educación tradicional, basada en la transmisión de conocimientos” (Kaplún, 1998, p. 18). Tiene un sentido verticalista y unidireccional, donde el educador es la figura con autoridad, quien habla, pone las reglas y siempre sabe, mientras que el educando debe limitarse a escuchar y recibir la información, tomando un rol absolutamente pasivo. En este modelo, las tecnologías digitales solo se integran como “apoyos” audiovisuales, donde el contenido ya está cerrado, sin posibilidad de elaboración por parte del educando.

El segundo modelo al que hace alusión Kaplún, también exógeno, es el de la educación que pone el énfasis en los efectos. Este surge como respuesta al modelo tradicional, como un intento por modernizarlo, “si se ha llamado al primer tipo ‘educación bancaria’, a este podría calificárselo de educación manipuladora” (Kaplún, 1998, p. 31). Se intenta persuadir al educando

para condicionarlo y convencerlo de adoptar la conducta propuesta desde la programación de la educación. Esa educación se basa en la creación de hábitos que, ante estímulos, dan las respuestas esperadas, sin mediación de la consciencia y del criterio personal de cada sujeto.

El último modelo a mencionar es el endógeno, el de la educación que pone el énfasis en el proceso (Kaplún, 1998), donde se busca que el sujeto descubra, elabore y reinvente el conocimiento dialogando con las personas de su entorno y su realidad contextual. Desde este modelo podemos pensar a los recursos tecnológicos como entornos, no solo para reforzar contenidos, sino para problematizar situaciones y estimular la reflexión. Se propone priorizar el diálogo sin dejar de lado la información pero corriéndose del lugar de transmisión de conocimiento para pensar a las prácticas pedagógicas como moderadoras del pensamiento y de la creación propia de los sujetos (Kaplún, 1998).

Estas tres categorías nunca se dan forma pura, sino que se presentan entremezcladas y en distintas proporciones en cada acción educativa; por lo que podemos decir que en cada propuesta pedagógica puede prevalecer uno de estos modelos por sobre los otros, y esto no significa que ellos no puedan identificarse allí mismo pero en menor medida. De esta manera, estas categorías desarrolladas por Kaplún (1998) nos sirven para analizar la propuesta metodológica de alfabetización digital aplicada en el curso seleccionado y como esta funciona en el caso específico de las personas adultas mayores.

Por otro lado, en este estudio también nos posicionamos interpretando a las **tecnologías digitales** como un medio con un rol activo en la forma de vincularse de los sujetos, y como un espacio más en el que convivir con otros. “Los medios, al modificar el ambiente, suscitan en nosotros percepciones sensoriales de proporciones únicas. La prolongación de cualquier sentido modifica nuestra manera de pensar y de actuar - nuestra manera de percibir el mundo” (McLuhan, 1967, p. 41). De esta forma, las tecnologías digitales se constituyen como un ambiente con su propio lenguaje y estructuras de funcionamiento que, por su novedad y rapidez, pueden resultar difíciles de identificar para las personas mayores y, por lo tanto, establecer su vínculo cotidiano con ellas de una forma particular.

Con los avances cada vez más notorios de las tecnologías digitales, se vuelve inviable imaginar una vida sin su intervención, al punto tal de que estas se constituyen como una parte más de las expresiones de nosotros mismos. “Todos los medios nos vapulean minuciosamente. Son tan penetrantes en sus consecuencias personales, políticas, económicas, estéticas,

psicológicas, morales, éticas y sociales, que no dejan parte alguna de nuestra persona intacta, inalterada, sin modificar” (McLuhan, 1967, p. 26). Para todos los sujetos y grupos etarios entonces, sin excepción, se vuelve necesario comprender el funcionamiento de los medios como ambientes para así también lograr asimilar los cambios sociales y culturales que acontecen simultáneamente.

Otro eje de análisis principal en este estudio de caso está referido a la participación de las personas adultas mayores en los entornos digitales. Con respecto a ello, tomamos lo desarrollado por Jenkins (2006) en relación a la expansión de las posibilidades de **participación** en el contexto de la nueva cultura de la convergencia.

La cultura de la convergencia representa un cambio en nuestros modos de pensar sobre nuestras relaciones con los medios, que estamos efectuando ese cambio en primer lugar mediante nuestras relaciones con la cultura popular, pero que las destrezas que adquirimos mediante el juego pueden tener implicaciones en nuestra manera de aprender, trabajar, participar en el proceso político y conectamos con otras personas de todo el mundo (Jenkins, 2006, pp. 32-33).

Bajo la premisa de que la **convergencia** es mucho más que un mero cambio tecnológico, sino que esta altera la forma de vincularnos y procesar lo que los medios proponen, entendemos a los consumidores (de los que indudablemente forman parte las personas adultas mayores) como dotados de un nuevo poder de participación. Según Jenkins (2006) bajo estas condiciones podemos decir que hoy vivimos en una cultura participativa, en la que ya no se piensa a los espectadores como figuras pasivas, y en la que tampoco es lo más acertado colocar en polos opuestos a productores y consumidores mediáticos. La cultura participativa refiere, entonces, a los entornos propiciados por los medios actuales para que existan participantes que interaccionan conforme a un nuevo conjunto de reglas que “ninguno de nosotros comprende del todo” (Jenkins, 2006), allí distintos grupos utilizan la producción y distribución mediáticas para satisfacer intereses colectivos (Jenkins, Ford y Green, 2015). El público no es considerado como sólo consumidores de mensajes preestablecidos, sino como “personas que están dando forma, compartiendo, re-enmarcando y remezclando el contenido de los medios de una manera que antes era quizás inimaginable” (Jenkins et al, 2015 p. 4), formando también parte de

comunidades y redes amplias de propagación de contenido sin límites geográficos. Dentro del concepto de la cultura participativa también se desarrolla otra idea que nos servirá para pensar la circulación de contenidos por los entornos digitales habitados por personas adultas mayores: la propagabilidad. Esta remite al “potencial -tanto técnico como cultural- del público a la hora de compartir contenido con sus propios propósitos” (Jenkins et al, 2015, p. 5).

Asimismo, con el crecimiento exponencial de las tecnologías digitales, estamos frente a espacios de participación cada vez más abarcativos para aquellos que pueden decodificar sus reglas e integrarse en ellas. “El nacimiento de nuevas tecnologías mediáticas respalda el impulso democrático a permitir que sean más los que creen y difundan los medios” (Jenkins, 2006, p. 255); esto nos hace preguntarnos, puntualmente, acerca de en qué medida las personas mayores pueden acceder a estos niveles de participación y, por lo tanto, expandir sus entornos de desarrollo e influencia en la sociedad.

Consecuentemente, estas nuevas posibilidades dan lugar a nuevas alfabetizaciones, distintas a las tradicionales pensadas estrictamente en torno a la lectoescritura y construcción de conocimiento en formatos analógicos.

Del mismo modo que no asumiríamos tradicionalmente que alguien está alfabetizado si sabe leer pero no escribir, tampoco deberíamos asumir que alguien está alfabetizado con respecto a los medios si es capaz de consumirlos pero no de expresarse a través de ellos (Jenkins, 2006, p. 176).

Este planteo condice con lo retomado anteriormente respecto a la existencia de un “nuevo tipo de analfabeto” (Aparici, 2005, p. 88) y nos invita a sugerir, una vez más, que dentro de las nuevas posibilidades que representan las tecnologías digitales en la sociedad actual, también existe un gran espacio para el desarrollo de nuevos aprendizajes.

Capítulo 3:

Abordaje metodológico

Para la presente investigación se utiliza una metodología de corte cualitativo, entendiendo que esta caracteriza a la realidad como subjetiva y múltiple (Sautu et al, 2005). Esta metodología se constituye como la pertinente para el caso porque “se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández Sampieri, 2014, p. 358). En este marco, nos proponemos analizar el curso seleccionado como un todo, prestando atención al escenario y a las personas que lo habitan no de forma aislada, sino bajo sus propias lógicas de organización, funcionamiento y significación (Sandoval Casilimas, 2002).

Tomando esta perspectiva, será relevante la interpretación de la realidad que realizan los sujetos parte del caso analizado, por ser ellos mismos quienes la viven y configuran. Todas sus expresiones, tanto individuales como colectivas, son las que dejan ver el sentido que toma su realidad para ellos. Es parte del posicionamiento cualitativo buscar el sentido de lo que “el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo” (Sandoval Casilimas, 2002, p. 32). Desde allí, se desprenden las interpretaciones respecto a sus procesos de producción y apropiación de la realidad social y cultural (Sandoval Casilimas, 2002) que dan lugar y sitúan el análisis en un contexto.

Como se detalló anteriormente, la investigación se desarrolla particularmente sobre la experiencia de un curso de alfabetización digital en específico, por lo que se aplica la metodología correspondiente a un estudio de caso. El desarrollo de este tipo de estudio resulta oportuno porque permite continuar algunas líneas de análisis existentes y abrir lugar a otras nuevas sobre un tema tan abarcativo y con tantos sectores por explorar como lo es el de la alfabetización digital de adultos mayores. Si bien un único estudio de caso no es suficiente para brindar elementos de prueba que sustenten enunciados generales, si puede proveer indicios que aporten a la construcción o refutación de muchos. Según Marradi, Archenti y Priovani (2007), el valor científico de los estudios de caso “estriba en su carácter de estudio denso, narrado en toda

su diversidad a fin de desentrañar sentidos generales, metáforas, alusiones, alegorías que se expresan a través de múltiples marcas en la unicidad del caso” (p. 240).

Entre las principales estrategias para producir datos en la investigación cualitativa se encuentran, como fuentes primarias, las entrevistas en profundidad y las entrevistas semi-estructuradas (Sautu et al., 2005). En esta oportunidad, ante la necesidad de obtener información sobre ciertos ejes específicos, se optó por utilizar la técnica de la entrevista semi-estructurada. De esta manera, se contó con una guía de preguntas base, orientadas especialmente a responder los objetivos planteados para la investigación, pero que también daban lugar a la profundización o adaptabilidad según se requiriera.

La entrevista nos sirve para conocer la perspectiva de los actores sociales (Sautu et al., 2005), en este caso, las personas adultas mayores estudiantes del curso y sus docentes. ”La entrevista es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente” (Sautu et al., 2005, p. 48). A partir de las preguntas, se solicitó a las entrevistadas compartir esas experiencias y sus percepciones al respecto, teniendo en cuenta que estas pueden verse condicionadas por el paso del tiempo, además de por las condiciones y contexto donde se desarrollaron estas conversaciones.

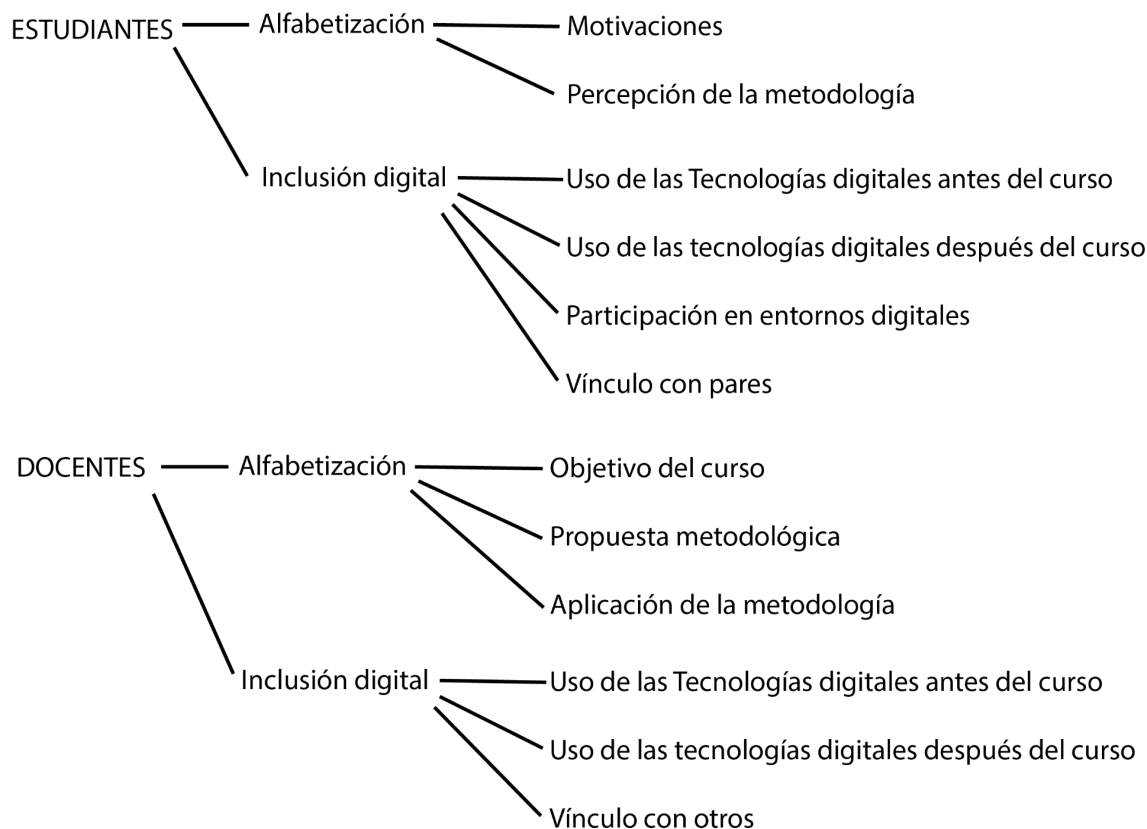
A sabiendas de estas limitaciones, se dispuso para las entrevistas un contexto espacial cuidado, tranquilo y de confianza, buscando que este permita e invite a las entrevistadas a expresar recuerdos y reflexiones sinceras relacionadas a las interrogantes planteadas. La entrevista se vuelve una técnica eficaz para esta investigación porque deja ver la riqueza informativa propia de las palabras e interpretaciones de las protagonistas de este caso. Además, al contar con la modalidad semi-estructurada, “proporciona al investigador la oportunidad de clarificar y repreguntar en un marco de interacción directo, flexible, personalizado y espontáneo” (Sautu et al., 2005, p. 48). Así es como el guión o guía de preguntas inicial se expandió en todos los casos, dando lugar a una conversación fluida y orientada de la forma más específica posible a girar en torno a los ejes temáticos planificados.

En línea con los objetivos planteados para esta investigación se realizaron dos etapas de entrevistas semiestructuradas. La primera tuvo como entrevistadas a dos de las docentes del curso analizado, una de ellas también coordinadora del grupo de estudio que crea el proyecto pedagógico referenciado. Con leves modificaciones relacionadas con la función que ejerció cada una de ellas en el curso, se le consultó a ambas docentes especialmente sobre la metodología de

alfabetización propuesta, los objetivos perseguidos y su impresión sobre el desempeño de las estudiantes. En esta instancia se le pidió a estas primeras entrevistadas la recomendación de informantes clave dentro del grupo de asistentes al curso que pudieran ampliar y brindar más información relevante para la investigación. En ambos casos las sugerencias se basaron en el nivel de participación o mayor interés que pudieron identificar durante el desarrollo de la propuesta de formación.

La segunda etapa de entrevistas, entonces, se realizó a esos informantes clave: las personas que coincidieron como recomendadas por ambas docentes. Dichos informantes claves fueron tres personas adultas mayores asistentes al curso que, a su vez, representan casi el 25% de los participantes totales del curso. A estas entrevistadas, se les consultó sobre sus recuerdos sobre la experiencia, las motivaciones que las llevaron a participar, su impresión sobre la metodología del curso y su uso de tecnologías digitales en distintos aspectos. Al mismo tiempo, para concretar el muestreo se aplicó la técnica de *bola de nieve*, la cual consiste en que “a partir de uno o unos pocos contactos iniciales, y valiéndose de las redes personales de los mismos, se busca ampliar progresivamente el grupo de potenciales entrevistados” (Marradi, et al, 2007, p. 222).

Para el análisis de la información obtenida en las dos etapas de entrevistas se realizó un desglose de los testimonios en matrices (Anexo 6, p 77) que servirían para clasificar los datos encontrando puntos en común y contraposiciones entre las respuestas de las distintas entrevistadas. En ambas matrices -una dedicada a las entrevistas a los estudiantes y otra a las entrevistas a las docentes- se distinguió la información en dos grandes dimensiones: alfabetización e inclusión social. Estas dimensiones hacen referencia a los conceptos principales destacados en el objetivo general de este estudio y dentro de cada una de ellas se reconocieron variables alusivas a los objetivos específicos. En la dimensión de la alfabetización se incluyeron las variables referentes a la metodología de alfabetización propuesta, desarrollada y percibida durante el curso del caso analizado. Por otro lado, en la dimensión de inclusión social se tomaron variables como el uso de tecnologías digitales antes y después del cursado, participación en entornos digitales y vinculación con otros sujetos no exclusivamente en la digitalidad.



Las entrevistas aportan por sí mismas información relevante en torno a los objetivos planteados, pero también son de utilidad para contrastar y aportar a los datos obtenidos mediante la observación del curso analizado. La observación participante es otra de las estrategias principales de producción de datos en las investigaciones cualitativas. Esta le permite al investigador mantener experiencias directas con los participantes y el ambiente (Hernández Sampieri, 2014), contemplando su intervención activa en las situaciones.

La observación participante tiende a presentarse, en el marco de una investigación, como el desarrollo de un rol que se caracteriza por la presencia física del investigador en el terreno; se trata de alguien que se une temporalmente a un grupo con fines científicos y que no oculta su función de investigador (Marradi et al, 2007, p. 197).

Así, la observación participante se utilizó por tratarse de una técnica directa de recolección de datos, que facilita acceder a la situación investigada en toda su complejidad y en el momento

en el que los acontecimientos están sucediendo, sin caer en distorsiones o simplificaciones que podrían surgir en otras técnicas de carácter indirecto. Al mismo tiempo, esta técnica permitió acercarse directamente al punto de vista de las personas adultas mayores, actores protagonistas de este estudio de caso, mientras que también brindaba la flexibilidad necesaria para definir los distintos aspectos significativos durante el proceso de la investigación (Marradi, et al, 2007).

Estos aspectos importantes detectados durante el momento de la observación fueron registrados en lo que se conoce como notas de campo, principalmente notas de tipo observacional. Es decir, se registraba descriptivamente las acciones, acontecimientos, expresiones y momentos que rodeaban a los actores estudiados durante el desarrollo del curso. En este tipo de notas “es importante rescatar el lenguaje nativo, es decir, la terminología usada por los actores espontáneamente en las situaciones observadas, y hacer un esfuerzo explícito por mantener limitadas al máximo posible las interpretaciones del investigador a partir de lo observado” (Marradi, et al, 2007, p. 202). Sin embargo, también se registraron notas analíticas (Marradi, 2007), esbozando algunas interpretaciones y conjeturas surgidas de lo observado en determinados momentos.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, podemos decir que fue primordial durante este estudio la técnica de *análisis de contenido cualitativo* (Marradi et al, 2007), enfocada en brindar una interpretación de lo expresado en los materiales de forma explícita pero también de aquello latente u oculto. Fueron objeto de este tipo de análisis no solo los testimonios surgidos de las entrevistas, sino también el proyecto formal del curso seleccionado, en el que se detalla por escrito su propuesta, objetivo y características; y el archivo de los materiales dictados durante las clases, el cuál se utilizó como guía de la planificación de contenidos, apoyo visual durante el desarrollo de algunos ejes temáticos, y material de consulta para los estudiantes.

Capítulo 4:

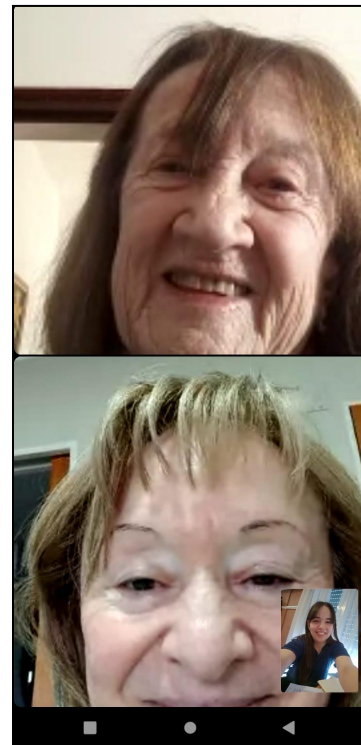
El curso de alfabetización digital

Como toda instancia pedagógica de educación no formal, el curso analizado portó sus características propias y singulares. Desde la conformación del equipo docente, hasta el grupo de estudiantes; se requirió una metodología adaptable, que pueda responder a las necesidades de las personas adultas mayores y que también representara la visión pedagógica de los docentes. En este contexto, se presentaron retos y oportunidades únicas para implementar un modelo pedagógico particular.

4. 1. Características y desafíos

El caso aquí analizado se trata del Curso de Alfabetización Digital para Personas Mayores dictado en el Sindicato de Amas de Casa de la República Argentina (SACRA) filial Rosario. Este constó de diez clases de noventa minutos, que tuvieron lugar entre el diecinueve de abril y el veintiocho de junio del año 2024. Tuvo un total de trece estudiantes y cinco docentes rotativos, de los cuales al menos dos siempre se encontraban en el aula al mismo tiempo. Todos los estudiantes accedían al curso de forma gratuita siendo afiliados de SACRA. Por su parte, los docentes realizaban su labor de forma voluntaria y todos eran estudiantes o graduados de las carreras de grado de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR. Además, la mayoría de ellos formaba o comenzó a formar parte del Grupo de Estudio sobre Vejez “Habitando tiempos” radicado en la misma institución durante el desarrollo del curso.

El proyecto del curso, entonces, surge como una propuesta de trabajo del Grupo de Estudio sobre Vejez impulsado desde la Secretaría de Relaciones Institucionales de la facultad. Este se realizó por primera vez en el año 2021, por lo que la edición elegida para este estudio es la cuarta y última realizada hasta el



momento, diferenciándose de las demás por ser la primera edición con modalidad completamente presencial. Las ediciones anteriores fueron atravesadas, en mayor o menor medida, por la virtualidad. En 2021 su primera edición se realizó de forma completamente virtual, mientras que en 2022 y 2023 se llevó a cabo una modalidad híbrida en la que, de manera intercalada, se tenían clases presenciales en la sede de SACRA y virtuales a través de videollamadas de Whatsapp con subgrupos reducidos de estudiantes.

En palabras de la coordinadora del grupo de docentes voluntarios, el curso surge en sus inicios como respuesta a una situación coyuntural: la pandemia, “nosotros veíamos que las personas mayores quedaban de alguna manera aisladas sin poder conectarse y con muchas dificultades para hacerlo a través de las redes y de los dispositivos tecnológicos” (Entrevista Dolores, Anexo 1, p. 55).

En ese contexto de aislamiento físico, la virtualidad tomó un rol protagónico para la vinculación entre sujetos y para la realización de actividades presenciales que debieron adaptar su formato para subsistir y seguirse desarrollando. Frente a este nuevo escenario, el uso de tecnologías digitales se volvió casi indispensable, y el Grupo de Estudio sobre Vejece reconoció allí la posibilidad de que las personas mayores estuvieran quedando fuera de muchas situaciones sociales que en la presencialidad podían sostener, además de presentar dificultades operativas en la resolución de problemas que ahora habían mutado completamente hacia la virtualidad. Así, la primera edición del actual Curso de Alfabetización Digital inició intentando acortar esa brecha que distanciaba a las personas mayores de las tecnologías digitales y de todo lo que estas podían proveerles en dicho contexto. En aquella primera aproximación la propuesta tomó el nombre de *Curso de manejo de dispositivos tecnológicos*, el cual se optó por replantear al comenzar a desempeñarse las clases presenciales; allí se tomó la decisión de, con base en la propuesta y metodología del curso, incorporar la noción de *alfabetización* a su denominación.

Volviendo a la edición del año 2024, el Curso de Alfabetización Digital se desarrolló gracias a la participación voluntaria de estudiantes de las distintas carreras de la FCPolit a partir de inscripciones en una convocatoria abierta. Antes de iniciar el curso, los ahora docentes voluntarios tuvieron una capacitación acorde a los contenidos y el contexto de dictado de las clases. Esta capacitación fue llevada adelante por la coordinadora del grupo de docentes y, a su vez, por docentes de ediciones anteriores del mismo curso. La gran mayoría de los contenidos a dictarse posteriormente en las clases con las personas mayores se trataban de cuestiones

relativamente naturalizadas por los docentes voluntarios por pertenecer a una generación y un ámbito académico en el que los usos de las tecnologías digitales son usuales. “Siempre hay que pensar que muchas cosas que a nosotros nos salen naturales, a las personas mayores no le salen naturales, porque nosotros crecimos con los dispositivos y nos fuimos adaptando, ellos no” (Entrevista Macarena, Anexo 2, p. 64). Por lo tanto, la capacitación previa hizo hincapié más específicamente en lo referente a las vejez, la forma de dictado de las clases y los buenos tratos hacia las personas mayores. La capacitación constó de un encuentro en el que se le presentó a los voluntarios el temario a desarrollar y se les compartió la perspectiva desde la que el curso intenta impartir las clases. Se profundizó en la interpretación de la vejez como un proceso diverso y complejo, que conlleva vincularse con las personas adultas mayores intentando evitar los estereotipos habituales que los infantilizan o colocan en una situación de vulnerabilidad obligada. En cambio, se invitó a aplicar los buenos tratos que implican escuchar las necesidades tanto individuales como colectivas, reconociendo también a los trayectos personales como conocimientos previos valiosos.

Según lo establecido en su proyecto oficial, el objetivo del curso analizado es “fomentar un rol activo de las personas mayores en su comunidad, buscando incentivar la participación en la formulación de acciones que impacten de manera directa en su bienestar y contribuyan al pleno



CURSO DE ALFABETIZACIÓN DIGITAL PARA PERSONAS MAYORES

¡Aprendemos a usar nuestros celulares!

- ¿Cuándo?** Desde el 16/04
Una vez por semana - Nueve clases
- ¿Dónde?** Presencial en SACRA
(San Luis 2125)
- Grupos reducidos**, elegí el tuyo:
martes 16hs. - viernes 16hs.
- !** Sin costo para afiliados de SACRA

Inscripciones abiertas hasta el 11/04

ejercicio de sus derechos” (Proyecto Curso de Alfabetización Digital, s. f., p. 1). Con base en este objetivo y la capacitación previa de los docentes voluntarios, podemos dilucidar una perspectiva de trabajo enfocada en priorizar a las personas mayores como sujetos de derecho, reconociendo y validando su rol en la sociedad, sus motivaciones particulares y la injerencia de propuestas como esta en su calidad de vida.

Desde su planificación inicial, el curso se propone ajustar sus contenidos a las demandas propias de las personas mayores asistentes, reconociendo la heterogeneidad fundante del grupo etario y la diversidad de intereses propia de la

pluralidad de sus recorridos personales previos, “es muy difícil homogeneizar y pensar alguna estrategia didáctica puntual, porque siempre tenemos que estar adecuándonos a las capacidades, los conocimientos, las herramientas que cada una de estas personas traen” (Entrevista Dolores, Anexo 1, p. 55). Sin embargo, para orientar el dictado de las clases e incentivar al planteamiento espontáneo de incertidumbres por parte de los estudiantes, el proyecto del curso presenta una estructura de contenidos base. Dicho temario inicia con la propuesta de contenidos más generales como las partes de un dispositivo celular y sus usos, el internet, configuraciones principales y entorno Google; para después adentrarse en tres grandes grupos de contenidos cuya especificidad terminaría de delimitarse según la demanda de los estudiantes: redes sociales, aplicaciones recreativas y aplicaciones operativas.

La metodología de trabajo propuesta desde el proyecto base del curso plantea una planificación con clases abiertas a las modificaciones necesarias según la recepción del grupo y la dinámica del día.

Esa planificación siempre fue adaptándose a los grupos, creemos que el objetivo principal era, más allá de que aprendan a manejar las herramientas digitales, [...] que ellos puedan comprender el proceso, de por qué hacen lo que hacen, cómo manejarse dentro del mundo virtual actual (Entrevista Dolores, Anexo 1, p. 55).

De todas formas, lo que se propone en términos generales son dos grandes momentos: el teórico y el práctico. Durante el denominado momento teórico se presenta el tema del día y las nociones generales a tener en cuenta; además de abrir el debate a consultas y comentarios para compartir de forma colectiva. Por otro lado, para el momento práctico el proyecto establece que se plantea una actividad vinculada al tema del día para que los estudiantes puedan realizarla individualmente. En esta instancia los docentes se dividen haciendo un seguimiento más personalizado de los estudiantes, atendiendo a sus dudas individuales e invitando a la resolución grupal de consultas comunes. Una de las estrategias para el desarrollo oral de los temas es el uso de analogías; se busca acercar las nociones propias de las tecnologías digitales a situaciones que les sean familiares o procesos que las personas adultas mayores puedan entender en base a sus recorridos previos, “tiene que ver con el aprendizaje significativo, es decir, buscar algún tipo de

analogía o ejemplos para que a las personas mayores les sea más conocido” (Entrevista Dolores, Anexo 1, p. 55). Durante una de las clases, por ejemplo, se observó cómo se utiliza el recurso de presentar a las pestañas de las aplicaciones como páginas de libros en las que se puede avanzar o retroceder.

Incluso desde la conformación del grupo de trabajadores la propuesta del curso está orientada a un acompañamiento lo más personalizado posible de los estudiantes; por ello se designa a cinco docentes voluntarios para el dictado de las clases de un único grupo. En el proyecto se plantea un límite de no más de diez inscriptos, sin embargo, en la edición aquí analizada ese número se supera. Según sus propias docentes, la decisión de conformar un aula con múltiples tutores es intencional, busca romper con la lógica verticalista de un aula con una única voz al frente. En cambio, se propone un aula de producción colectiva de conocimiento, donde se valora la multiplicidad de perspectivas y los contenidos se desarrollan a partir de los intereses y demandas de los estudiantes y desde sus propios conocimientos previos. Asimismo, al contar con más de un docente para un grupo medianamente pequeño de participantes se dispone una dinámica particular incluso desde la espacialidad: docentes y estudiantes comparten sentándose a la par, habilitando esto también a que todos puedan ser escuchados por alguien e intentando que ninguna inquietud individual quede sin atenderse.

Propiciar un espacio con lugar para consultas individuales también es coherente con la perspectiva de entender a las vejez como diversas, “siempre se pensó en grupos reducidos, para poder dar este seguimiento más personalizado” (Entrevista Dolores, Anexo 1, p. 57). No todos los alumnos del curso quieren o necesitan aprender lo mismo, por lo que una voz única frente al aula durante toda la clase no les resultaría lo más provechoso. Sin embargo, estos momentos no generan subgrupos completamente aislados con un docente para cada uno, sino que gracias a la mediación de estos mismos también se invita a compartir lo que cada estudiante necesita con sus pares y con más de un docente, para recibir comentarios y recomendaciones provenientes de distintas fuentes y, por lo tanto, cargadas de distintas apreciaciones. Este ejercicio, según lo mencionado por las docentes entrevistadas, también favorece al intercambio generacional, uno más de los objetivos de la propuesta del curso. Así, en el cruce intergeneracional surgen diálogos enriquecedores no solo para las personas mayores estudiantes del curso, sino también para los docentes voluntarios.

Ese era un poco el desafío, [...] que sea una construcción colectiva con los saberes previos que traen las personas mayores más las herramientas que nosotros podíamos brindarles, y esto todo potenciado con el cruce entre gente más joven y gente más vieja, cruce intergeneracional donde los voluntarios son en la mayoría nativos digitales, entonces para ellos también es más fácil poder transmitir esto que son saberes que ya tienen apropiados, y co-construir con los saberes de las personas mayores en esta nueva forma de comunicarse (Entrevista Dolores, Anexo 1, p. 56).

Sin embargo, desde la percepción de las estudiantes, el seguimiento personalizado no es suficiente. Las estudiantes entrevistadas valoran positivamente el desempeño de los y las docentes durante las clases pero manifiestan, en muchos casos, necesitar algún otro tipo de recurso para aprender lo que les gustaría. En un intento por enfrentar esta necesidad, la gran mayoría de las personas adultas mayores recurren voluntariamente a tomar nota de los temas desarrollados. Esto no responde a una indicación directa de los docentes, sino que se trata de un ejercicio de registro escrito voluntario bajo la premisa de luego poder volver a repasar.

En este punto se encuentra una apreciación común entre docentes y estudiantes: ambos grupos coinciden en la necesidad de practicar para aprender. Desde la propuesta docente la práctica se plantea como un ejercicio para materializar lo teórico en ejemplos aplicables a las vidas de las personas mayores. Se busca realizar ejercicios que les sean útiles y que puedan aplicar en su cotidianidad, generando así un aprendizaje significativo que vaya más allá de la mera repetición para memorizar un proceso técnico. Desde los estudiantes, la práctica se reconoce como necesaria para evitar el olvido. Reconocen dificultades en recordar los contenidos si no realizan repeticiones frecuentes de los procesos. Sin embargo, desde la observación sí puede apreciarse que recuerdan muchas de las nociones generales de corte conceptual que exceden a los procesos técnicos. Sí recuerdan para qué nos sirve una aplicación pero insisten en repetir el paso a paso técnico para llegar a utilizarla. Durante las observaciones se identifica que uno de los ejercicios a reiterar, por ejemplo, consiste en elegir a alguna compañera de clase y, en su chat individual, hacer uso de las distintas funciones de WhatsApp recién descubiertas, cómo enviar ubicaciones o fotografías.

En estas instancias muchas veces puede apreciarse en las personas mayores algunas de las características que Aparici (2005) describe como propias de los *analfabetos mediáticos*, personas que en un principio solo pueden describir los contenidos que perciben en los medios sin llegar a interpretarlos como parte de su mundo. A pesar de ello, avanzadas las clases y afianzada la práctica de los ejercicios, empieza a evidenciarse que las personas mayores son capaces de comenzar a comprender ciertas nociones del nuevo mundo digital que los rodea y, en consecuencia, transformar sus propias realidades. Una vez más, para alcanzar este tipo de comprensión de las tecnologías digitales como parte indisociable de nuestras vidas en la sociedad actual, las docentes resaltan la importancia de no limitar las clases a la indicación de procedimientos lineales que - muy probablemente - terminen hasta quedando obsoletos frente a novedades tecnológicas. Así queda claro la pertenencia de la metodología del curso al campo de la educomunicación (Aparici, 2005), ya que se prioriza desarrollar una comprensión integral de las construcciones de realidad que las tecnologías digitales aportan a crear.

Tomando lo expresado por las docentes del curso, también queda en claro que uno de los desafíos principales de la propuesta pedagógica gira en torno a eliminar el miedo a las tecnologías digitales que las personas mayores expresaban clase a clase durante el desarrollo de las actividades. Muchas veces, no recordar con certeza algunos procesos las lleva a no querer intentarlo sin un acompañamiento constante. La propuesta metodológica, entonces, se inclina a afianzar la seguridad de las personas mayores en cuanto a sus capacidades para utilizar las tecnologías digitales, lo que por fuera del aula se condice con fomentar su autonomía.

Otro punto destacado de la propuesta metodológica de este curso es el espacio que se le da a lo colectivo. La planificación de las clases habilita e incentiva al intercambio entre pares. Las docentes reconocen que este es beneficioso cuando existen dudas comunes o incluso para generar interés en otros sobre usos de las tecnologías digitales descubiertos o conocidos individualmente. Entre los estudiantes este intercambio también se valora: “cada uno planteaba su incógnita, lo que no sabía y ese planteo de uno nos servían para todos” (Entrevista Sara, Anexo 3, p. 67), expresa una de las entrevistadas. Sin embargo, también señalan que en algunas oportunidades los espacios para el intercambio colectivo se saturaban con consultas estrictamente individuales, que no siempre eran útiles para los demás y, por lo tanto, interrumpían el desarrollo de la clase o demoraban el momento práctico. Al mismo tiempo, esos momentos de intercambio colectivo muchas veces se desviaban de los contenidos de las clases y

terminaban convirtiéndose en breves momentos de socialización en los que las personas mayores aprovechaban para comentar otros temas de interés entre sí, buscando complicidad y generando nuevos vínculos entre ellos. Estas situaciones frecuentemente eran disueltas por los mismos estudiantes al percatarse de que el desarrollo de los temas del día se había interrumpido. Por parte de las docentes, estos momentos también se reconocen como importantes en su justa medida; no aportan específicamente al aprendizaje de los contenidos pero si nutren la experiencia del curso como espacio de recreación y socialización para las personas adultas mayores.

4. 2. El modelo pedagógico

Tomando todas estas características de la propuesta metodológica del curso es que podemos intentar analizarla en base a los tres modelos pedagógicos desarrollados por Kaplún (1998). En primer lugar, esta metodología intenta distanciarse del modelo de educación que pone énfasis en los contenidos desde su planteamiento inicial. Evitar la transmisión rígida y unidireccional de contenidos es una de las intenciones manifiestas de las docentes, y puede confirmarse viendo la decisión de conformar un aula con la característica particular de tener más de un tutor a cargo. Al mismo tiempo, no se coloca a los docentes como figuras portadoras del conocimiento y a los estudiantes como ignorantes que deben escuchar y aprender solo esos contenidos que los educadores creen importantes; por el contrario, se desarrollan los contenidos en base a lo que a las personas adultas mayores participantes les interesa y siempre se las reconoce como sujetos con conocimientos previos que son diversos, válidos y relevantes en el proceso de aprendizaje, “se trata de ciertos contenidos específicos que tienen que abordarse, pero se deja un espacio a cuáles son los intereses que van a surgir durante las clases” (Entrevista Macarena, Anexo 2, p. 62). De esta forma, la metodología del curso se distingue de la educación que pone énfasis en los contenidos también porque, como se mencionó antes, no se busca la memorización de procesos técnicos, sino que se incentiva a la comprensión de los conceptos en torno a las tecnologías digitales y sus usos. Se propone que las personas adultas mayores puedan desarrollar sus propios razonamientos en el lenguaje de las tecnologías digitales y que esto las lleve a poder tener la participación que deseen en la sociedad actual del conocimiento. Este objetivo atenta contra la marginalización de las personas mayores intentando otorgarles

herramientas que sostengan su autonomía, logrando así no ser relegadas frente a figuras de autoridad impuestas.

También pueden encontrarse diferencias entre la metodología del curso analizado y el modelo de educación que pone énfasis en los efectos (Kaplún, 1998). Este último busca que el educando haga, que logre ciertos resultados preestablecidos que sean funcionales a los intereses de grupos de poder. Allí radica la principal distinción con la metodología del curso, ya que este se propone incentivar el razonamiento propio. No se manipula a las personas adultas mayores para que usen las tecnologías digitales de determinada manera, sino que se les brinda el acompañamiento necesario para que, por su cuenta, puedan decidir cómo y para qué utilizarlas. En la propuesta metodológica del curso, al contrario que en este modelo de educación, se valora y hasta se tiene por objetivo la libre elección de los estudiantes; un ejemplo práctico de esto es la forma en la que se compone el temario del curso, donde los contenidos a trabajar son elegidos principalmente por las personas adultas mayores y en todo momento se modifican según la orientación que ellos prefieran. Además, la participación de los estudiantes se convoca para la construcción colectiva de conocimiento y no como una mera comprobación de que se están logrando los efectos que podrían esperarse.



**CURSO DE ALFABETIZACIÓN DIGITAL
PARA PERSONAS MAYORES**

En nuestra actual sociedad de la información las tecnologías digitales se convirtieron en herramientas indiscutibles de interacción social; en este contexto, este curso busca disminuir la brecha digital que muchas veces excluye o discrimina a las personas mayores.

Entendemos al envejecimiento como un camino

OBJETIVO:

Fomentar un rol activo de las personas mayores en su comunidad, buscando incentivar la participación en la formulación de acciones que impacten de manera directa en su bienestar y contribuyan al pleno ejercicio de sus derechos.

Con lo hasta aquí desarrollado podríamos concluir que los modelos exógenos expuestos por Kaplún (1998) no coinciden en su totalidad con la propuesta metodológica del curso y tampoco con su aplicación, ya que estos “están planteados desde fuera del destinatario, como

externos a él: el educando es visto como objeto de la educación” (Kaplún, 1998, p. 18), mientras que el curso posiciona a las personas adultas mayores como sujetos y protagonistas del proceso educativo. De esta forma, sí podemos trazar algunas coincidencias entre el curso y un modelo endógeno como el de la educación que pone énfasis en el proceso. Este modelo se enfoca en formar a los estudiantes para que sean capaces de voluntariamente transformar su realidad, lo cual se emparenta explícitamente con lo expresado en el proyecto original del curso de alfabetización digital:

No se trata solo de la indicación lineal del paso a paso de un procedimiento digital, sino que se valora el desarrollo de un aprendizaje significativo, en el que las personas mayores puedan nutrirse de la alfabetización digital para hacer uso de nuevos espacios, modificar sus realidades y valerse de nuevas formas de vincularse y de moverse en comunidad en la medida que lo crean necesario (Proyecto Curso de Alfabetización Digital, s. f.).

Otras coincidencias pedagógicas con este último modelo pueden verse en la decisión de dar lugar a lo colectivo, nadie se educa solo, se aprende a partir de la cooperación y la solidaridad. Además, se propone que el docente ocupe el rol de estimular la problematización, acompañar el proceso y aportar la información necesaria para que se avance (Kaplún, 1998), esto se evidencia en el hecho de que los docentes del curso ocupan en aula de formas diversas y distintas a las tradicionales, atienden las consultas incentivando a la apropiación de los conceptos de forma tal que le permita a los estudiantes resolver lo que necesitan razonando las respuestas por sí solos. Se prioriza el descubrimiento autónomo y la reinención de los conocimientos, dos características resaltadas por las docentes del curso respecto a la metodología aplicada. Asimismo, la propuesta del curso en general se ajusta a la educación que pone énfasis en el proceso por tener, desde su conformación, un compromiso social. Específicamente se compromete con las vejez como sector excluido, particularmente en lo relativo a la participación de la sociedad a partir de tecnologías digitales.

Sin embargo, estos tres modelos citados no se expresan de forma pura en todos los casos, sino que se entrelazan y cada experiencia pedagógica pueda tener rasgos de los tres en distintas medidas. En esta oportunidad, si bien las características principales del curso analizado coinciden

más con el modelo endógeno de la educación, también pueden señalarse algunos detalles que se emparentan más con los modelos exógenos. Por ejemplo, por parte de las personas adultas mayores solía exigirse una metodología más similar a la asociada al modelo que pone énfasis en los contenidos, solicitando directamente la indicación de técnicas concretas y memorizables. Esto quizás puede entenderse pensando en que, por la época en la que asistieron a la educación formal y las características propias de esta, la pedagogía tradicional es con la que están más familiarizados. Por otro lado, también puede resultar difícil no dejarse llevar, por momentos, por la educación que pone énfasis en los efectos. Muchas veces las mismas tecnologías digitales nos premian al alcanzar resultados, lo que puede promover que se ignore la reflexión y triunfe el impacto de haber logrado algo que en las pantallas se ve atractivo.

En otras palabras, los tres modelos educativos retomados de Kaplún (1998) pueden distinguirse en menor o mayor medida en las características metodológicas del curso analizado. De todas formas, la propuesta inicial del proyecto y la intención de las docentes siempre giró en torno a lograr una pedagogía similar a la del modelo que pone énfasis en los procesos. En la práctica, como se describió a lo largo de este capítulo, esta metodología sufrió modificaciones y enfrentó situaciones que hicieron que su aplicación no sea exactamente la planificada. A pesar de ello, la primera impresión de las estudiantes entrevistadas es mayormente positiva.

Capítulo 5:

La vejez y su cotidianidad digital

La metodología del curso, entonces, intentó adaptarse a las necesidades e intereses propios de las estudiantes que concurrían a las clases. Para entender dicha flexibilidad, su desenlace y la injerencia de la propuesta pedagógica en su vida diaria, es necesario observar los usos de las tecnologías digitales que realizaban las personas adultas mayores en su cotidianidad antes y después del cursado. Esto nos dará una noción del rol que ellas mismas y su entorno daban a estas tecnologías, los objetivos que perseguían asistiendo a esta instancia de formación y los cambios que esta representó en su dinámica diaria.



5. 1. El antes

La creación de este curso de alfabetización digital también respondió a la demanda explícita de las personas adultas mayores de poder empezar a utilizar las tecnologías digitales en su vida cotidiana. En su discurso reconocen que el contexto social actual está atravesado transversalmente por las tecnologías digitales, y se señalan a ellas mismas como lejanas a muchos de esos cambios tecnológicos que irrumpieron en las últimas décadas: “me interesó muchísimo, porque imagínate que yo no nací con el celular, yo nací con la máquina de escribir, así que todo esto moderno para mí, si bien lo manejo algo, lo quiero aprender” (Entrevista Sara, Anexo 3, p. 67). Las entrevistadas coinciden en la voluntad de “actualizarse”, reconocen que hay ciertas dinámicas que, por no ser nativas digitales, se les dificultan. De esta forma, asisten al curso buscando acortar esa brecha digital; muchas de las estudiantes manifiestan un genuino interés por integrar las tecnologías digitales en sus vidas, mientras que otras lo expresan como una necesidad ante una sociedad digitalizada que “las deja atrás”, “la tecnología a nosotros nos

ha absorbido de tal manera que, bueno, algo teníamos que aprender, porque si no cómo hacemos” (Entrevista María Rosa, Anexo 4, p. 70). Allí, entonces, podemos reconocer motivaciones diversas de las personas adultas mayores para sumergirse en el mundo digital: por un lado, quienes ven en las tecnologías digitales una potencialidad y, por otro lado, quienes las perciben como inescapables.

En cuanto a los usos diarios que daban a las tecnologías digitales antes de realizar el curso, las participantes entrevistadas expresan que se limitaban al uso del teléfono celular, ninguna posee una computadora o ningún otro dispositivo digital de uso personal. Al mismo tiempo, manifiestan que usaban el celular solo para comunicarse con su círculo cercano de amigos y familiares principalmente a través de WhatsApp. Dentro del uso de esta aplicación de mensajería sólo enviaban mensajes y realizaban llamadas, desconociendo otras de sus funciones relevantes y que podrían serles de utilidad en el objetivo de conectar con sus conocidos, como por ejemplo la posibilidad de compartir ubicaciones, enviar audios y documentos, crear grupos o reenviar mensajes. Asimismo, como una expresión más de la heterogeneidad de la vejez, existen excepciones entre esos usos de las tecnologías digitales que hacían las personas adultas mayores asistentes al curso antes de transitarlo. Las docentes coinciden en que la mayoría solo se limitaba a utilizar estas funciones básicas de WhatsApp; sin embargo, algunos también incluían otras redes sociales como Instagram o Facebook principalmente para ver contenidos y no para generarlos o publicar algo de forma personal; una vez más, desconocían muchas de sus funciones y no tenían ideas claras sobre qué objetivo perseguía cada red social.

De estos usos limitados de las tecnologías digitales por parte de las personas adultas mayores podemos inferir que las reconocen como ambientes (McLuhan, 1967) pero no de forma absolutamente consciente, sino más bien como una consecuencia de su presencia inevitable en lo cotidiano. “En los períodos de grandes transiciones tecnológicas y culturales, emergen, invariablemente, innumerables perplejidades y un hondo sentimiento de desesperación” (McLuhan, 1967, p. 2), esto se evidencia en las personas mayores, quienes expresan esta ansiedad en la necesidad de “ayornarse” e intentar que las tecnologías digitales no los dejen por fuera de algunos espacios de socialización que les resultan nuevos por su formato. Así conviven el ya mencionado miedo a utilizar las tecnologías digitales, con el miedo a no utilizarlas y “quedarse atrás”. De esta manera estos medios digitales se inscriben en la cotidianidad de las personas mayores al igual que en la de miembros de todos los grupos etarios, interfieren

alterando su persona desde la manera en la que se conectan con el mundo, lo cual se limita, hasta este punto, solo a algunas funciones básicas que permiten la conexión con seres queridos mediante mensajes.

Previo al tránsito por el curso, entonces, las personas adultas mayores no expresan haber utilizado sus dispositivos celulares para, por ejemplo, integrar consumos culturales o acceder a información. Sus usos tenían principalmente el objetivo de coordinar situaciones familiares o contribuir a su seguridad. Podría deducirse que la alfabetización digital con la que contaban provenía casi exclusivamente de sus familiares directos, quienes les indicaron los procesos digitales necesarios sólo para facilitar las tareas de cuidado o acompañamiento diarias: “lo que más manejo es el WhatsApp, [...] cuando hay algo que no entiendo tengo mi nieta que me asiste. Mi hija también” (Entrevista María Rosa, Anexo 4, p. 73).

De esta manera, WhatsApp se convirtió en la herramienta más sencilla para que las personas mayores pudieran, entre otras cuestiones básicas, avisar dónde estaban o si necesitaban algo de sus hijos. Las actualizaciones en la interfaz de WhatsApp se observaron como una dificultad frecuente, al solo memorizar linealmente los pasos para tener esas conversaciones puntuales, cualquier modificación en la aplicación implicaba un obstáculo que muchas veces las personas adultas mayores no eran capaces de superar sin ayuda. Sus usos de las tecnologías digitales estaban limitados a lo que se necesitaba de ellos: que faciliten las tareas de cuidado y acompañamiento a sus familias. En esta instrucción digital que realizaban con sus familiares directos no aparecía la necesidad de profundizar en los conocimientos para lograr tener autonomía digital, no se presentaban a las personas adultas mayores los demás usos de la digitalidad que podrían resultarles útiles o interesantes. Se les enseñaba hasta donde se creía que eran capaces de aprender. Sin embargo, durante el curso se evidencia que las personas adultas mayores sí son capaces de habitar los entornos digitales de otras formas, y que sí tienen intereses que pueden alimentarse de la digitalidad o descubrirse y crearse a partir de ella.

Observando dichos usos limitados de las tecnologías digitales en estos casos particulares, pareciera que se exige a las personas adultas mayores que utilicen estas tecnologías como meras herramientas y no que se integren en los entornos digitales completamente. Para su círculo familiar solo resulta funcional que cuenten con estas habilidades operativas, pero que integren y comprendan completamente el lenguaje propio de los medios digitales no representa ningún aporte significativo a su dinámica diaria. No significa que se intente excluir a las personas

adultas mayores de los entornos digitales intencionalmente, pero esta marginación si termina teniendo lugar, ya sea por costumbre, falta de tiempo para brindar el acompañamiento necesario o simplemente desconocimiento de las posibilidades.

5. 2. El después

Una vez realizado el curso, estos usos con los que contaban previamente cambian y, por lo tanto, también se modifica la relación de las personas adultas mayores con el ambiente de las tecnologías digitales. En un primer momento, se resalta la profundización de los contenidos que ya se tenían. Confirmar que son “correctos” los usos que ya conocían de WhatsApp les da seguridad para seguir investigando en clase; así comienzan a conocer nuevas funciones de la misma aplicación que les resultan de utilidad. En este punto vuelve a evidenciarse el miedo a utilizar las tecnologías digitales de forma autónoma, es recurrente la mención a “no tocar para no romper”, una indicación que probablemente retoman de su alfabetización digital primaria desarrollada en sus entornos familiares. Así, vemos como la voluntad de preguntar y cuestionar para seguir intereses personales es otra de las habilidades adquiridas durante el curso. En el proceso comienzan a dejar de lado la actitud de solo acatar lo que el docente indica, en parte porque esto también es lo que el equipo de tutores fomenta desde la metodología de trabajo.



Además, con el transcurso de las clases se le presenta a las personas adultas mayores otras aplicaciones o usos del teléfono celular que deciden adoptar para su cotidianidad. Las estudiantes entrevistadas comentan que una vez realizado el curso no solo aprovechan mejor las utilidades de WhatsApp incorporando funciones desconocidas hasta el momento, sino que también integran el uso de aplicaciones como la cámara de fotos, redes sociales como Instagram, Facebook o Google para consultar noticias, el clima o realizar búsquedas de temas de interés. Como se mencionó anteriormente, el enfoque que se da al desarrollo de estas aplicaciones como parte del temario de las clases responde a la voluntad de las estudiantes, profundizando en lo que ellas expresan querer aprender, logrando así que luego estos contenidos sí tengan una aplicación real en sus vidas.

Una vez transitado el curso, entonces, las tecnologías digitales ya no solo cumplen la función de conectar a las personas adultas mayores con su círculo cercano, sino que ahora la idea de lo digital como un ambiente es más consciente. Con el nuevo tipo de razonamiento adquirido, las estudiantes empiezan a comprender la posibilidad de un suceder simultáneo conectado a partir de lo digital, puede comenzar a reconocerse su presencia voluntaria en la aldea global (McLuhan, 1967). El celular se les presenta como un espacio de interacción más amplio: es un medio de comunicación directo pero también se convierte en fuente de entretenimiento y de información. Conocer los ambientes digitales tras la guía del curso les permite explorar estos entornos no solo desde la necesidad, sino ahora también desde la voluntad de encontrar algo nuevo o de su interés. Como señala una de las docentes:

Tenés un montón de herramientas que ellos no se imaginaban, porque por ahí sus familiares les explicaron cómo se usaba el dispositivo pero les dieron lo básico. Entonces, cuando salen del curso se dan cuenta de que hay un mundo que todavía les falta conocer. [...] se nota un entusiasmo sobre eso (Entrevista Macarena, Anexo 2, p. 65).

De esta forma, podemos decir que las personas adultas mayores comienzan a trasladar actividades de su vida cotidiana que eran estrictamente analógicas ahora también a entornos digitales. “El «mensaje» de cualquier medio o tecnología es el cambio de escala, ritmo o patrones que introduce en los asuntos humanos” (McLuhan, 1996, p. 30). Luego del curso, mirar una película ya no implica ir hasta el cine o esperar que esté disponible en televisión, para acceder a una información de interés ya no se necesita ir a una biblioteca o presenciar una clase, como así tampoco conocer una noticia requiere de ir a comprar un diario impreso; ahora todas estas necesidades pueden satisfacerse con unos pocos movimientos en un teléfono celular. Para las personas mayores esto representa un cambio de paradigma, y una multiplicidad de espacios nuevos a investigar y aprovechar, ahora en formato digital.

Estos nuevos usos de las tecnologías digitales que las personas adultas mayores adquieren una vez terminado el curso, también contribuyen sustancialmente a garantizar ciertos derechos proclamados en la anteriormente mencionada Convención interamericana sobre la protección de los derechos humanos de las personas mayores. Según lo recopilado respecto a los nuevos

espacios digitales que ahora se animan a habitar, luego de esta instancia de formación las personas adultas mayores son capaces de informarse desde medios digitales y también de utilizar su voz para expresarse en nuevos formatos. Esto contribuye al derecho a la información y a la libertad de expresión y de opinión. Además, al conocer nuevas aplicaciones y sus funcionalidades son capaces de consumir nuevos contenidos audiovisuales, sonoros, gráficos y de toda índole, lo que enriquece también el ejercicio del derecho a la cultura.

Desde la percepción de las docentes, estos cambios también son notables. Resaltan particularmente los descubrimientos durante el proceso de las clases. Se hace hincapié en que los nuevos usos de las tecnologías digitales no aparecen en las personas mayores solo gracias a la presentación de los contenidos del temario, sino que se generan espontáneamente desde la investigación propia de las estudiantes, motivada por el accionar docente pero también incentivada por la puesta en común del grupo. De esta manera se evidencia el desarrollo de una habilidad primordial a la hora de habitar entornos digitales: el descubrimiento.

Este accionar acerca al objetivo inicial del curso orientado a fomentar la autonomía. La predisposición a descubrir nuevos usos de las tecnologías digitales da cuenta del inicio en la comprensión de un lenguaje propio de lo digital; lo que se le enseña a las personas adultas mayores durante las clases funciona como disparador para aplicar esas mismas lógicas en otros espacios del entorno digital, dando lugar a experimentar desde el deseo particular de cada estudiante. Esto implica que una vez finalizado el curso las estudiantes ya no tienen solo un uso utilitario de sus teléfonos celulares, sino que ahora también se animan a explorar. Encuentran en las tecnologías digitales un espacio para la recreación, lo que implica ahora un uso consciente de algunas aplicaciones que ya conocían. Antes, por ejemplo, solo sabían que en sus celulares tenían redes sociales. Ahora, saben que pueden utilizarlas para conectarse con quienes quieran, para consumir los contenidos que les interesan o para acceder a información que necesitan.

Capítulo 6:

Participación y presencia

La mera presencia de tecnologías digitales en las vidas de las personas adultas mayores no implica, necesariamente, que estas tengan una participación real en los entornos digitales. Como así tampoco debemos presuponer que la existencia de formas de circulación más participativas se debe sólo a la aparición de infraestructura tecnológica (Jenkins, et al, 2015). Paulatinamente el



curso introduce a las estudiantes en estas potencialidades de participación complejizadas por los medios digitales. Sin embargo, para quienes se encontraban más alejadas de la digitalidad resultó difícil trascender la barrera del uso exclusivamente operativo de los celulares para realmente comprender el lenguaje de las tecnologías digitales y así poder habitar conscientemente los espacios que estas habilitan.

[...] el potencial de los medios digitales nos brinda un catalizador para reconceptualizar otros aspectos de la cultura: exige la necesidad de replantear las relaciones sociales, reimaginar la participación cultural y política, revisar las expectativas económicas y reconfigurar las estructuras legales (Jenkins, et al, 2015, p. 3).

La participación como aquí la entendemos implicaría, además, que los adultos mayores puedan participar de la sociedad toda de nuevas formas, no únicamente analógicas. Ahora también los entornos digitales son parte constitutiva de nuestra cultura, e influyen de forma directa o consecuente los demás espacios de participación en la sociedad. Manejar el lenguaje de

las tecnologías digitales podría brindar a las personas adultas mayores la posibilidad de involucrarse en nuevos entornos estrictamente digitales o incluso empezar a comprender las lógicas de las distintas dimensiones de la sociedad desde otra perspectiva. Actualmente las grandes temáticas de cualquier sociedad son, en parte, también afectadas por la digitalidad. Desde una declaración política hasta la comercialización de cualquier producto: todo suceso tiene también su presencia en entornos digitales, lo que viene acompañado no solo de las consecuencias en el mundo “real” sino también en el digital. Desde siempre cualquier noticia generó reacciones en las comunidades, ahora también las genera en los entornos digitales: comentarios, ediciones, me gustas, y todo otro tipo de interacciones.

“Si el paradigma de la revolución digital presumía que los nuevos medios desplazarían a los viejos, el emergente paradigma de la convergencia asume que los viejos y nuevos medios interaccionarán de formas cada vez más complejas” (Jenkins, 2006, p. 17). Esta interacción resulta novedosa para ciertos sectores dentro de la vejez y así, dependiendo de sus capacidades para integrarse al mundo digital, pueden resultar más o menos marginados de la participación cultural. De esta manera, la pregunta es si luego de transitar el curso aquí analizado las personas adultas mayores tienen otro tipo de participación en esta cultura de la convergencia o no logran encontrar en ella su lugar.

6. 1. Una nueva voz: la presencia digital

Como se mencionó anteriormente, la participación de las personas mayores en entornos digitales se ve delimitada muchas veces por preconcepciones nacidas a partir del miedo, impulsado por sus afectos más cercanos e incluso por ellos mismos:

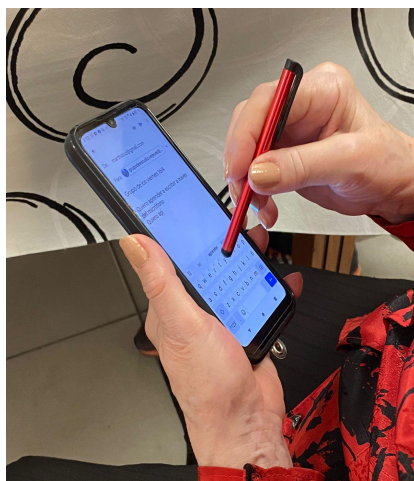
Los medios se conciben principalmente como amenazas más que como recursos. Se atiende más a los peligros de la manipulación que a las posibilidades de participación, a la restricción del acceso (...) que al fomento de las capacidades para poner los medios al servicio de nuestros fines, reescribiendo las historias fundamentales que nos ha legado nuestra cultura (Jenkins, 2006, p. 256).

En este contexto, se vuelve un desafío identificar cuáles son esas amenazas que condicionan a las personas adultas mayores en su participación, para encontrar así la forma de

que puedan aprovechar las nuevas posibilidades que proporcionan las tecnologías digitales en lugar de temerles o intentar evitarlas. El tránsito por el curso fue parte fundamental de este proceso de empoderamiento, logrando transformaciones en sus usos cotidianos de las tecnologías y, por lo tanto, en su presencia digital.

Durante las entrevistas las estudiantes coinciden en que no reconocen que hayan creado o que se hayan integrado voluntariamente a ningún tipo de comunidad digital nueva. Una vez más se menciona este tipo de participación con miedo; miedo de ser estafadas, de creer información falsa, de dejar sus datos personales en manos peligrosas. Además, todas expresaron no ser productoras de contenido a pesar de haber integrado nuevos medios de consumo. De esta manera, si podemos decir que forman parte de comunidades digitales al menos como lectoras, utilizando redes sociales, leyendo noticias en medios digitales o consumiendo material audiovisual en plataformas dedicadas a ello. Naturalmente, la elección de cuáles de estos contenidos consumir aporta a la configuración automática de un algoritmo que sumerge a las personas adultas mayores, aunque sea de forma inconsciente, en nichos temáticos y, por lo tanto, en determinadas comunidades digitales. Esto amplía sus horizontes de consumo, permitiendo el acceso a contenidos provenientes de distintas zonas geográficas a los que no tendrían acceso de otra forma. Al mismo tiempo, a pesar de no crear sus propias publicaciones, si participan reenmarcando estos contenidos al compartirlos, en algunas oportunidades por las mismas redes sociales aunque sea de forma privada, y en otras de manera analógica, comentando esos contenidos en otros espacios.

Por otro lado, a partir de las observaciones podemos evidenciar cierta contradicción entre lo que sucede durante las clases y la participación que las propias estudiantes reconocen que



tienen en los entornos digitales. Durante el desarrollo de las actividades se ve a las personas mayores tomando y aplicando ciertas expresiones del lenguaje digital: comparten publicaciones en redes sociales, dan “me gusta”, sacan fotos y hasta en ocasiones publican alguna imagen que aprendieron a encontrar en sus teléfonos. Con distintos niveles de dificultad y a distintas velocidades, puede notarse integración de ciertos códigos del mundo digital a sus vidas, en algunos casos utilizando terminología alternativa creada por ellas mismas en

base a lo que les es más fácil recordar o a la asociación personal que realizan al ver un ícono o al buscar una funcionalidad. Así, por ejemplo, en sus interpretaciones una aplicación puede volverse una “cajita” con una determinada función o la galería de imágenes puede ser un “álbum de fotos”.

Una participación digital que las personas mayores sí reconocen haber adquirido luego del curso tiene que ver con los vínculos privados a través de la red. La expresión a partir de publicaciones abiertas a la comunidad en redes sociales parece darles vergüenza o, una vez más, miedo de cometer un error. No obstante, los vínculos con otros a través de chats privados aparecen en más de una ocasión en los discursos de las entrevistadas. Manifiestan haberse reencontrado con amigas del pasado a través de redes sociales y haber retomado esos vínculos manteniéndolos ahora a través de chats de Facebook o WhatsApp. Al mismo tiempo, dicen utilizar esta misma metodología para mantenerse en contacto con familiares que ahora viven en otras partes del mundo y que no pueden visitar con frecuencia.

Asimismo, expresan cierta resistencia a conocer nuevas personas a través de internet. Una vez más, aparece el miedo como barrera. Sin embargo, podemos identificar a través de este accionar cómo los entornos digitales se vuelven para las personas mayores un espacio de socialización: sirven a la dispersión y al entretenimiento. Un chat se convierte en un espacio de conexión y reencuentro que ahora complementa las reuniones presenciales o reemplaza aquellas que por cuestiones logísticas no pueden concretarse en un lugar físico. Para las personas adultas mayores estos chats privados se comparan con lo que les solía representar, en cuanto a lo vincular, un paseo con un amigo o una salida a tomar un café. Se anexan a estos vínculos digitales también las características propias del medio, como por ejemplo compartir imágenes, noticias o información a través de links. Estos nuevos elementos también obran de disparadores temáticos, fomentando y sosteniendo la conversación digital.

Más allá de contribuir a este tipo de interacciones sociales, las entrevistadas manifiestan que el uso de chats privados también les funciona como una herramienta más para mantener la autonomía: “es muy importante, cuando necesitas algo en la casa, para que te tengan arreglado algo, te comunicás, hablás con uno, con otro” (Entrevista María Rosa, Anexo 4, p. 73). Así, la digitalidad propone a las personas adultas mayores una nueva forma de valerse por sí mismos, evitando depender de sus familiares para realizar tareas de las que todavía son capaces pero para las que necesitaban adoptar, en cierta medida, un nuevo lenguaje, el de las tecnologías digitales.

Jenkins (2006), menciona que “los consumidores emplean las nuevas tecnologías mediáticas para involucrarse en el contenido de los viejos medios, y ven Internet como un vehículo para la resolución colectiva de problemas, la deliberación pública y la creatividad popular” (p. 175). En el caso de esta experiencia en particular, podemos identificar como para las personas adultas mayores el uso de las tecnologías digitales en este sentido está todavía a mitad de camino. Todavía no naturalizan completamente la participación pública en debates abiertos a través de internet ni se reconocen como productoras de contenidos creativos ni parte consciente de comunidades digitales. Sin embargo, sí toman estos medios para actualizarse sobre temáticas sociales y satisfacer intereses personales que, por momentos, eligen compartir solo con sus allegados.

En este contexto de la convergencia mediática y la cultura participativa las personas adultas mayores están encontrando su lugar al transitar esta instancia particular de alfabetización transmedia. En diversa escala y durante distintos momentos, estos cambios implican miedos, ansiedades e incertidumbres para todos los sectores de la sociedad, ninguno de nosotros sabe exactamente cómo vivir en estas nuevas condiciones (Jenkins, 2006). Para el grupo aquí analizado podemos asegurar que al menos está presente la curiosidad y la voluntad de intentar aprender algo nuevo. A pesar de sus diversas motivaciones personales para formar parte del curso, existen niveles previos de participación en entornos digitales muy diversos que, en mayor o menor medida, se vieron transformados luego de las clases y dieron a las estudiantes un nuevo poder de participación en los procesos sociales, ampliando sus posibilidades de conexión con otros y dándoles una nueva forma de utilizar su voz. Bajo estas condiciones, las personas adultas mayores, al igual que todos los demás, tienen una forma más de propagar sus intereses y los contenidos que consideran relevantes, persiguiendo sus propios propósitos individuales pero también colectivos.

6. 2. “Lo más importante, lo primero, lo infaltable”: la presencia física

Hasta este punto del análisis podemos resaltar que las transformaciones surgidas en la vida cotidiana de las personas mayores a partir del tránsito por el curso observado tienen injerencia, al menos, en la inclusión digital de las estudiantes. Consecuentemente, en el marco de la actual sociedad del conocimiento, este tipo de inclusión aporta, a su vez, a la inclusión social en

general. En esta línea, la participación del curso también tuvo otros aspectos que podríamos considerar importantes en el proceso de inclusión social de las vejeces.

La presencia en el aula en sí misma se constituye como una instancia de interacción y vinculación con otros. Se trata de un espacio de reunión entre pares y a la vez intergeneracional con los tutores. Para las personas adultas mayores que quizás ya no tienen espacios de socialización a los que asistir regularmente, un curso como este puede ocupar ese rol. Independientemente de los conocimientos que se adquieren para mantener la autonomía, el tener un espacio al que asistir todas las semanas implica una actividad que, una vez más, demuestra que la vejez no tiene por qué ser una instancia pasiva de la vida. El espacio del curso provee a las estudiantes la posibilidad de vincularse con otras personas con un interés común y, al mismo tiempo, distintas perspectivas: “Bárbaro nos llevábamos todos porque todos vinimos para lo mismo” (Entrevista Sara, Anexo 3, p. 68). En palabras de una de las docentes: “me parece que les permite a las personas mayores que asisten generar otras redes de socialización, otros vínculos con pares, con gente de otras generaciones, que eso siempre es beneficioso y aporta diferentes perspectivas y diferentes miradas” (Entrevista Dolores, Anexo 1, p. 59).



Por su parte, todas las estudiantes entrevistadas afirman haber tenido buena relación con sus compañeras de cursada. No identifican ningún intercambio incómodo o ni siquiera un descontento frente alguna actitud de otra compañera, lo que nos permite inferir que compartir ese espacio les brindó cierta satisfacción y entretenimiento. Cabe destacar que muchas de las estudiantes ya se conocían previamente por haber compartido otros espacios de formación en la misma institución o por haber repetido el mismo curso en años anteriores. En el grupo también se encontraban estudiantes nuevas y que nunca habían tenido interacción con las demás. Sin embargo, las entrevistadas destacan que el vínculo era positivo entre todas, incluso con las participantes nuevas.

Las estudiantes también mencionan que, si bien no sienten haber generado una amistad con las personas nuevas que conocieron, volver a compartir un curso si les ayudó a afianzar la relación que tenían con las personas que ya conocían. Asistir al curso les brindaba una excusa más para encontrarse con sus pares, la vinculación no se restringía al aula sino que muchas llegaban y se iban juntas, algunas hasta generando el ritual de todos los días después de las clases acompañarse a tomar un café por el barrio. Particularmente las entrevistadas mencionan en más de una oportunidad al café como “lo más importante”, “lo primero”, lo “infaltable” (Entrevistas Sara, María Rosa y Marta, Anexos 3, 4 y 5, p. 69, 73 y 75). Así podemos ver como asistir al curso implica un espacio de socialización más que relevante para las personas adultas mayores. Esto nos revela que sus motivaciones para formar parte de las clases no solo tienen que ver con adquirir los contenidos del temario, sino que también se relacionan con disfrutar el espacio como un lugar de socialización. Las clases son un lugar de formación pero también de esparcimiento.

Al mismo tiempo, los encuentros semanales brindan un espacio de intercambio intergeneracional fructífero entre los tutores universitarios y las personas adultas mayores. En primer lugar, se da el cruce entre generaciones que son nativas digitales y las que no, permitiendo a ambos grupos comprender los usos de las tecnologías digitales desde otras perspectivas, lo que habilita a empezar a pensar como posibles algunos escenarios que de otra forma no se hubieran imaginado. De igual manera, este cruce posibilita conversaciones que acercan a dos sectores de la sociedad habitualmente distanciados. Las personas mayores expresan sentirse “actualizadas” al intercambiar con personas jóvenes, mientras que los tutores también se benefician de poder conocer las realidades de las estudiantes, escuchar sus experiencias y dismantelar los prejuicios que se tienen sobre la vejez.

Los conceptos y representaciones sobre este momento de la vida que podemos explicitar, tanto como aquellos que subyacen, fundamentalmente los prejuicios, son la base de la construcción colectiva del imaginario social arraigado en vastos sectores de la población -incluidos los propios viejos- acerca de lo que concebimos como vejez (Ludi, 2011, p. 35).

De esta manera, la convivencia clase a clase demuestra la contradicción entre el imaginario que suele tenerse de la vejez y las características propias y heterogéneas de las estudiantes. Se

evidencia incluso entre ellas mismas, siendo todas pertenecientes al mismo grupo etario, que no todos sus recorridos de vida son iguales, que no siguieron los mismos caminos y que tampoco tienen las mismas ideas sobre lo que les interesa hacer en su presente y en su futuro. Estos descubrimientos secundarios a partir de la participación en el curso dan un paso hacia el reconocimiento y validación de la diversidad, contribuyendo así a la inclusión social.

Descubrimientos y conclusiones iniciales

Recapitulando lo hasta aquí analizado, pueden comenzar a esbozarse ciertas conclusiones no determinantes pero que sí responden a los objetivos planteados desde un principio. En el camino, también aparecieron particularidades dignas de destacar por tratarse de puntos de reflexión que nos invitan a seguir indagando en esos aspectos y que señalan, en el caso estudiado, características que pueden funcionar como puntapiés para estudios futuros.

El primer hallazgo a destacar es el referente a la conceptualización del tipo de alfabetización propuesto por el curso. Encontramos aquí una contradicción entre su denominación y su metodología. El curso se presenta como de *alfabetización digital*, mientras que la metodología observada y descrita por docentes y estudiantes se emparenta más con lo que podemos identificar como *alfabetización transmedia* (Scolari, 2018). La alfabetización digital podría entenderse como solo una de las intenciones del curso, el concepto puede resultar reduccionista ante la metodología propuesta. Como se evidenció durante las observaciones y como se anunciaba desde el mismo proyecto inicial, los objetivos del curso van más allá de los aprendizajes técnicos. Lo que se propuso fue lograr que las personas adultas mayores se integren a los entornos digitales llegando a comprender con soltura el lenguaje de los nuevos formatos narrativos. Como se prioriza desde su grupo de trabajo, los docentes enfatizaron en reconocer el rol activo de las personas adultas mayores, incluso en los entornos digitales. Se propuso brindarles las herramientas para que pudieran ser usuarios consumidores pero también productores de los contenidos que deseen; sin cerrarse a usos estandarizados, sino priorizando sus intereses personales y colectivos.

Bajo estas características, entonces, es que podemos decir que las intenciones del curso se asemejan más a lo que definimos como alfabetización transmedia. Desde un principio, se le reconoció a las tecnologías digitales su rol fundante en la actual cultura participativa, y se intentó garantizar a las personas adultas mayores su inclusión plena en ella. Si bien sería más preciso modificar el término en la denominación del curso, lo transmedia en este sentido puede ser un concepto poco reconocible para las personas adultas mayores. De esta manera, en pos de llegar al público objetivo, puede resultar funcional recurrir a un término más familiar. De todas formas,

muchas veces la alfabetización digital tampoco es un término comprensible para la mayoría de los adultos mayores, quienes a pesar de conocer el curso y sus contenidos prefieren llamarlo “el curso de celulares”.

Más allá del nombre que tome, es destacable que las clases se desarrollen bajo el espíritu de la alfabetización transmedia. Esto permite que se establezca un vínculo particular entre las tecnologías digitales y las personas adultas mayores, más integral y complejo. Asimismo, se continúa trabajando por la inclusión social de las vejeces, reconociendo los entornos digitales como un espacio más que habitar y en el que expresarse y participar.

Por otro lado, para sustentar este hallazgo también podemos retomar el modelo educativo comunicacional identificado en el curso. En este caso, si bien pueden reconocerse rasgos propios de cualquiera de los tres modelos propuestos por Kaplún (1998), el que se destaca es el modelo que pone énfasis en el proceso. Este acercamiento pedagógico valora el aprendizaje colaborativo y, una vez más, aporta a la inclusión social de las vejeces reconociéndolas como sector estereotipadamente distanciado de lo digital, entorno indisociable de la sociedad actual.

Del proceso de identificación de este modelo también pueden señalarse ciertos puntos característicos de este caso. Por ejemplo, la contradicción entre el modelo propuesto desde las docentes y el solicitado inconscientemente desde las estudiantes, quienes insisten en aprender procesos lineales y memorizables. Además, en la práctica diaria también se contradice la percepción del nivel de acompañamiento personalizado que se intentó brindar desde el grupo docente y la necesidad de atención demandada por las estudiantes. Sin embargo, también se encontraron coincidencias y características identificadas como positivas por docentes y estudiantes. Entre ellas la valoración de la práctica como ejercicio para el aprendizaje, o la apreciación de los momentos de intercambio colectivo como espacios de socialización.

Por otro lado, en cuanto a los usos cotidianos de las tecnologías digitales por parte de las personas adultas mayores puede concluirse que el curso generó pequeñas modificaciones. Antes de transitar las clases, sus usos estaban limitados a lo que se necesitaba de ellos: facilitar las dinámicas de acompañamiento y cuidado a sus familias. En este contexto, muchas de las estudiantes interpretan a las tecnologías digitales como una característica inevitable de la sociedad actual con la que deben aprender a convivir, mientras que otras pocas sí son capaces de reconocer sus potencialidades. Una vez finalizado el curso, los mayores cambios con respecto a los usos cotidianos tienen que ver con esto último: la potencialidad de las tecnologías digitales

empieza a ser más evidente. Las personas adultas mayores principalmente profundizan el uso de las herramientas que ya conocían, aportando más funciones y principalmente, consciencia. Al mismo tiempo, lo más destacable de este proceso de cambios es la aparición del descubrimiento. Las estudiantes comenzaron a animarse a investigar las tecnologías digitales por su propios medios, algunas fueron capaces de dejar de lado la necesidad de instrucciones directas y aprovecharon los nuevos conocimientos para integrar a sus vidas cotidianas los usos que quieren y necesitan.

Esta nueva consciencia de los espacios digitales y sus potencialidades representó para las personas adultas mayores un cambio de paradigma, lo que generó transformaciones también en sus formas de participar en la sociedad actual. De este nuevo poder de participación podemos destacar que las estudiantes no se reconocen a sí mismas como activas en los entornos digitales, una nueva contradicción con lo que se observaba en las clases. Si bien la producción de contenidos digitales no es su actividad principal, si puede decirse que reformulan, comparten y hacen algunos pequeños aportes en redes sociales. Sobre todo se destaca la participación en entornos digitales privados, como extensión y alternativa a sus vínculos de la vida presencial. Ahora encuentran en lo digital una nueva posibilidad de socialización que satisface sus deseos de intercambiar con familiares y amigos de un nuevo modo.

Podemos concluir que estas transformaciones en la participación digital tienen que ver principalmente con la toma de conciencia de un nuevo poder de participación en la sociedad en general. Las personas adultas mayores comenzaron a ser más conscientes de que existe un mundo digital profundamente entrelazado con el mundo analógico, y que ellos pueden formar parte activa de ambos. La alfabetización transmedia abrió puertas a estar en contacto con nuevas expresiones, acceder a más información y conectar con los contenidos culturales que les interesan. Podemos decir que, en algunos casos, encontraron en la digitalidad la posibilidad de expresarse y de recepcionar sentidos en distintos formatos.

Aunque la inclusión digital no está aún completamente naturalizada, si podemos ver en el caso analizado indicios de un primer acercamiento positivo que, a distintos tiempos y transitando algunas frustraciones, acercó a las personas adultas mayores a nuevos entornos de participación, los cuales si son profundizados y las condiciones son dadas, pueden contribuir al achicamiento de la brecha digital que muchas veces margina a las vejeces.

Reflexiones finales

Una característica a mencionar de este estudio es su capacidad de expansión. Como se mencionó, las conclusiones esbozadas no son determinantes, sino que invitan a abrir nuevas líneas de análisis. En el campo de la comunicación -y puntualmente en el de la educomunicación- no son frecuentes los estudios sobre vejez; por lo tanto, un trabajo como este puede sentar un precedente que anime a profundizar en el tema.

La bibliografía que articula vejez y comunicación desde miradas alternativas es escasa, de manera que un estudio de caso de estas características puede funcionar de modelo adaptable a otros estudios. Algunas líneas de investigación a seguir a partir de este trabajo pueden ser, por ejemplo, la comparación del caso seleccionado con las ediciones anteriores del mismo curso analizado; o el análisis a partir de las categorías tomadas en este estudio aplicadas a otro espacio de formación dedicado a las vejez. Al mismo tiempo, también es considerable ahondar en el análisis de ciertas categorías puntuales relativas a la educomunicación que están presentes en este caso y que han sido profundamente estudiadas en otros contextos pero no necesariamente en relación con la vejez, como lo pueden ser los distintos tipos de alfabetización (digital, audiovisual, mediática) o incluso la noción de multialfabetismos.

Particularmente en este desarrollo, podemos retomar el objetivo inicial de esta investigación y decir que no sólo la alfabetización digital, sino la alfabetización transmedia aplicada en este curso, es capaz de brindar herramientas posibilitadoras de inclusión social. Las maneras en las que esto sucede están directamente relacionadas con la injerencia de la inclusión digital en la inclusión social en general. En la actual sociedad del conocimiento, no existe una real participación de todos los sectores sin la representación de todos ellos en los entornos digitales. El camino por recorrer para alcanzar esta representación es largo y todavía fuertemente obstaculizado por motivos económicos, educativos, culturales y, en el caso particular de las vejez, también por una fuerte estereotipación que proclama que las personas adultas mayores no están capacitadas, no entienden o no quieren vincularse con las tecnologías digitales.

El caso de esta investigación reafirma una vez más la conceptualización de la vejez que planteamos en un inicio. La vejez es compleja, heterogénea y determinada por los contextos socio-económico-político-culturales (Ludi, 2011). El desarrollo del curso nos demuestra que hay

vejece más activas que otras, que no hay un proyecto de vida personal igual a otro, y que más de una persona mayor contradice las preconcepciones que se tiene de ellas.

Proyectos como este curso intentan colaborar en la garantía de los derechos de las vejece, presentando no solo herramientas técnicas sino incentivando a moverse de esos encasillamientos que muchas veces las mismas personas mayores creen y repiten. Mientras que la alfabetización transmedia es primordial, el desarrollo de las clases también es importante por las posibilidades que habilita. El curso se constituye como un lugar de encuentro entre pares y también de intercambio intergeneracional, un espacio de socialización altamente valorado por todos los participantes. Asimismo, el curso pone en contacto a las personas adultas mayores con una experiencia de educación no formal que, además de darles herramientas que fomentan su autonomía, les permite expresar sus intereses y así disfrutar también de un lugar de esparcimiento.

Finalmente, este estudio nos deja algunos acercamientos más certeros respecto al vínculo de las personas adultas mayores con las tecnologías digitales en el contexto actual, permitiéndonos dismantelar ciertas preconcepciones. Sin embargo, entendemos que su aporte fundamental gira en torno a seguir pensando las vejece desde distintas perspectivas, invitándonos a conocer sus realidades y multiplicidades. Siendo el grupo etario preponderante en nuestra época, es necesario seguir preguntándonos y preocupándonos por sus representaciones en todos los contextos de la sociedad actual; como así también por sus acciones, sus elecciones, y la plena garantía de sus derechos.

Bibliografía:

- Aparici Marino, R. (2005). Medios de comunicación y educación. En *Revista de Educación* N° 338 (pp. 85-99). UNED.
- Castells, M. (1996). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. México, siglo XXI.
- Dussel, I. (2009). Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela.
- El papel de las tecnologías digitales en el envejecimiento y la salud. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud y Unión Internacional de Telecomunicaciones; 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.37774/9789275326558>.
- Fajardo Ortiz G. (1995). El adulto mayor en América Latina.
- Forero de Moreno, I. (2009). La sociedad del conocimiento. Revista Científica General José María Córdova, vol. 5, núm. 7, pp. 40-44. Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova".
- Freire, P. (1973). Capítulo III ¿Extensión o Comunicación. La concientización en el medio rural. Ed. Siglo XXI y Tierra nueva.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Iacub, R. (2021). La Post-gerontología. Hacia un renovado estudio de la Gerontología. IV Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G.
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2015). Cultura transmedia: La creación de contenido y valor en una cultura en red. Gedisa.
- Jenkins, H. (2006). Cultura de la convergencia. Paidós.
- Kaplún, M. (1998) Pedagogía de la comunicación. Ed. La Torre.
- Ludi, M. (2011). Envejecer en el actual contexto. Problemáticas y desafíos. Revista Cátedra Paralela.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Paidós Ibérica.

- McLuhan, M y Fiore, Q. (1967). *El medio es el masaje*. Bantam Books.
- Organización de los Estados Americanos. (2015). Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores.
- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Scolari, C. A. (2015). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios: Libro Blanco*. Universidad Pompeu Fabra.
- Sunkel, G. y Ullman, H. (2019) Las personas mayores de América Latina en la era digital: superación de la brecha digital. Revista de la CEPAL N° 127.
- Torrent, J., & Aparici, R. (2009). Educomunicación: participación ciudadana y creatividad. Fundación Kine, Cultural y Educativa; UNICEF.

Documentos:

- Proyecto del Curso de Alfabetización Digital
<https://drive.google.com/file/d/1I8zNXmsqmEvABAA0pipnkoKaePXquPIG/view?usp=sharing>
- Versión reducida del Proyecto de Curso de Alfabetización digital
<https://drive.google.com/file/d/19-AqJ9JgGFYEFE2fDpDUJuBonDoQuuuk/view?usp=sharing>
- Material de clase del Curso de Alfabetización Digital
https://drive.google.com/file/d/1jELzhsLp6W_CvgETDY9FCLfPfD14AwLN/view?usp=sharing

1. Entrevista a Dolores Garros, docente y coordinadora del Curso de Alfabetización Digital.

-¿Cuál es el objetivo del curso?

Bien, el objetivo surgió en el año 2020 2021 como una demanda en realidad a una situación coyuntural si se quiere porque estábamos en pandemia, estábamos atravesando el aislamiento activo. Y nosotros veíamos que las personas mayores quedaban de alguna manera aisladas sin poder conectarse y con muchas dificultades para hacerlo a través de las redes y de los dispositivos tecnológicos. En función de eso fue que, bueno, decidimos pensar alguna estrategia para ver cómo acortar esa brecha que hay entre las personas mayores y las tecnologías.

-¿Qué propuesta metodológica se pensó? ¿se sigue alguna corriente pedagógica?

En realidad lo que pensamos fue que sea un dispositivo donde, bueno, un poco trabajar con las propias demandas de las personas, porque al ser personas mayores el campo es muy heterogéneo, entonces es muy difícil homogeneizar y pensar alguna estrategia didáctica puntual, porque siempre tenemos que estar como adecuándonos a las capacidades, los conocimientos, las herramientas que cada una de estas personas traen. De todas maneras sí, hubo una planificación, pero bueno, esa planificación siempre fue adaptándose a los grupos, creemos que el objetivo principal era, más allá de que aprendan a manejar las herramientas digitales, es esta cuestión de la alfabetización digital, de que ellos puedan comprender el proceso, de por qué hacen lo que hacen, cómo manejarse dentro del mundo virtual actual.

Hacíamos hincapié en la capacitación a los voluntarios y bueno, y en el mismo dictado con los cursos. Esto tiene que ver con el aprendizaje significativo, es decir, buscar algún tipo de analogía o ejemplos para que a las personas mayores les sean más conocido y por ahí no tanto en el tecnicismo de cómo opera la tecnología o cómo funcionan a veces las redes.

Ese era un poco el desafío, y también esta cuestión de co-construir el conocimiento, digamos, que sea una construcción colectiva con los saberes previos que traen las personas mayores más las herramientas que nosotros podíamos brindarles, y esto todo potenciado con el cruce entre gente más joven y gente más vieja, cruce intergeneracional donde los voluntarios son en la

mayoría nativos digitales, entonces, bueno, para ellos también es más fácil poder transmitir esto que son saberes que ya tienen apropiados. Y co-construir con los saberes de las personas mayores en esta nueva forma de comunicarse, de comunicación.

-Y de esa base de planificación, de esa propuesta inicial, ¿en qué medida crees que después se pudo aplicar como se la pensó?

Creo que se pudo sostener y aplicar, como que después también se fue ampliando quizás o bifurcando, pero creo que las cuestiones básicas que teníamos como objetivos, digamos, de que las personas mayores aprendieran cuestiones elementales, a lo largo de los distintos cursos hemos logrado y lo hemos podido, digamos, comprobar de que habían adquirido cierto manejo y cierto dominio y, para mí, uno de los objetivos principales quizás del curso más allá de los contenidos específicos, era esta posibilidad y esta situación de que las personas mayores le pierden el miedo a la tecnología. Entonces, que puedan tomar el control, digamos, el dominio sin temores y a medida que nosotros le íbamos brindando información, ellos se iban sintiendo más seguros.

Entonces, creo que ese como gran objetivo general se ha se cumplió en mayor menor medida, obviamente, en cada una de las personas, pero los que sabían algo aprendieron y pudieron profundizar mucho más y los que no sabían casi nada pudieron acceder a estas cuestiones elementales, pero bueno, para mí lo fundamental ahí fue pudimos ver que era esto de de ganar confianza en sí mismos y poder sostener su autonomía, no tener que depender de otra persona.

-¿Sentís que hubo mucha diferencia entre las ediciones virtuales y la presencial? ¿En qué cambió?

Si, creo que la primera experiencia que fue virtual fue híbrida, digamos, que se iban a dar clases cada 15 días había una clase presencial donde se desarrollaba teóricamente el contenido y después la clase virtual que se hacía a través, digamos, de videollamadas de WhatsApp.

Creo que sirvió mucho porque sobre todo para generar este vínculo de, digamos, de contención también si se quiere y de acompañamiento en el proceso, y sí, después con lo presencial me parece que se pudo aprovechar mucho más, tanto para los voluntarios porque, bueno, el explicar cómo usar un celular a través de una pantalla a una persona que no conoce, fue

un desafío enorme y la verdad que los estudiantes lo lo desarrollaron con gran éxito y la verdad que es admirable.

Después lo presencial me parece que fue mucho más productivo también porque se podía trabajar en como en pequeños grupitos, cada tutor tenía dos o tres personas con las cuales por ahí tenía mayor afinidad, entonces bueno, puede hacer un seguimiento más personalizado. Y para las personas mayores el trato presencial también les significó muchísimo, me parece que fue mucho más beneficioso.

-¿Se pensó desde el principio que haya como varios tutores por grupo?

Sí, en realidad se pensó desde el principio que las videollamadas no sean de más de cuatro o cinco participantes con cada tutor, o sea, como máximo porque entendíamos que cada persona necesita una atención particular y si es eran más de cuatro, se iba, cuando estabas por ahí resolviendo la cuestión con uno, el resto por ahí quedaba afuera.

Así que sí, siempre se pensó en grupos reducidos, para poder dar este seguimiento más personalizado. Y en lo presencial, si bien, la convocatoria fue buenísima y se sumó un montón de gente, también ayudó un montón de que haya tres, cuatro, hasta cuatro, cinco a veces tutores acompañando los grupos que a lo mejor eran de 10, 12, 15 personas. Entonces también ahí se daba una cuestión bien bien de un seguimiento bien mano a mano, digamos.

-El curso se llama curso de alfabetización digital. ¿Por qué? ¿Por qué elegimos ese término? Alfabetización digital.

En principio cuando arrancamos que fue la primera experiencia, fuimos como de menos a más, empezamos como ahí, pisando despacito, era Manejo de dispositivos tecnológicos, una cosa así se llamaba, la primera la primera edición porque bueno, era un una prueba piloto, era muy desafiante la virtualidad, entonces bueno, parecía que iba a ser como un pequeño ahí una primera aproximación.

Y bueno, y después de esa primera experiencia, cuando ya pudimos incorporar la presencialidad, nos pareció que bueno, de hecho también ahí los contenidos como que se fueron como fortaleciendo y quizás profundizando, entendemos que tiene que ver con esto de alfabetizarse en el sentido de aprender un nuevo lenguaje, una nueva lógica, una nueva dinámica, que para las personas mayores más 60 o que no son nativas digitales implica todo un esfuerzo y un

compromiso superior, digamos, que el simple mero hecho de aprender a manejar algo. Un poco eso tiene que ver el concepto.

- ¿hay repregunta cuando se lo presentó así? ¿Sentís que te entienden cuando les decimos alfabetización digital?

No. Es como demasiado. Ellos le dicen manejo de celulares. En realidad como el nombre así fácil, rápido y coloquial para el curso de celulares. Estuvimos pensando algunas alternativas, en un momento se pensó esto de plantearlo como Reconectados.

Nos presentamos en el Congreso de Personas Mayores y la experiencia la presentamos con ese título porque nos parecía que era una forma de reconectar a las personas mayores con la virtualidad y quizás de ahora en más por ahí es el título ese es más fácil de publicitar o más fácil de claro de de aprender para ellos. Pero bueno, nosotros queremos, porque es más allá de conectarlo,

Nosotros insistimos mucho en eso, es más que una operatoria, más que simple memorización de pasos a seguir, porque el tema es que después nos olvidamos cuáles son los pasos y no entendíamos por qué lo hacíamos.

Entonces, hacemos mucho hincapié y machacamos mucho con esto de poder entender qué es lo que estamos haciendo, cuando estamos haciendo, cómo nos podemos manejar, cómo son los entornos, cómo siempre en las aplicaciones hay sus menús, siempre hay una lupa que nos ayuda a encontrar cosas, siempre es la casita implica el inicio de la aplicación. Un poco entender. Sí.

-Entonces ese fue el recorrido, ¿nunca se barajaron otras posibilidades hablando de otro tipo de alfabetizaciones?

No, pero sería bueno poder pensarlo y un poco también me parece que al hacer la experiencia con estudiantes, bueno, muchos de comunicación, de comunicación educativa, gente de trabajo social, de política, relaciones internacionales.

Me parece también que lo que potenció un montón la experiencia fue esto de que al ser como interdisciplinario, cada uno iba aportando diferentes miradas y diferentes abordajes. Entonces como que siempre en la clase se desbordaba, digamos, más allá del contenido al que íbamos a desarrollar o que teníamos planificado, siempre fueron surgiendo diferentes temas, tanto de los estudiantes que participaron como de las personas mayores que asistían.

Entonces, bueno, hemos podido hablar mucho de las estafas, de la seguridad, de bueno, de vínculos, de forma de vincularse de la nueva, digamos, esta cosa de contextualizar el momento en el que le están atravesando, de poder hablar de las vejez, poder hablar de las formas de envejecer.

Hay una frase que nos gusta repetir que es ellos siempre te dicen "en mi tiempo, en mi tiempo" y bueno, un poco traerlos a decirle esta cosa de que ahora hoy también es su tiempo, entonces ellos también tienen que estar enterados y actualizados y aprovechar al máximo las herramientas y las cosas que les ofrece este tiempo.

- ¿crees entonces o ves que efectivamente el curso como que ocupa un rol en en la inclusión social en general de los que lo toman, los participantes?

Sí, sí, totalmente porque por un lado me parece que les permite a las personas mayores que asisten generar otras redes de socialización, otros vínculos con pares, con gente de otras generaciones, que eso siempre es beneficioso y aporta diferentes perspectivas y diferentes miradas sobre las cosas, entonces, bueno, siempre está bueno.

Y por otro lado, porque bueno, me parece que al pensarlo como una alfabetización y al hacerlo con profesionales de las ciencias sociales o estudiantes, pero ya que están muy empapados en cuestiones que tienen que ver con lo social, le dan le aportan esa otra mirada que muchas veces o porque no tienen familia o porque están aislados o porque no pertenecen se le hacen a círculos por ahí vinculados con con lo universitario, con las ciencias sociales, muchas personas quedan como relegadas.

Entonces, ese encuentro donde la universidad o los estudiantes universitarios pueden acercarse al territorio, eso también es un uno de los objetivos del proyecto, que me olvidé decirte al principio, que tiene que ver con esto de poder acercar la universidad al territorio.

Más allá de que las personas mayores se acerquen, sino bueno, esta experiencia de poder ir a los centros de jubilados, que muchas veces por prejuicios o diferencias o inseguridades o miedos temen o se resisten a ir ellos a instituciones como, por ejemplo, los cursos del programa de adultos mayores de la UNR o o a otras instancias por ahí que son como más formales si se quiere.

Esta cosa de poder acercarnos nosotros desde un lugar de igualdad, de horizontalidad me parece que está bueno, que está buenísimo, sí.

-Qué usos ves que le dan las personas mayores que toman el curso a las tecnologías digitales cuando llegan?

Bien, lo principal que más usan es WhatsApp, obviamente que es el la estrellita, todos quieren todos ya saben supuestamente cómo se usa el WhatsApp, aunque después van descubriendo nuevas funciones, que eso está bueno también.

Y después hay mucho mucho uso de la cámara y de las fotos, pero bueno, también hay mucha dificultad ahí con el tema del almacenamiento de los teléfonos que se les llenan, que no encuentran las cosas, o sea, poder entender cómo funciona la nube, es otra cuestión que no conocen. En general es WhatsApp, redes sociales a veces, muchas personas usan redes sociales. Y hasta ahí nada más.

Después depende cada persona, obviamente, pero en general después hay personas que sí, obviamente lo utilizan, que sé yo, el estacionamiento medido, pero lo que, por ejemplo, tienen mucha resistencia a usar o vemos que son los menos, tiene que ver con las billeteras virtuales, con los banking, como ahí hay mucha mucha desconfianza, mucha inseguridad y después también hay mucho que como no conocen, pasaba esto de que iban descubriendo cosas que claro, uno cuando no sabe que existe, no se imagina.

Entonces, por ejemplo, el Google Maps que le permite ver cómo movilizarse es un descubrimiento que nada, que les abre nuevas puertas o el QR, por ejemplo, la otra vez en un curso estábamos hablando sobre el QR y nadie entendía lo que era un QR y es algo muy sencillo y simple. Bueno, y por ejemplo, ahora que empezaron a usarlo, es como que ellos se sienten superpoderosos, como que no dependo más de nadie, ya entiendo por qué lo estoy haciendo.

Me parece que redes sociales, Facebook, más que nada, Instagram muchas veces no la entienden, y su WhatsApp, WhatsApp para todo. El mail también es algo que está bastante relegado, que es algo donde nosotros hacemos hincapié porque bueno, nos parece que es la cuestión fundamental.

-Y más allá de lo que descubren, ¿qué es lo que más expresan que quieren aprender? ¿Con qué inquietud llegan?

Ha cambiado, va cambiando me parece a lo largo de los años, al principio era esto de profundizar sobre WhatsApp, o sea como esto de poder aprovechar más el WhatsApp, que ellos veían que a lo mejor otras personas hacían cosas que ellos desconocían, esto del QR también quisieron

aprender mucho, ahora nos está pasando que están como muy demandantes, con esta cuestión de aplicaciones para todo, que sé yo. Es muy es muy variado, es muy variado, muchos, con las cuestiones que tienen que ver más con con con lo operativo, si se quiere, el Uber, por ejemplo, descubrir Uber o descubrir Didi, es como que les cambia la cabeza porque dicen, "¿Por qué voy a pagar más caro un taxi si este me viene a buscar y le puedo seguir?" Bueno, el Uber, el tema de poder acceder a los servicios, a la factura de la EPE, "¿por qué no me llega más la factura de EPEL? Yo no sé cuánto tengo que pagar." Bueno, poder acceder a todo ese tipo de aplicaciones que tienen que ver a mi pami, a mi Argentina, mi ANSES. Pero bueno, es un poco empujado también por la realidad que bueno, que todo se está mudando para ahí y ya desde lo presencial cada vez tienen menos bocas de atención, entonces la necesidad hace que tengan que que apropiarse y aprender más sobre esa aplicación.

-Y cuando termina el curso o ya llegando hacia el final, ¿sentís que de verdad empiezan a usar la tecnología para otras cosas?

Yo creo que algunas cosas las incorporan, pero también entiendo que lo que hace falta es la repetición. Poder ejercitar varias veces y probar varias veces y si lo hacen una vez en una clase y después no lo hacen más, lo más probable es que obviamente se se lo olviden o después no sepan cómo volver a utilizarlo. Esto nos parece que es como esto es la práctica, en la práctica uno va aprendiendo.

Entonces, bueno, por ahí también nos orientamos a trabajar cuestiones que ellos necesiten o que ellos utilicen habitualmente para que lo puedan practicar y fomentar quizás eso, pero bueno, también depende de cada uno.

-¿Algo más que te parezca importante destacar del curso en específico?

No, bueno, esto que hablamos al principio de que es muy difícil sistematizar algo porque todo el tiempo va cambiando, por ejemplo, en las últimas personas que se fueron sumando a los últimos cursos vinieron ya con el planteo de qué es la inteligencia artificial, ya GPT.

Entonces, la tecnología todo el tiempo está avanzando, todo el tiempo se va modificando y eso requiere que ellos y los que damos el curso también nos estemos aprendiendo y actualizando constantemente.

Pero bueno, nada, es el desafío, está bueno, lo fundamental para nosotros, más allá de las herramientas de digitales que ellos pueden adquirir es que logren mantener su autonomía, logren generar vínculos y redes de socialización, de contención, que puedan descubrir nuevos mundos si se quiere, ya sean virtuales o quizás desde lo presencial, conociendo nueva gente y yéndose a tomar café armándose amistades luego de los encuentros.

Un poco nada, la excusa, no sé si la excusa, pero bueno, el objetivo de la actividad es una y después aparecen otro montón de valores asociados que están buenos y que nos interesa replicar.

2. Entrevista a Macarena Tapia, docente del Curso de Alfabetización Digital.

-¿Podrías presentarte?¿qué rol ocupabas?

Soy Macarena Tapia, soy profesora de comunicación educativa y estudiante de la licenciatura en comunicación social y soy parte del grupo de estudios. Empecé acercándome a la temática por parte de un voluntariado que propuso la facultad.

- ¿cuál es el objetivo general del curso?

El objetivo es poder reconocer cuáles son los intereses de los alumnos, de los viejos y viejas que están en el curso. Porque uno se plantea una clase, pero la clase se va a ir adaptando con el tiempo y a la vez tenés que llevar un cierto orden en el caos de que todos tienen interés en conocer lo nuevo.

-¿cuál es la propuesta metodológica del curso?

Las clases se planificaron al comienzo del año. Generalmente se sigue el mismo esquema todos los años. Se trata de ciertos contenidos específicos que tienen que abordarse en la clase, pero se deja un espacio a cuáles son los intereses que van a surgir durante las clases.

Por ejemplo, hay ciertas aplicaciones que unos años se plantearon y otros años no pero surgían nuevas obligaciones como, no sé, se me ocurre de Tinder.

Tinder apareció como un requerimiento en un año específico cuando se había planteado que íbamos dar, no sé, aplicaciones de transportes, aplicaciones de gestión, no tanto bancaria, sino aplicaciones que tenían que ver con la organización de los viejos y viejas, no sé, enterarse, por ejemplo, de los cobros de la jubilación.

Esa temática, o sea, planteamos en principio un plan que se lleva a cabo durante todo el año, pero durante las clases tenemos que ir adaptando a esos requerimientos del grupo.

-Y en cuanto metodológico del día a día, ¿llevan alguna propuesta para dar ese contenido?

Sí, generalmente, como viene una experiencia de varios años, ya sabemos la manera de cómo organizar durante las clases ese contenido específico.

Es decir, sabemos que no todos parten del mismo lugar de conocimiento en el dispositivo, entonces vamos a lo más básico primero. ya sea ubicar, no sé, los iconos en la pantalla o decir, "Bueno, eh si tocás tal icono no va a pasar nada, no es que se te va a explotar el celular." Entonces partimos de una base lo más básico posible de lo que vamos a enseñar y vamos ahí ya progresando a complejizarlo. Pero bueno, siempre hay que pensar que muchas cosas que a nosotros nos salen naturales, a las personas mayores no le salen naturales, porque nosotros crecimos con los dispositivos y nos fuimos adaptándolos, ellos no.

-¿Cómo ves la recepción de esa propuesta metodológica de parte de ellos? ¿Se puede cumplir la planificación?

No, no siempre se cumple, porque a veces nos distraemos mucho de que hay personas que toman el espacio más para la socialización, entonces uno tiene que atender a esas necesidades y te va moviendo de eso que tiene planificado. Entonces sí, siempre tenés que estar adaptando en el momento. Por ejemplo, hay grupos que charlan mucho más que otros.

Entonces ahí tenés que equilibrar charlas personales o, no sé, que te cuentan de su vida, de sus nietos, de su viaje, de su trabajo, lo que sea con la planificación que ya planeaste.

-¿Y te parece o ves que el curso cumple algún tipo de rol en la inclusión social de los participantes en general, más allá del momento de clase?

Yo creo que el rol que cumple es socializar, abrir un espacio de debate donde uno se siente que es escuchado, porque yo creo que una de las cosas más importantes que tiene los cursos que dimos a través de los años es que esas personas se sienten parte del curso. Es decir, que no son una persona que asiste, le damos el contenido y ya está, sino que se genera una conversación que no se puede dar en otros espacios.

Entonces, sí, yo creo que incluye, es más, en ciertos cursos empezábamos, no sé, con 20 personas, pero a la vez había participantes que decían, "No, yo tengo mi peluquero amigo, no sé qué." Lo recomendaba y venía al curso y así se iban sumando y demás. No era un curso estático, siempre estaba en movimiento, por eso siempre había gente que se incluía cuando ya el curso estaba avanzado.

-¿Y cómo ves el vínculo entre los participantes?

Bueno, había personas que ya venían como amigos de otros espacios, no sé, por ejemplo, en los talleres de memoria, pero había personas que eran nuevas.

El vínculo se va generando también en que uno puede ayudar a otro en lo que no sabe o, por ejemplo, no sé, uno colabora con la paciencia de otra persona, es decir, si uno tiene una necesidad por ahí, somos tres profesores, pero hay un compañero que ayuda a comprender algo que no se comprenda. Entonces, se genera algo diferente porque estamos en diferentes clases donde nos tratamos de sacar el miedo.

No sé, los que somos estudiantes en dar una clase y los que participan de ese taller en convivir con otras personas y entender que no somos expertos en ese tema, pero no pasa nada si nos equivocamos en ese espacio.

-¿Y te parece que lo que aprenden en el taller o el simple hecho de asistir al taller también los lleva a generar nuevos vínculos con otros espacios?

Sí, lo que pasó de bueno en estas ediciones es que les propusimos que viniesen acá a recibir el certificado de las clases y demás y muchas personas por ahí no tuvieron el paso por la universidad, pero se animaron de venir a la Siberia, reconocer el lugar y demás. O sea, conectamos una institución específica con otra que es la educación, en este caso la universidad. En ese sentido sí, creo que se fueron generando otros lazos.

-¿Con qué uso de las tecnologías ves que llegan las personas que participan?

El uso de la tecnología entre las personas que participan en los talleres va variando. Hay personas que usan la tecnología para no sé pagar con transferencia que nos pasa, no sé, en una edición muchos usaban billetera Santa Fe ya estaba incorporado eso nos decían vamos a la verdulería y escaneamos el código y demás. Pero después había otros que lo usaban básicamente

para WhatsApp, WhatsApp mensajes o audios, no había otro, como que no se podía trazar un esquema de qué usos todos compartían, sino que iban variando dependiendo de las personas que venían al taller. Por eso los talleres son heterogéneos

.- ¿Y qué es lo que más manifiestan que quieren aprender?

Y eso depende. Porque, por ejemplo, si abordamos WhatsApp, todo el mundo sabe usar WhatsApp, pero había utilidades que no conocían. Por ejemplo, mandar la ubicación de alguien, muchos no sabían cómo hacerlo. O realizar una videollamada o que podían hacer llamadas grupales. Entonces, eso también, todo eso va variando.

-¿Sentís que cuando termina el curso si usan las tecnologías digitales para otras cosas?

Sí, pero muchas veces hay que como reforzar y recordarles, porque el miedo siempre está, el miedo a equivocarse o que algo salga mal, porque ya ven como un dispositivo que le es ajeno. Pero sí, muchos se interesan por aprender nuevas cosas, o sea, proponen nuevas cosas.

Por ejemplo, no sé, en un curso tratábamos de mostrar las aplicaciones de video y conocían YouTube, pero no conocían, por ejemplo, que existía Cinear, que mostraba películas argentinas que eran gratuitas y que podían verlo de celular. No sé, o otros conocían, no sé, Spotify, pero no conocía que existía YouTube Music que es similar a Spotify. Entonces, así fuimos como viendo diferencia entre las personas que participaban.

- ¿cuál es la diferencia más grande de actitud o de uso de tecnologías entre antes y después del curso?

El cambio más grande, yo creo que se dan cuenta que con un dispositivo se pueden conectar a un montón de cosas que no imaginaban. Que no solamente de comunicación, sino que tenés un montón de herramientas que ellos no se imaginaban, porque por ahí sus familiares le explicaron cómo se usaba el dispositivo pero les dieron lo básico. Entonces, cuando salen de curso se dan cuenta de que hay un mundo que todavía les falta conocer. O sea, eso como que se nota un entusiasmo sobre eso.

-¿Dirías que son gente que usa la tecnología digital en lo cotidiano o que no lo tienen tan naturalizado?

Lo usan, pero yo lo veo en relación a mi generación que nació en los 90 y fue transitando el cambio de tecnología, el uso es diferente.

Ellos no lo tienen incorporado como lo tenemos nosotros incorporado, pero yo creo que también es un cambio de que se va a ver a partir del progreso en el tiempo. Que como decimos siempre, la población está envejeciendo, por ende, va a haber muchos más viejos en un momento y muchos de esos viejos vamos a hacer nosotros. O sea, yo creo que es un cambio progresivo de cómo se va utilizando las tecnologías.

-¿Te manifestaron alguna vez alguna queja o alguna sugerencia con respecto a cómo se da el curso?

Sí, la queja principal que apareció eh por lo menos cuando damos virtuales que no querían hacerlo virtuales. Porque no entendían, se sentían alejados, porque no podíamos señalarle en el celular qué es lo que tenían que hacer y demás. Entonces sí, creo que eso fue como la principal queja de no quiero virtual, quiero presencial.

-¿Y en la presencialidad?

Y en la presencialidad sí tienden a monopolizarte el tiempo. Te llaman mucho para que estés al lado vigilando qué es lo que hacen. Eso sí, por ahí es algo que no podemos controlar porque no somos un profesor por cada participante.

-¿Algo más que te parece importante agregar?

No, creo que ya conté todo. Yo creo que específicamente en los talleres que se dan desde el primer en el voluntariado y ahora por parte de habitando tiempos, el grupo se trata siempre de cuestionar o reflexionar sobre las propias prácticas y sobre las propias necesidades de los grupos con los que trabajamos. Entonces, como que no puedo dar una reflexión final, sino que es algo que va cambiando con el tiempo.

Siempre nos vamos renovando, cuestionando, como venimos de diferentes áreas de trabajo social, comunicación social, relaciones internacionales, creo que eso es lo mejor o lo que tenemos más beneficioso a la hora de renovar las prácticas que hacemos con las personas mayores.

3. Entrevista a Sara, estudiante del Curso de Alfabetización Digital.

-¿Por qué venías al curso?

Bueno, cuando me enteré que acá en Sacra se hizo el curso para manejo de celular, me interesó muchísimo, porque imagínate que yo no nací con el celular, yo nací con la máquina de escribir, así que todo esto moderno para mí, si bien lo manejo algo, lo quiero aprender.

Y me resultó bárbaro porque además éramos varias personas que veníamos a aprender con los chicos de la universidad que nos enseñaban y nos desasnaban de todo, pero a su vez cada uno planteaba su incógnita, lo que no sabía y ese planteo de uno nos servían para todos. Claro. ¿No es cierto? Así que bárbaro, me vino bárbaro.

-¿Y cómo te acordás del dictado de las clases? ¿Cómo era esa metodología? ¿Tenían una estructura o cómo lo recordás?

Sí, nos iban explicando bueno, el software, el hardware, que es cada cosa. Sí. Y lo que a mí me interesaba yo lo iba anotando. Porque después me olvido. Entonces lo iba anotando. Y me vino bien. A mí, después charlaba con compañeras que también.

-¿Y si tuvieras que decir qué era lo que más te gustaba y lo que menos te gustaba de cómo se daban esas clases?

Lo que más me gustaba es lo que te dije. Aparte de cómo explicaban la gente que nos vino a dar los cursos.

Lo que no me gustaba no es inherente al curso, sino las charlas fuera del curso. ¿Viste que por ahí se hacen conversaciones dentro del aula que no corresponden y bueno, a mí me gusta que cuando hago algo sea eso. Pero durante el momento de la clase, sí. Claro. Cuando se iba de tema. Claro, exactamente, cuándo nos íbamos de tema. Bueno, que sé yo. Pero todo bien.

-¿cómo describirías tu vínculo con el resto de los alumnos del curso.

Ah, Perfecto. Porque además yo acá en Sacra hago otros talleres como, por ejemplo, manualidades, teatro y viene gente que yo conozco, que son compañeras mías de esos talleres,

incluso gente que no conocía. Bárbaro, nos llevábamos todos porque todos vinimos para lo mismo.

-¿Y dirías que generaste algún vínculo con esa gente que no conocías quizás?

Con las que no conocías no.

-¿No seguiste en contacto?

No, no.

-Pero con tus conocidas sí, las de siempre.

Sí, sí, sí.

-¿Te acordás qué dispositivos tenías en ese momento?

No, tenía y tengo en ese momento un Xiaomi 9, Redmi 9 y ahora tengo Redmi 14.

-Y en ese momento, antes de venir al curso, ¿para qué usabas el celular?

En la vida diaria. Bueno, más que nada WhatsApp, mail, Sí. el banco, el home banking y para pagar impuestos. Por eso, yo más o menos me he manejado, tengo 72 años y Me he manejado con todo eso, pero el curso que ustedes han dado me han ayudado más.

-¿Empezaste a darle otros usos al celular después?

Y de por ejemplo, ejemplo cómo usar la cámara, para las fotos, eso me vino bien y Instagram, que yo no tenía Instagram y ahora lo uso. Más que nada eso.

-¿Sentís que usas mucho las tecnologías para vincularte?

Y mira, no es que la uso mucho, pero por ejemplo tengo una amiga en Alemania con la que me whatsappéo como se dice todos los días en todo momento. Ella ahora está haciendo un crucero por los fiordos de Noruega y me manda fotos y charlamos.

Después tengo un amigo de acá de Rosario que está viviendo hasta noviembre en Italia, en Roma, en casa de su hermano y también todos los días nos saludamos, más que uso WhatsApp para eso, para conectarme, para saludarme con mis amigos.

-¿Y nunca conociste gente por internet?

No, no, no me interesa.

-¿Ni siquiera te metés en un grupo de redes sociales por ejemplo?

No, yo tengo Facebook, pero prácticamente no lo uso. Para nada así. No.

-¿Todo lo mantenés en el círculo familiar y amigos ?

Sí, sí. y nada. Nada más.

- ¿te parece en general que es importante que todos tengamos estos conocimientos que se daban en el curso?

Y sí, porque hay que ayornarse, no te podés quedar atrás. Tengo una amiga que no quiere saber nada del celular. Y viste, por más que uno antes, porque dice, "Antes no usábamos celular." Sí, es verdad, antes no usábamos celular, pero todo lo que sea evolución no te podés quedar atrás. Es necesario. Vos fijate lo que te ahorra pagar un impuesto o pagar lo que sea o hacer transferencia. Y eso es todo con el celular.

- Me dijiste que a vos te gusta cuando estás haciendo algo hacer lo que estás haciendo y no distraerte. ¿No aprovechabas, por ejemplo, la venida al curso para hacer otras cosas?

Ah, sí, por supuesto. Ya fuera de horario. Pero fuera de horario. Por supuesto, en todos los cursos acá. No, sí. El café infaltable.

-¿para qué crees principalmente que te sirvió el curso en general?

El curso me sirvió para aprender más acerca del manejo del celular. Eso fundamental.

Y bueno, para ir a tomar el café después de las clases, no, no, pero en serio, para cerrar me ayudó muchísimo en el manejo del celular. No obstante, tengo huecos que tengo que seguir aprendiendo, no es que me lo sé todo, por supuesto, sino que tengo que seguir.

-Me dijiste que habías participado de la edición, de las que hicieron antes ¿Y participarías de otra?

Sí. Sí.

-Aunque sean los mismos contenidos, lo repetirías.

Sí, porque siempre hay cosas nuevas que no puedo aprender. Sí.

-¿algo más que te parezca importante contarme de esa experiencia?

Mira, que toda la gente que nos ha dado los cursos gente universitaria, perfecto, amorosísimos que saben lo que están enseñando. Porque preguntas que yo he hecho o compañeras que lo han hecho, han sabido responder. A lo mejor no tocamos algún punto que no sabía. Pero justo dio la casualidad que sí, que todo.

-¿Te animás a investigar con el celular?

Sí, porque aunque me equivoco por ahí pongo el dedo. Exacto justamente, bueno, es lo que me pasa a mí. Es lo que me pasa a mí, justamente que si bien he aprovechado el curso, me quedan cosas pendientes, que es lógico que no lo podés ver todo en un curso.

-¿ese miedo lo perdiste?

Sí, miedo sí, eso sí.

4. Entrevista a María Rosa, estudiante del Curso de Alfabetización Digital.

-Primero te voy a pedir que me cuentes por qué venías al curso.

Y venía porque queríamos manejar. Lo que pasa que la tecnología a nosotros nos ha absorbido de tal manera que, bueno, algo teníamos que aprender, porque si no cómo hacemos, uno se maneja con el teléfono celular, que teléfono fijo no tengo yo tampoco en casa, el departamento ya no tenía cuando lo compré, así que bueno.

Y bueno, me gusta el teléfono, uso mucho el WhatsApp porque tengo muchas amistades, así que de acá y amigos y familiares de donde soy, entonces uno está conectado y aparte tengo dos hijas, así que nos conectamos siempre todas las noches y tengo dos nietas, así que bueno, cuando hay algo que no sé, mi nieta”

- ¿Cómo recordás la metodología del curso? ¿Cómo eran las clases?

Mira, Tres o cuatro veces hemos venido. Bueno, ya te digo, nos enseñaron con el tema del WhatsApp, después nos enseñaron este con el Facebook también y qué otra cosa más.

-¿Llegaste a ser virtual vos o venías presencial?

Sí. a la presencial. Hice este varias veces virtual y este presencial. Sí.

-Y de lo presencial, ¿cómo lo recordás?

Y me gusta mucho más, porque uno no entiende por ahí mucho virtual porque viste anda para acá anda para allá. Era difícil, era difícil. Pero bueno, así es que no recuerdo bien.

-Y si tuvieras que marcarme lo que más te gustó y lo que menos te gustó de esas clases ¿Qué dirías?

Mira, te digo que todas, porque aprendí un montón de cosas. Sí. Así que te digo la verdad que me sirvió mucho.

-¿Por algo en específico? ¿Algún tipo de actividad, algo que te haya quedado?

Todo bueno. Bueno, lo que nos enseñaron también, por ejemplo, si quieres saber las noticias de cómo está el clima, las noticias de afuera. O sea, a veces quiero saber algo voy a Google. Y ahí averiguo, bueno, ahora está la inteligencia artificial también, con eso nos manejamos también porque la inteligencia artificial también es importante para a veces si querés saber el nombre, o sea, la historia de algún prócer o algo así. Me sirve.

-Entonces si hiciéramos otro curso igual, ¿vendrías de vuelta?

Sí, sí, sí.

-¿Cambiarías algo?

No, me gustaría porque aparte ustedes amorosas todas con paciencia porque por ahí nos olvidábamos y venían y nos repetían, fue es muy buena, la verdad que re buena.

-¿Y cómo describirías tu vínculo con los demás alumnos del curso? ¿Los conocías, no los conocías?

Sí, sí, sí, nos conocíamos todos. Sí, sí.

-¿No conociste gente nueva?

Sí, he conocido, sí, así.

-En esta experiencia digo.

Sí, sí. No me acuerdo de nombrar los nombres, pero sí, había. Éramos todas chicas, chicas. Todas señoras, abuelas.

- ¿Dirías que aprovechabas el momento del curso también para para lo social'

Exacto, también. Eso es lo más importante. Sí, porque, por ejemplo, ahora venimos acá que hacemos algunas labores así, pero también uno charla, O sea, uno hace amistades, después nos vamos a tomar un cafecito y bueno, pasamos la tarde.

-¿Antes venías a otros cursos?

Sí. Sí. Antes de este Sí, tengo memoria que veníamos ahora vengo este de manualidades, así. Y otro más me parece que bueno, se puede venir a hacer yoga también. Sí.

-Antes de venir al curso, ¿para qué usabas el celular?

Bueno, lo usé para comunicarme con mi familia y ahí empezamos con el tema del WhatsApp.

-O sea, hasta ese momento lo usabas solo para eso.

Sí, solamente para eso.

-¿después del curso lo empezaste a usar para cosas nuevas?

Claro, claro, el Facebook que no lo sabía manejar bien. ¿viste? Sí. Así que bueno, pero muy interesante, muy bueno. Sí.

-¿Alguna vez conociste a alguien por internet?

No, no he tenido, No porque también viste que a veces uno tiene que tener cuidado. Una no es una nena, ¿viste? Te das cuenta, pero no, me he encontrado sí con gente conocida, con unos primos que hacía mucho que no nos hablábamos. Eso sí, tomamos de nuevo contacto que se fue a vivir a España, también que hacía mucho que no, así que bueno, eso es muy importante.

- ¿No te has sumado a ningún grupo de redes o algo así?

No, no, tampoco no he encontrado. Eso me gusta, me agrada, porque es lindo.

Porque vos haces una nueva amistad y ves un video, una película, o salir una noche, Me gusta mucho ir al teatro, el arte, pero es así.

-¿Te parece importante que todos estemos alfabetizados digitalmente? O sea, que tengamos estos conocimientos que daba el curso.

Sí. totalmente y debería seguir siendo. Sería muy importante tener otro curso porque uno nunca termina de aprender. Aparte, a veces uno se olvida. . ¿Viste? Puede ser. Sí.

-¿De qué forma identificas que sí te sirve aprender? O sea, ¿qué cosas no te olvidas?

Y lo que más manejo es el WhatsApp, ¿viste? Ya te digo, cuando hay algo que no entiendo tengo mi nieta que me asiste. Mi hija también. Pero es muy importante, cualquier cosa cuando necesitas algo en la casa, para que lo tengan arreglado algo y se comunicás, hablás con uno, con otro, Sí. así que es muy importante el teléfono.

Y yo te digo porque yo desde jovencita donde vivíamos no teníamos teléfono, yo creo que ahí en donde habías vivido vos, tus abuelos, tampoco, porque no teníamos nos unieron la casa. Hasta que llegó y pusieron una oficina de Telecom. Entonces, íbamos a hablar todos a la oficina hasta que hicieron la red. Entonces, pusimos todo en la casa.

-Y ahora con el internet.

Y cuando no tenemos el Wi-Fi o cuando no tenemos conexión ya viste que nos agarra

5. Entrevista a Marta, estudiante del Curso de Alfabetización Digital.

-Primero te voy a pedir que me cuentes por qué ibas al curso.

Bueno, yo he ido un montón de cursos a UPAM, que es la universidad para adultos mayores privada acá del colegio de Amichi y hicimos cursos, pero claro, grupales, ¿viste? Uno pregunta una cosa, otro otro y al final, sí, tengo anotado, pero la vagancia de ir a leer y interpretar. Pero por lo menos me defiendo. Y con el ustedes también hacer captura de pantalla, este lo que no sabía el otro día era mandar un Gmail.

- Entonces ibas para aprender esas cosas.

Claro

-¿Cómo te acordás la metodología de las clases. ¿Cómo eran? ¿Qué hacían?

. Yo aprendí el WhatsApp, ¿eso querías saber lo que fui aprendiendo?

-Quiero que me cuentes cómo veías el dictado de las clases

El Dictado perfecto, lo que pasa que cuesta, ¿viste? Entender y si venís no practicas, después te olvidas. Lo tengo anotado en el celular y ni lo toco. Tendría que leerlo continuamente. Porque acá me cambió los tantos, antes apretaba así y capturaba, ahora es así acá. Eso lo viste, para nuestra edad no no es tan fácil.

-¿Y te acordás cómo era la propuesta?

Explicaban muy bien, lo que pasa que ya te digo, uno no va a a paso de lo que quieren que aprenda. Yo ahora tendría que hacer un curso para renovar todo.

-Decís que te costaba seguir la velocidad del curso

Sí. A mí, sí.

-¿Y si tuvieras que decir que es lo que más te gustaba del curso y lo que menos?

Y lo que más me gustaba era querer aprender, pero a veces me costaba, ¿viste? Iniciar esa sección. Entonces me pongo nerviosa y lo dejo.

-Y más allá de lo que aprendías o no aprendías, ¿disfrutabas el curso por algún otro motivo?

Sí, el compañerismo, por la calidad de la profesora muy didáctica. Lo que pasa dije que se desvirtuaba, porque una preguntaba una cosa, la otra preguntaba la otra. Entonces, no pueden ustedes dar una clase, tendrían que tener una pantalla o un pizarrón e ir anotando para que cada uno no les ponga el problema de cada uno.

-¿Si tuvieras que cambiar algo entonces, ¿sería eso?

Yo sería eso, o una pizarra o un no sé. Y Para que todas vean y todas capten, porque si no, viste una que no entendió esto, lo otro.

-¿Y cómo describirías tu vínculo o tu relación con los demás estudiantes del curso?

Ah, bien, bien.

- ¿Los conocías desde antes?

¿A las compañeras? Sí, casi todas.

-¿Y conociste gente nueva en el curso?

No había gente nueva, Había una o dos nomás que no que no. No, no interferían en nada.

-¿Y dirías que afianzaste algún vínculo por ir al curso?

De las que conocía, sí. Las que no conocía, no. Sí.

-Otras compañeras me contaron que aprovechaban para tomar un café. ¿Vos formabas parte?

Ah, sí, por supuesto, eso es lo primero. Lo primero.

-En ese momento, cuando hacías el curso, vos tenías solo celular. ¿Y para qué lo usabas en la vida diaria?

Y generalmente para comunicarme con mis hijos, mis nietos llamando con el WhatsApp o enviándole con las amigas y para hablar, para mandarle algo que me mandan y me gusta, una receta o algo.

-¿Sentís que después del curso empezaste a usar el celular para otras cosas?

Y sí. Dentro de lo que hacía que era llamar y contestar, empecé a ver este Instagram, el Facebook,

-En términos generales, ¿te parece importante que todo tengamos estos conocimientos que intentábamos dar en el curso?

Sí, por supuesto. Y reafirmarlo todos los años porque uno en la cabeza vuela.

-¿Te parece importante lo de la práctica entonces?

Sí, totalmente.

- ¿Para qué sentís que sí te sirvió el curso?

Y para aprender cosas y afirmar, reafirmar más lo que tenía media en la nebulosa.

-¿Alguna vez conociste otras personas, hiciste amigos por internet?

No.

-¿Y usás las tecnologías, por ejemplo, para consumir contenidos, ver películas, formar parte de algún grupo de Facebook?

Mira, me cuesta tanto buscar Netflix y ver que veo las películas en el celular. ¿vos puede creer?
Sí. O una serie, algo..

-¿Sos activa en redes, ¿te gusta comentar?

No.

-Solo lees.

Sí.

-¿Hay algo más que te parezca importante contarme de la experiencia del curso? ¿Qué resaltarías?

Y me gustaría que hicieran otros cursos y aprender más. Para reafirmar un poco lo que quedó medio en banda y aprender algo más.

-¿Te animás a investigar con el celular?

Ah, sí, yo la inteligencia artificial la uso mucho por ejemplo.

- ¿Cuál usas?

Una que me sale en el WhatsApp.

-¿Qué le preguntás? ¿Para qué le usás?

Mira, el otro día hablaba el presidente de, ahora no me acuerdo. lo que estaban viendo ahora de la discapacidad de tiene un nombre abreviado Varias cosas pregunté. Pero no me acuerdo.

-¿Como para saber más de una noticia?

Claro, porque hay siglas que no le entiendo que habla el presidente, entonces lo miro acá.

6. Matrices desglose de entrevistas:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1OIQSpk_l4XzruxjPV-d22Zs1j7HQAehGq-fDL4U7vA/edit?usp=sharing