

LAS TIC Y EL ALUMNO MAYOR EN LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES DESDE LA PERSPECTIVA DEL ENSEÑANTE

Análisis en el contexto español

CARMEN TRIGUEROS-CERVANTES / ENRIQUE RIVERA-GARCÍA / JOSÉ JESÚS DELGADO-PEÑA

Resumen:

El objeto de este trabajo es analizar el papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) desde la perspectiva del profesorado. Con un enfoque cualitativo, se utiliza el grupo de discusión como metodología y el software NVivo como facilitador del proceso de análisis de información producida. Mediante metodología cualitativa, el grupo de discusión, se ahonda en el uso de las TIC, como materia de aprendizaje y recurso de enseñanza. Se percibe una serie de debilidades que deberían ser consideradas para posibles mejoras, especialmente en el ámbito de la formación del profesorado y la motivación del alumno. Se hace patente la necesidad de eliminar la resistencia a las nuevas tecnologías para minimizar los efectos de la brecha digital y abrir, desde el aprendizaje permanente, vías para la formación de una ciudadanía más integrada en la sociedad, especialmente en edad madura.

Abstract:

The object of this study was to analyze the role of information and communication technology (ICT) from the faculty's perspective. With a qualitative focus, a discussion group was used as the methodology and the NVivo software as the facilitator in the process of analyzing the information produced. Through qualitative methodology, the discussion group debated the use of ICT as a subject of learning and a teaching resource. A series of perceived weaknesses should be considered in possible improvements, especially in the settings of teacher training and student motivation. The study proved the need to eliminate the resistance to new technologies in order to minimize the effects of the digital gap, and to develop, through permanent learning, ways to train citizens who are more integrated into society, especially at older ages.

Palabras clave: educación tecnológica, adultos mayores, concepciones del profesor, andragogía, España.

Keywords: technological education, older adults, teacher conceptions, adult education, Spain.

Carmen Trigueros-Cervantes y Enrique Rivera-García: profesores de la Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Granada, España. CE: ctriguer@ugr.es / erivera@ugr.es

José Jesús Delgado-Peña: profesor de la Universidad de Málaga, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Geografía. Campus de Teatinos, 29071, Málaga, España. CE: jdelgado@uma.es.

Introducción

La realidad no es fija ni estable, es una construcción social realizada por los participantes y condicionada por el contexto social, económico, histórico y personal donde aparece (Pérez, 1999). Por tanto, no es única sino que existen múltiples. Es por ello que cobra tanta importancia comprender los significados que los sujetos le dan a la realidad que están construyendo, pues así podremos tener más y mejores herramientas para mejorarla.

En nuestro caso, la realidad viene dada por la necesidad de aminorar la brecha digital existente en la población adulta mayor en España. Los datos señalan un aumento del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los mayores de 65 años; 26.1% de ellos tienen en casa un ordenador y 23.9% disponibilidad de Internet, si bien 15.6 y 9.5% afirman tener esta conexión por medio de un dispositivo móvil (pórtatil/tablet o teléfono móvil, respectivamente) (Fernández Muñoz, 2014). Como indican Agudo, Pascual y Fombona (2012), el ordenador, seguido de Internet, son los recursos más utilizados por los mayores, principalmente con fines de formación (66.1%), información (47%), comunicación (24.7%) y entretenimiento (18.7%). Sin embargo, aún queda mucho por recorrer en esta línea en el marco de la andragogía. Es necesaria la creación de iniciativas desde diferentes tipos de instituciones sociales y educativas, tanto públicas, como privadas, desde que Adam y Ludojoski fomentaran la reflexión y la práctica desde la andragogía a principios de la década de 1960, adjudicándole “la responsabilidad de conocer y analizar la realidad de los adultos para determinar los procedimientos más convenientes para orientar sus procesos de aprendizaje” (Pérez, 2009).

En esta línea se orienta el presente trabajo, solo que focalizado en la edad madura y en la vejez, como etapa superior y natural de la educación de adultos, y en el ámbito de las TIC, aspecto fundamental en este segmento poblacional en vistas de los conflictos surgidos a partir de la brecha digital, anteriormente aludida.

Dentro del ámbito de la educación no formal destacan los Programas Universitarios para Mayores (PUM). En ellos, la universidad española abre sus puertas a este segmento poblacional para ofrecer un programa educativo amplio y variado, de cariz generalista, y donde la adquisición de competencias digitales y las TIC siempre están presentes de un modo u otro. Este tipo de iniciativas se hacen aún más necesarias a partir del proceso de Bolonia, que apoya la idea de aprendizaje como proceso a lo

largo de la vida y en la que hay que afrontar retos como el del fomento de las nuevas tecnologías y la mejora de la cohesión social, de la igualdad de oportunidades y de la calidad de vida (Rodríguez, 2007). Todo ello en su conjunto, obviamente, está íntimamente relacionado con los objetivos de los PUM.

En general, ya se han hecho amplios avances en este sentido, tal como indica el elevado número de universidades que llevan desarrollando y han ido creando PUM desde hace más de dos décadas tanto en el ámbito europeo como en el iberoamericano. Por ejemplo, en América Latina se encuentra la Red Iberoamericana de Programas Universitarios con Adultos Mayores o en España la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM); ambas realizan numerosos encuentros, congresos y estudios, donde uno de sus objetivos es “fomentar entre las personas mayores el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, eliminando barreras y desigualdades e incorporando a las personas mayores a este desarrollo tecnológico”.

Los estudios realizados en este ámbito son variados. Hay que destacar, por ejemplo, un análisis de la situación de los PUM en las universidades españolas desarrollado a través del proyecto Análisis y Evaluación de Programas Universitarios para Mayores (AEPUMA).¹ También destaca el estudio coordinado por la Universidad de Málaga sobre las competencias sociales y digitales del alumnado de dichos programas.² Además, resulta significativa la presencia española en diversos proyectos europeos en el ámbito de los mayores y las TIC, como en los que participa la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante –SENNET,³ eLiLL⁴ o EuCoNet⁵– o la Universidad de Málaga: E-Com+45⁶ o OUTDOOR ICT,⁷ entre otras. Por otro lado, y en esta misma línea, encontramos amplias iniciativas con la finalidad de hacer las TIC más accesibles al conjunto de la sociedad española, tales como Aula Mentor, Cybervolunteers, Espana.es, Internetparatodos.es o Universia.net. Es obvio que la preocupación por integrar a los mayores en la universidad española y en los procesos de alfabetización digital está dando sus frutos en el ámbito de la investigación.

Preocupación similar encontramos en numerosas universidades de América Latina; destaca el caso de Brasil, donde en la década de 1980 comenzaron a desarrollarse las primeras experiencias. Actualmente, se estima que hay aproximadamente 180 universidades de la tercera edad en todo el país y la expectativa es de crecimiento en el futuro próximo. Dentro de

Brasil, el Estado de Rio Grande do Sul, cuya área corresponde a 1/5 del territorio español, tiene programas universitarios de mayores que sirven de referencia para toda América Latina. A Brasil le siguen en importancia otros países como México, Argentina, Uruguay o Chile. En el ámbito del Caribe destacaría Cuba. En Uruguay, por ejemplo, habría que resaltar la UNI3, fundada en abril de 1983, con sede en el Instituto de Estudios Superiores de Montevideo y basado en los principios de la universidad de Ginebra, probablemente de las primeras en crear este tipo de programas en América Latina (Lampert, 2002).

Es obvio que el envejecimiento poblacional generalizado en todo el mundo, junto con la especial naturaleza del adulto mayor como estudiante universitario tanto por sus necesidades como por sus formas de aprendizaje, hace necesario un mayor esfuerzo en investigación y aplicaciones andragógicas; como afirma Ramírez (2015) para el ámbito iberoamericano, “La investigación de los procesos de formación para la atención a los estudiantes con capacidades físicas o cognitivas diferentes es un objeto de estudio con poco impulso”. No obstante, en los diversos países en general, y en México en particular, es fundamental el fomento de políticas de cohesión social que consideren la pluralidad de niveles socioeconómicos, ideologías, pensamientos, razas, etnias, etcétera, mejorando la educación de las personas de sectores más vulnerables y hacia una integración proactiva a la sociedad del conocimiento y la información más allá de todas estas diferencias, que son fuente de riqueza (Alcántara y Navarrete, 2014; Cornejo, 2012), y a lo que habría que añadir las diferencias de edad. El papel a desarrollar por las universidades en este ámbito es incuestionable.

Zabalza (2003) indica el manejo de las nuevas tecnologías como una de las diez competencias básicas docentes pero, ¿realmente es así en los PUM? Además de que el docente ofrezca un nivel adecuado de competencias digitales, también debe estar preparado para afrontar las reticencias y el miedo que este tipo de alumnado pueda presentar frente al aprendizaje de las TIC. Por ejemplo, 46.5% de los mayores de 65 años españoles afirman tener pocos conocimientos para el uso de Internet en casa y 22.5% indica no saber o considerar complicado su empleo mediante un dispositivo móvil (Fernández-Muñoz, 2014).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que los estudiantes mayores a la hora de aprender nuevas tecnologías prefieren actividades en las que

puedan interactuar con los compañeros –sobre todo si están ligadas a temas de su vida cotidiana– frente a los meros contenidos teóricos. En esta línea, Abad (2014) aboga por un tránsito fluido entre la competencia y el uso digital, más orientado hacia el segundo y en pos de un aumento de la calidad de vida de las personas mayores. Huelves (2009), por otro lado, apoya el desarrollo de una estrategia de enseñanza en espiral, reforzando la memoria y la motivación, y utilizando metodologías colaborativas como la tutoría inter pares, el *role playing* o la resolución de problemas.

Son muchos los autores que han analizado la importancia del componente social que conlleva el aprendizaje de las TIC, tan importante para este segmento de población. Estas tecnologías favorecen el establecimiento de relaciones sociales, a la vez que su aprendizaje queda reforzado por el apoyo y la empatía de los y las compañeros de clase, con inquietudes bastante similares, en estas cohortes de edad (Carpenter y Buday, 2007; Lin, Tang y Kuo, 2012; Pfeil, Zaphiris y Wilson, 2009, citados por Rebollo y Vico, 2014).

No obstante, generalmente, su proceso de aprendizaje es más lento, y con mayores diferencias dentro del grupo (Arroyo *et al.*, 2003). La conexión de los nuevos conocimientos de manera significativa con su experiencia previa es, por tanto, un elemento esencial de motivación (Martínez de Miguel, 2003). Siguiendo a Bermejo (2005:194), el docente debe, por tanto, reflexionar sobre las dificultades a las que se enfrentan los mayores, buscando el mejor modo de ayudarles para su superación, así como intentar transferirles progresivamente y hasta donde sea posible el control de su propio aprendizaje. Esto tendría perfecta cabida en el ámbito de la enseñanza de las TIC para mayores, pues éstos parecen preferir los cursos presenciales con metodologías adecuadas y docentes sensibles a sus necesidades (Agudo, Pascual y Fombona, 2012).

Sin embargo, no hay que desdeñar las potencialidades de las redes sociales virtuales como herramientas para el fomento de la inclusión digital (Rebollo y Vico, 2014).

Como hemos podido comprobar, son muchos y muy variados los diferentes aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza de las TIC en las personas mayores; una buena parte de ellos los abordaremos con la aplicación de una metodología cualitativa, el grupo de discusión y desde la perspectiva particular de los docentes de los PUM.

Este estudio tiene por objeto hacer visibles las teorías implícitas y explícitas de los docentes de los PUM respecto de la importancia de la utilización de las TIC en el aula. En paralelo, pretendemos conocer las competencias digitales utilizadas por los adultos mayores que acuden a estos programas y la incidencia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en sus procesos de aprendizaje a través de los ojos de sus docentes. ¿De qué manera están presentes las TIC en este tipo de programas?, ¿cómo perciben los profesores el proceso de enseñanza de competencias digitales en su alumnado?, ¿cuáles son los medios más eficaces para ello? Estas son algunas de las cuestiones sobre las que quisiéramos arrojar cierta luz en el estudio que presentamos. Aunque la investigación se ha llevado a cabo en diversas universidades españolas, pensamos que los resultados puedan ser extrapolables y de interés en el ámbito iberoamericano.

Metodología

El grupo de discusión

Nuestro quehacer científico se sitúa en la investigación cualitativa. Teniendo presentes los principios del paradigma interpretativo (Taylor y Bogdan, 1986), tratamos de investigar de qué manera los actores sociales perciben su “realidad”, es decir, en qué modo se le asigna significado a las cosas; en nuestro caso, sobre la realidad educativa correspondiente a los PUM de la universidad española, con una finalidad evaluativa para transformarla y mejorarla. Se pretende no solamente conocer la realidad sino, principalmente, comprenderla para generar conocimientos (Canales, 2006; Murcia y Jaramillo, 2008; Pérez, 1999). Además, Abad (2014) considera necesario desarrollar un enfoque cualitativo previo para realizar programas educativos para adultos mayores en torno a las TIC de manera adecuada, presentándose el grupo de discusión como una fuente de información útil para el diseño de estos programas (Agudo, Pascual y Fombona, 2012).

El grupo de discusión es una metodología de amplio bagaje académico (Alonso, 1998; Canales y Peinado, 1995; Ibáñez, 1979, 1991 y 1994; Krueger, 1991; Martín Criado, 1997; Mena y Murillo, 2006; Gutiérrez Brito, 2008; Ortí, 1989; Ruiz, 1996; Suárez, 2005; Vallés, 1997; Verón, 1993). Esta técnica indaga en las actitudes y reacciones de un grupo social específico, frente a un asunto social o político, o bien un tema de interés como un producto, concepto, idea, etcétera, partiendo de una pregunta

generadora (Ibáñez, 1979); en nuestro caso, docentes de cuatro diferentes PUM, cuyo tema de debate girará en torno hacia los aspectos más importantes de su docencia en dicho contexto (perfiles del alumnado, metodologías, dificultades, etcétera), en general, así como el uso de las TIC en particular. Nuestra pregunta generadora fue la siguiente: ¿Qué métodos y recursos docentes piensas que son los más adecuados para captar el interés del alumnado en los Programas Universitarios para Mayores? Muy especialmente, nos interesa el papel que desempeñan las TIC y las ventajas e inconvenientes que plantean su uso.

Características del grupo de discusión analizado

Siguiendo las pautas marcadas por Canales y Peinado (1995), Ibáñez (1979) y Vallés (1997), el factor de homogeneidad es la pertenencia al ámbito docente universitario: el grupo de discusión se realizó con docentes de los PUM de cuatro universidades españolas (Málaga, Complutense, Alicante y Las Palmas). En cuanto a los factores de heterogeneidad son los identificados en los atributos en la tabla 1. Concretamente los participantes se ajustaron a las siguientes pautas: equilibrio entre hombres y mujeres; distribución equilibrada por sexo (5 mujeres y 4 hombres) y edad (2 menores de 40, 3 entre 40 y 55 y 4 con más de 55 años) con base en el perfil docente de los PUM; se siguió el criterio anterior en cuanto a experiencia en este tipo de docencia; distribución equilibrada por área de conocimiento (4 de humanidades, 2 de experimentales, 2 de salud y 1 de TIC); se optó por dar preferencia a personal vinculado (docentes de plantilla fija) frente a no fijos (1 docente no vinculado y otro honorífico); y por último, se optó por contar con cuatro universidades (escuelas) que se distribuyeron los participantes con base en la presencia en el proyecto y accesibilidad al punto de realización del grupo (Madrid). En total, en este grupo participaron de nueve personas, más un moderador del grupo y dos observadores.

Para la selección del grupo se tuvo en cuenta una serie de características que nos permitían tener una representación amplia de los diferentes perfiles de profesorado existente, de modo que el grupo quedó conformado según se explicita en el tabla 1.⁸

Las posiciones en la mesa fueron previstas por el moderador desde dos variables: sexo y universidad de procedencia (figura 1), quedando los participantes de forma intercalada con base en estos atributos.

TABLA 1
Atributos de los participantes en el grupo de discusión

Atributos/ Nombre	Sexo	Edad	Experiencia docente	Área de conocimiento	Tipología docente	Universidad (Escuela)
Aristóteles	Hombre	- 40 años	- de 3 años	Experimentales	Vinculado	Milesia
Aspasia	Mujer	+ 55 años	+ de 6 años	Humanidades	Vinculado	Eléata
Diótima	Mujer	40-55 años	entre 3 y 6 años	Humanidades	No vinculado	Pitagórica
Hiparquía	Mujer	40-55 años	+ de 6 años	Salud	Vinculado	Milesia
Hipatia	Mujer	- 40 años	+ de 6 años	Humanidades	Vinculado	Atomista
Pitágoras	Hombre	+ 55 años	+ de 6 años	Experimentales	Honorífico	Pitagórica
Platón	Hombre	40-55 años	entre 3 y 6 años	Humanidades	Vinculado	Eléata
Sócrates	Hombre	+ 55 años	entre 3 y 6 años	TIC	Vinculado	Milesia
Temistoclea	Mujer	+ 55 años	- de 3 años	Salud	Vinculado	Pitagórica

FIGURA 1
Disposición de los/as participantes en el grupo de discusión en torno a la mesa

	HIPATIA (Pitagóricos) (6)	ARISTÓTELES (Milesios) (5)	DIÓTIMA (Atomistas) (4)	
TEMISTOCLEA (Atomistas) (7)	Posiciones en la mesa			PLATÓN (Eléatas) (3)
SÓCRATES (Milesios) (8)				HIPARQUIA (Milesios) (2)
ÁSPASIA (Eléatas) (9)				PITÁGORAS (Atomistas) (1)
	Ayudante (C)	Moderador (A)	Ayudante (B)	

Para el análisis de los datos, se utilizó el software Nvivo 10, apoyo inestimable para realizar las tareas tanto mecánicas de almacenamiento, organización, etcétera, de toda la información, como las propias de la investigación (búsquedas textuales, planteamiento y verificación de interrogantes, creación de mapas conceptuales y de teorías, etc.), facilitando así, como veremos a continuación, el análisis de los resultados y la elaboración de conclusiones.

Análisis y resultados

Estructuración general del discurso

El primer paso para el análisis consistió en comparar la información obtenida intentando dar un denominador común, de tipo fundamentalmente conceptual, al conjunto de fragmentos que comparten una misma idea. En nuestro proceso de análisis procedimos a realizarlo “in vivo” (Strauss y Corbin 1994, 2002) desde una primera lectura de los documentos, utilizando directamente el lenguaje de los informantes, identificando las ideas, conceptos o significados que iban apareciendo con una alta significación interpretativa (Cuñat, 2007), para realizar una clasificación teórica emergente (figura 2).

FIGURA 2

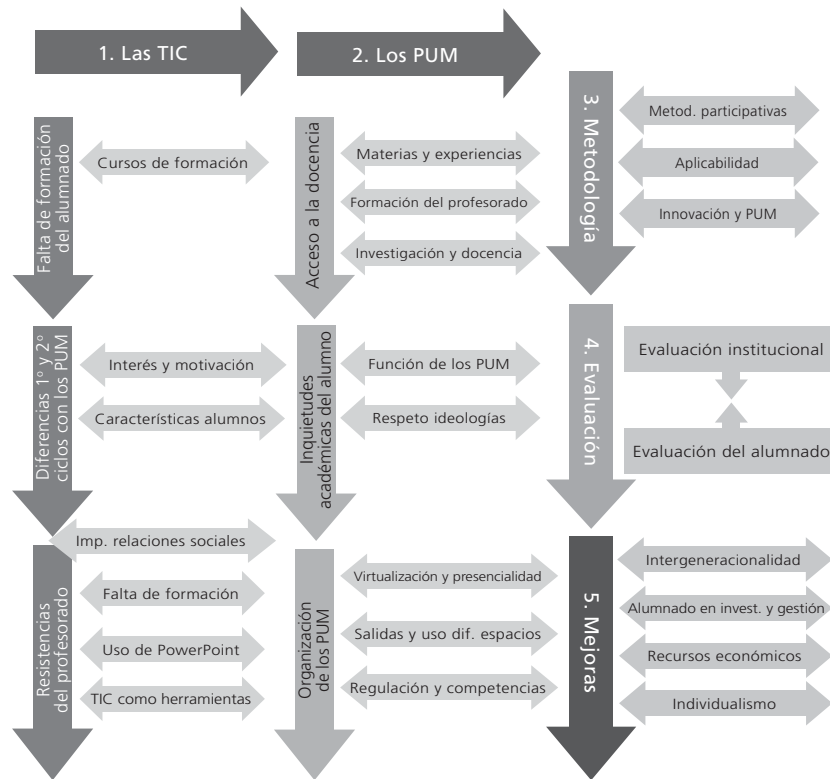
Nodos resultantes de la categorización del discurso del grupo de discusión

Nombre	Referencias
a.Falta de medios y de interés del alumnado en TIC	10
b.Diferencias 1º y 2º ciclo Universidad	14
c.Función del aula de mayores	8
d.Formar en las TIC alumnado	4
e.Resistencias del profesorado ante las TIC	8
f.Uso del PowerPoint	22
g.Fomento de las TIC por parte del profesorado	9
h.Importancia relaciones sociales	5
i.Las TIC como herramientas	6
j. Experiencia alta del alumnado en TIC	4
k. Características de los mayores	4
l. Acceso a la docencia de Mayores	6
ll. Inquietudes académicas del alumnado	9
m. Materia y experiencias personales	18
n. Uso de otros recursos tecnológicos	4
o. Organización de los PUM	21
p. Intereses y motivación del alumnado	16
q. Metodologías participativas en el aula	19
r. Experiencia en la gestión PUM	2
s. Experiencia como alumno PUM	3
t. Uso de video-foro	2

Esta codificación, abierta en nuestro caso, nos sirvió, además, para realizar el estudio lineal del discurso, describiendo las temáticas principales, su momento de aparición y las correspondientes subtemáticas que se han ido generando (figura 3).

FIGURA 3

Estudio lineal del discurso según temáticas



A partir de esta primera clasificación identificamos y definimos las categorías centrales sobre las que se comenzaría el análisis, determinando así los principales significados. En este punto, y siguiendo a Strauss y Corbin (2002), recodificamos la categoría central para identificar las relaciones existentes y generar las subcategorías. Cerramos el ciclo construyendo una estructura jerárquica y lógica que nos facilitara un patrón de análisis descriptivo e interpretativo, como queda recogido en la figura 4.

FIGURA 4
Codificación axial de los nodos resultantes del grupo de discusión

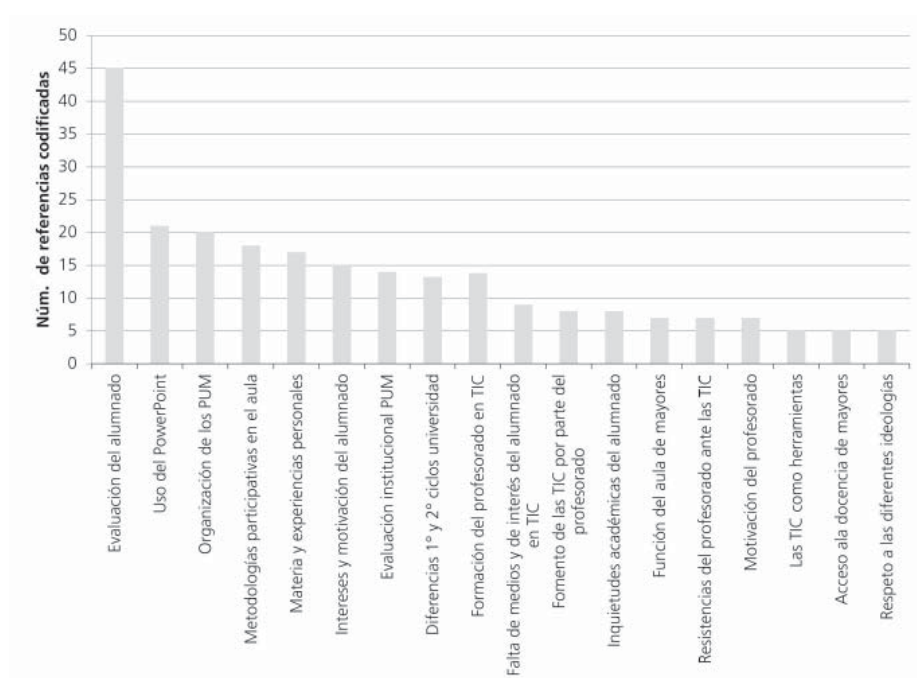
GRUPO DE DISCUSIÓN	1. Uso de las TIC	<p>1.1.El alumnado y las TIC</p> <p>1.2.El profesorado y las TIC</p> <p>1.3. Recursos empleados</p>	<p>1.1.1 Falta de medios y de interés del alumnado en TIC</p> <p>1.1.2. Formar en las TIC al alumnado</p> <p>1.1.3. Experiencia alta del alumnado en TIC</p> <p>1.2.1. Resistencias del profesorado ante las TIC</p> <p>1.2.2. Fomento de las TIC por parte del profesorado</p> <p>1.2.3. Formación del profesorado en TIC</p> <p>1.3.1. Uso del PowerPoint</p> <p>1.3.2. Las TIC como herramienta</p> <p>1.3.3. Uso de otros recursos tecnológicos</p> <p>1.3.4. Uso de video-foro</p> <p>1.3.5. Uso de recursos no tecnológicos</p>
	2. Organización y funcionamiento PUM	<p>2.1.El alumnado de los PUM</p> <p>2.2.El profesorado de los PUM</p> <p>2.3.Política y gestión de los PUM</p>	<p>2.1.1. Diferencias 1º y 2º ciclos universidad</p> <p>2.1.2. Características de los mayores</p> <p>2.1.3. Intereses y motivación del alumnado</p> <p>2.1.4. Experiencia como alumno PUM</p> <p>2.2.1. Acceso a la docencia de mayores</p> <p>2.2.2. Materia y experiencias personales</p> <p>2.2.3. Motivación del profesorado</p> <p>2.2.4. Características del profesorado</p> <p>2.3.1. Función del aula de mayores</p> <p>2.3.2. Organización de los PUM</p> <p>2.3.3. Experiencia en la gestión de PUM</p> <p>2.3.4. Virtualización de la enseñanza en los PUM</p> <p>2.3.5. Docencia e investigación</p> <p>2.3.6. Educación y políticos</p>
	3. Aspectos metodológicos	<p>3.1.Interacciones sociales</p> <p>3.2.Intervención en el aula</p>	<p>3.1.1. Inquietudes académicas del alumnado</p> <p>3.1.2. Importancia relaciones sociales</p> <p>3.1.3. Importancia de la presencialidad</p> <p>3.1.4. Respeto a las diferentes ideologías</p> <p>3.2.1. Metodologías participativas en el aula</p> <p>3.2.2. Salidas y uso de otros espacios</p> <p>3.2.3. Aplicabilidad de las clases</p> <p>3.2.4. Competencias en los PUM</p>
	4. La evaluación	<p>4.1.Evaluación institucional PUM</p> <p>4.2.Evaluación del alumnado</p>	
	5. Propuesta de mejora	<p>5.1.Intergeneracionalidad</p> <p>5.2.Introducción a la investigación</p> <p>5.3.Participación en la gestión</p> <p>5.4.Superar el individualismo</p> <p>5.5.Movilidad del profesorado</p> <p>5.6.Regulación de los PUM</p> <p>5.7.Recursos económicos</p>	
	6. Participantes	<p>Aristóteles</p> <p>Aspasia</p> <p>Diótima</p> <p>Hiparquía</p> <p>Hipatia</p> <p>Pitágoras</p> <p>Platón</p> <p>Sócrates</p> <p>Temistoclea</p>	

De la tiza al PowerPoint. El uso de las TIC en los PUM

Al realizar una primera aproximación sobre la presencia de las principales temáticas (figura 5), son abundantes las referencias a diferentes aspectos relacionados con las TIC, señal del interés por estos temas por parte del docente de los PUM.

FIGURA 5

Presencia (volumen de discurso) de las principales temáticas en el grupo de discusión



El uso de las TIC

Aunque todo el profesorado participante en el grupo de discusión comparte la idea de Platón cuando indica que “últimamente, si no hacemos TIC no somos nadie en educación”, también coinciden con las afirmaciones de Aristóteles, quien señala que “no tenemos que centrar toda nuestra docencia en las TIC”, porque en los PUM hay que considerarlas “como un instrumento, una herramienta, pero nunca como un fin para nuestra docencia”. La clave debe estar en “el contacto humano”.

Hipatia, además de compartir la idea anterior, también matiza que existen “recursos docentes [refiriéndose al uso del PowerPoint] que cortan el diálogo y el espacio de debate”; en esta línea Platón manifiesta que “hay que conjugarlo y sobre todo saber perfilar lo que aplicamos. Muchas veces queremos aplicarlo todo [con las TIC], y todo no es aplicable en todos los momentos”. En definitiva, existe un cierto consenso, tal y como plantea Sócrates, de que “en un programa de mayores las nuevas tecnologías sean secundarias”.

A pesar de reconocer el valor de las TIC, se aprecia que existen resistencias de los docentes respecto de su utilización: “porque muchas veces muchos de los profesores que dan docencia en el programa también son reacios a utilizar esas nuevas tecnologías y no lo fomentan en la clase: siguen con la habitual fotocopia, la bibliografía fotocopiada...”. Estas resistencias se manifiestan, bien alegando qué es lo que demanda el alumnado: “la gran mayoría prefiere el dossier, el papel escrito, el material”, como recoge Hipatia; bien “por esta relación TIC-aplicación de nuevas tecnologías con el espacio europeo, porque ya hay una reticencia bastante elevada al espacio europeo por parte de los docentes”, tal y como indica Platón; o bien –en opinión de Pitágoras– “pues porque no les interesa”, porque prima la carrera universitaria del docente que dedica su tiempo a publicar y que deja al margen la mejora de su calidad como profesor.

Llama la atención la “evolución-involución” sufrida por alguno de los participantes, como Hiparquia y Sócrates, que han ido de los métodos tradicionales como la tiza y las transparencias al uso de las tecnologías como el PowerPoint, para después compaginar ambos recursos, o volver exclusivamente a la tiza. Como relata Sócrates: “[pasé] de las transparencias hechas en plástico al PowerPoint, [lo] que fue un sacrificio tremendo, y al abandono total y a la vuelta a la tiza, [...] y me está dando buen resultado, muchísimo mejor que el otro”, argumentando que: “cuando tú tienes que contar algo sobre una abstracción, sobre un objeto que no se puede tocar, tienes una dificultad, y de ahí fundamentalmente mi abandono del PowerPoint, porque veía que aprendían, como si dijéramos, unas recetas, pero no las interiorizaban, no eran capaces de engancharse”.

La otra cara de la moneda, las resistencias del alumnado respecto del uso de las TIC son justificadas por los docentes desde el desconocimiento, el desinterés y la falta de recursos que tienen los mayores: “porque eso de meterse en campus virtual y en Internet no les interesa”, según expone

Pitágoras, a lo que Hipatia sentencia con afirmaciones tan rotundas como “totalmente de acuerdo; estamos ante otra generación y el salto ante las nuevas tecnologías es evidente”. La brecha digital que se abre entre las generaciones que superan los cincuenta y las más jóvenes es clara. Por una parte, tal y como comenta Diótima, “aunque creamos que todos tenemos ordenador, no todo el mundo lo tiene”; y por la otra, aun teniendo acceso a la tecnología, y como señala Platón, “no es que sean reacios, es que, como no lo conocen, es muy difícil acceder con ellos a esto”.

Necesidades de formación de profesores y alumnado en relación con las TIC

En esta misma línea, Aristóteles realiza una crítica a la universidad por no poner mayor énfasis en la formación permanente de su personal docente, especialmente en el tema de las TIC, porque “se ha presentado formación al profesorado, pero de carácter voluntario. Quizás debería ser obligatorio, por parte de las universidades”. Como se puede observar, el problema se sitúa en la “voluntariedad”, lo que provoca que solo un segmento del profesorado se acerque a esta formación. Diótima apoya esta tesis y comenta que en su universidad sí les dan posibilidades de formación a todos, y aunque reconoce que es de carácter voluntario, lo valora positivamente porque “es un lujo. Que te pongan, a ti y a diez personas, un profesor explicándote todo...”.

La realidad es que la formación permanente del personal docente e investigador de las universidades es aún una asignatura pendiente, especialmente en el campo de las TIC; se echa de menos una política seria al respecto, porque la actitud de “dejar hacer” está provocando una serie de lagunas en la metodología docente que no están acordes con una educación superior para el siglo XXI.

Pero, ¿son tan necesarias las TIC en la metodología docente de los PUM? Hipatia cuestiona esta necesidad y se plantea que “más que un curso de TIC, habría que hacer un curso de técnicas de motivación en el alumnado y estrategias en el aula, [porque] las TIC las usas, si quieres, como complemento”. Quizás tiene razón en su afirmación; si hubiera que priorizar por dónde empezar, es muy posible que las TIC no fueran la primera necesidad formativa que precisaran los docentes.

Respecto de las necesidades formativas del alumnado, la cuestión varía radicalmente, ya que todos coinciden en lo que expresa Hipatia de “que hay que empezar por introducirlos en nuevas tecnologías”. Salvo las

excepciones que identifica Sócrates de personas en torno a los “50 años, personas que ya han trabajado en el Banco, en Telefónica o donde sea, con nuevas tecnologías, y saben: tienen una capacidad grande”, el resto precisa de una acción formativa en este ámbito. Lo que no existe es consenso en el cómo: mientras que en unas universidades la tónica es poner la asignatura Informática y nuevas tecnologías –caso de Hipatia y Aristóteles–, en otras “se ofrece un curso previo, al margen de las asignaturas de matrícula, para formarles en el manejo de las nuevas tecnologías, correo electrónico, etcétera” como señala Pitágoras.

Los recursos utilizados en los PUM

Si analizamos las codificaciones existentes en el discurso del grupo de discusión (tabla 2) en relación con las referencias sobre los recursos utilizados en el PUM, es evidente que el uso del PowerPoint sobresale con diferencia frente a otros recursos. Existen 22 párrafos sobre su uso, frente a cuatro que relatan el empleo de otros recursos tecnológicos, dos que mencionan el video-foro y otros dos que comentan sobre la utilización de recursos no tecnológicos.

TABLA 2

Referencias en el grupo de discusión sobre los recursos utilizados en el PUM

1.3.1. PowerPoint	1.3.3. Otros recursos tecnológicos	1.3.4. Video-foro	1.3.5. Recursos no tecnológicos
22	4	2	2

Analizando el uso que se hace del PowerPoint dentro de los PUM, cabe destacar que para algunos es un recurso imprescindible, como es el caso de Aristóteles, Aspasia, Platón, Diótima o Pitágoras, este último indica que no puede “explicar nada si no es [apoyándose] en una presentación PowerPoint dinámica”; mientras que para Hipatia “el PowerPoint mal usado ha cortado el diálogo, ha cortado la palabra, [y] ha cortado el sentido de la reflexión” porque “tiene más contenido, tiene más formación”.

Sin embargo, las motivaciones para su uso en clase son variadas; hay quienes lo justifican –como Pitágoras o Sócrates– desde “la epistemología

del conocimiento” o por captar mejor el interés del alumnado, que es el caso de Diótima cuando comenta que si no hace uso de cierta variedad de recursos “aturdo a cualquiera [risas]”; o como plantea Hipatia, para que la clase no se convierta en “un tostonazo [aburrido], poco aplicada, muy teórica, no reflexiva”. En cualquier caso, todos coinciden cuando se expone que:

[...] el PowerPoint es un recurso a realizar: [que] tiene que ser pensado por el profesor, y me parece mal cuando veo imágenes completamente escritas de arriba a abajo, de las que nadie se entera, nadie lo lee, y hay profesores que incluso lo usan para leerlo en clase [risas] [...] tú tienes que crearlo pensando en qué momento va a influir para que el mensaje que quieres mandar llegue al alumno (Temistoclea).

También hay que indicar que para algunos la clave está en utilizar “varios recursos a la vez durante el desarrollo de la clase”, como apunta Hiparquia, porque “el PowerPoint es solamente una pizarra, no nos engañemos. Estamos hablando de Wiki, de foros... [comentarios de asentimiento de fondo]”, tal y como puntualiza Platón.

Respecto de otros recursos tecnológicos didácticos, hay que decir que éstos se mencionan, pero ningún participante explica qué utilidad les da en su clase, lo que nos lleva a pensar que su uso es muy escaso, salvo en el caso Hipatia, que indica el uso frecuente del video-foro.

No ocurre lo mismo con otros recursos tecnológicos –no didácticos–, como señalan Hiparquia y Temistoclea, quienes por las características de su docencia enseñan a su alumnado a utilizar pulsómetros, podómetros y otros instrumentos sobre los que se muestran “bastantes interesados en poder adquirir alguno para poder manejarlos después en su vida diaria”. Pero además de estas propuestas, la capacidad de adaptación a los intereses de los estudiantes es, quizás, el mejor recurso metodológico a utilizar:

[...] son los propios alumnos los que de repente llegan un día a clase, te plantean la noticia, y tú a lo mejor tenías ya un tema preparado, o de otra manera, pero siempre hay algún modo, al menos en nuestra materia, de ligar aquello con lo que vienen ellos con parte de lo que tú tenías preparado para el tema que tocaba ese día (Hiparquia).

Discusión y conclusiones

Según los resultados del grupo de discusión, queda claro que “sin las TIC no somos nadie”. Esta afirmación, quizás excesivamente lapidaria, pone de manifiesto que los recursos están cambiando, que aunque los estudiantes que llenan las aulas de los PUM superen de media los sesenta años, hoy en día no podemos quedar ajenos a las posibilidades que nos abren las TIC. Por esta razón, abiertamente se da un sí a este tipo de recursos, pero teniendo en cuenta que su utilización debe estar mediatizada por la metodología y nunca a la inversa, y donde hay que estar abiertos a los planteamientos andragógicos más pertinentes. Se apuesta por una metodología participativa, dialógica, que fomente la crítica y que parta de contenidos significativos para los alumnos, que converjan en aprendizajes útiles para la vida cotidiana en la línea de lo que apuntaban Arroyo *et al.* (2003) y Martínez de Miguel (2003). Pero sin olvidar que las TIC suponen más que una presentación de PowerPoint. Es el uso de archivos de video o sonoros, páginas de Internet y todos los recursos que hoy en día tenemos a nuestra disposición, desde lo que hemos venido llamando “multimedia”, sumado a las enormes posibilidades de las más variadas “apps” existentes en el ciberespacio. Una línea de investigación interesante sería analizar la posición de este alumnado frente a la explosión de aplicaciones aportadas por los dispositivos móviles de Internet, con grandes potencialidades de uso en su vida diaria, pero para lo que es necesario romper con las reticencias percibidas en este alumnado.

La otra cara de las TIC gira en torno al debate de si es posible “virtualizar”, parcialmente, la enseñanza en los Programas Universitarios para Mayores. Ante este tema aparecen las dudas, especialmente surge el problema de la “brecha digital” abierta entre las generaciones que han sobrepasado los cincuenta años (inmigrantes digitales) frente a los auténticos nativos digitales. Se precisa de un esfuerzo previo de “alfabetización digital”, en algunos casos, y de perfeccionamiento en otro, si queremos que los estudiantes de los PUM accedan a trabajar desde los espacios virtuales, si bien, también hemos percibido cómo, en la línea de lo que apuntaban Carpenter y Buday (2007); Lin, Tang y Kuo (2012), y Pfeil, Zaphiris y Wilson (2009), las TIC tendrán éxito en esta población en tanto les ayudan a relacionarse, utilizando metodologías de enseñanza inter pares, como las aconsejadas por Huelves (2009).

Enlazando con la necesidad de sensibilización y formación en cuanto a las TIC para los docentes (o parte de ellos), emerge una realidad: la escasa y

deficiente formación permanente del profesorado universitario en general y de los participantes de los PUM en particular. Se demanda una clara apuesta por parte de las universidades en esta dirección; salir de la voluntariedad y comenzar a trabajar desde la obligatoriedad, especialmente en lo que se refiere a la formación en metodología docente. Si bien hemos constatado el carácter marcadamente vocacional de este profesorado, siempre atento a las necesidades del alumnado en la línea de lo apuntado por Bermejo (2005) y Agudo, Pascual y Fombona (2012), precisa de una puesta al día específica que vaya desde aspectos básicos de toma de conciencia sobre características de los mayores (tanto físicas como psíquicas) hasta el conocimiento de técnicas que faciliten la interacción en el aula, la motivación y las relaciones sociales entre los estudiantes, tan demandadas por ellos, sin olvidar las enormes potencialidades educativas que las TIC pueden ofrecer en este sentido.

Tener en cuenta estos aspectos tanto al momento de programar y organizar cursos y asignaturas en relación con las TIC como a la hora de plantear el modo de docencia en general en dichos programas, puede garantizar una mejora de la efectividad y calidad en los mismos, siendo precursores –como fin último– de una mayor cohesión social a partir de la lucha por aminorar la brecha digital y promover la adaptación de las cohortes de edad más maduras en esta sociedad en constante cambio tecnológico. Es un reto a llevar a cabo en los próximos años desde las universidades, tanto europeas como iberoamericanas, y que responde a las nuevas necesidades surgidas por una población en proceso de envejecimiento, pero con un creciente deseo de conocer más y sentirse más integrado, social y tecnológicamente.

Apoyos y agradecimientos

Este trabajo es parte de los resultados del proyecto número: EA2009-0123 del Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación y coordinado por la Universidad de Málaga (España).

Notas

¹ Proyecto I+D+I del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, en el que participaron 32 universidades españolas.

² Proyecto COMAPUME, EA2008-0276, financiado por el Ministerio de Educación, en el que se encuestaron a alumnos de los PUM de las universi-

dades de Málaga, Alicante, Complutense de Madrid y de Las Palmas de Gran Canaria.

³ Seniors in net, <http://sennet.felk.cvut.cz/>

⁴ E-learning in Later Life, www.elill.net

⁵ European Computer Network, http://www.ge-meinsamlernen.de/euconet/index_html?language=en

⁶ E-competences and E-communication for People from their Mid to Late Forties and Seniors, www.ecom45.uma.es

⁷ Uso de nuevas tecnologías al aire libre para mayores, www.outdoorict.uma.es

⁸ Para preservar el anonimato de los participantes hemos procedido a utilizar nombres de filósofos(os) y clásicos y el nombre de las respectivas universidades han sido sustituidas por escuelas presocráticas.

Referencias

- Abad, Leopoldo (2014). "Diseño de programas de e-inclusión para alfabetización mediática de personas mayores", *Comunicar*, vol. 21, núm. 42, pp. 173-180.
- Agudo, Susana; Pascual, María Ángeles y Fombona, Javier (2012). "Usos de las herramientas digitales entre las personas mayores", *Comunicar*, vol. XX, núm. 39, pp. 193-201.
- Alcántara Santuario, Armando y Navarrete Cazales, Zaira (2014). "Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de Educación Superior en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 60, pp. 213-239.
- Alonso, Luis Enrique (1998). *La mirada cualitativa en sociología*, Madrid: Fundamentos.
- Arroyo-Moreno, German *et al.* (2003). "Aprendizaje de nuevas tecnologías en personas mayores dentro del aula permanente de formación abierta de la universidad de Granada", trabajo presentado en el VII Encuentro de Programas Universitarios de Mayores, Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO.
- Bermejo García, Lourdes (2005). *Gerontología educativa: cómo diseñar proyectos educativos con personas mayores*, Madrid: Panamericana.
- Canales Cerón, Manuel (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, Santiago de Chile: LOM.
- Canales, Manuel y Peinado, Anselmo (1995). "Grupos de discusión", en J. M. Delgado y J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Síntesis, pp. 287-316.
- Carpenter, Brian D. y Buday, Sarah (2007). "Computer use among older adults in a naturally occurring retirement community", *Computers in Human Behavior*, vol. 23, núm. 6, pp. 3012-3024.
- Cornejo Espejo, Juan (2012). "Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52, pp. 15-37.
- Cuñat Gimenez, Rubén (2007). "Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas", en *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM*, vol.2, p. 44. Disponible en: <http://goo.gl/rs45dP> (consultado: 30 de enero de 2016).
- Fernández Muñoz, Jesús Norberto (coord.) (2014). *Informe 2013. Las personas mayores en España*, Madrid: IMSERSO.
- Gutiérrez-Brito, Jesús (2008). *Dinámica del grupo de discusión*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Huelves-Martín, Félix (2009). "Buenas prácticas TIC. La alfabetización digital en mayores", *Teoría de la Educación*, vol. 10, núm. 2, pp. 56-77. Disponible en: <http://goo.gl/JwK7de> (consultado 2 de febrero de 2016).

- Ibáñez, Jesús (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*, Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, Jesús (1991). “El grupo de discusión: Fundamento metodológico y legitimación epistemológica”, en M. Latiesa (ed.). *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos*, Granada: Aedean, pp. 53-82.
- Ibáñez, Jesús (1994). *El regreso del sujeto*, Madrid: Siglo XXI.
- Krueger, Richard A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*, Madrid: Pirámide.
- Lampert, Ernani (2002). “Los programas universitarios para mayores en América Latina”, en *Actas del IV Encuentro de AEPUM*, Alicante: Universidad de Alicante.
- Lin, Cecilia; Tang, Wen-hui y Kuo, Feng-Yang (2012). “Mommy wants to learn the computer: How middle-aged and elderly women in Taiwan learn ICT through social support”, *Adult Education Quarterly*, vol. 62, núm. 1, pp. 73-90.
- Martín Criado, Enrique (1997). “El grupo de discusión como situación social”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 79, pp. 81-112.
- Martínez de Miguel, Silvia (2003). “Propuestas educativas para las personas mayores”, en J. Sáez (coord.), *Educación y aprendizaje en las personas mayores*, Madrid: Dykinson.
- Mena-Martínez, Luis y Murillo-de la Vega, Soledad (2006). *Detectives y camaleones: el grupo de discusión: una propuesta para la investigación cualitativa*, Madrid: Talasa.
- Murcia Peña, Napoleón y Jaramillo Echeverri, Luis G. (2008). *La complementariedad etnográfica. Investigación cualitativa. Una guía para estudios sociales*, Colombia: Kinesis.
- Ortí, Alfonso (1989). “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo”, en M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid: Alianza, pp. 171-203.
- Pérez Gómez, Ángel I. (1999). “Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa”, en J. Gimeno y A. Pérez (coords.), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata, pp.115-136.
- Pérez, Samuel U. (2009). *Modelo andragógico. Fundamentos*, Ciudad de México: Universidad del Valle de México.
- Pfeil, Ulrike; Zaphiris, Panayiotis y Wilson, Stephanie (2009). “Older adults’ perceptions and experiences of online social support”, *Interacting with Computers*, vol. 21, núm. 3, pp. 159-172.
- Ramírez Díaz, José A. (2015). “Las inequidades en la educación superior en Iberoamérica”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 64, pp. 11-16.
- Rebollo Catalán, María Ángeles y Vico Bosch, Alba (2014). “El apoyo social percibido como factor de inclusión digital de las mujeres de entorno rural en las redes sociales virtuales”, *Comunicar*, vol. XXI, núm. 43, pp. 173-180.
- Rodríguez Pulido, Josefa (2007). “Aproximación hacia los aspectos fundamentales de la convergencia europea”, en C. Reyes (coord.), *El Espacio Europeo de Educación Superior: algunas cuestiones clave*, Las Palmas: ULPGC-Servicio de Publicaciones.
- Ruiz Olabuénaga, José Ignacio (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao: Universidad de Deusto.

- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (1994). "Grounded theory methodology, an overview", en N. K. Denzin y Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research*, Nueva York: Sage Publications.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Antioquia-Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez Ortega, Magdalena (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*, Barcelona: Laertes.
- Taylor, Samuel J. y Bogdan, Robert (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Buenos Aires: Paidós.
- Vallés, Miguel S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid: Síntesis.
- Verón, Eliseo (1993). *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*, Barcelona: Gedisa.
- Zabalza-Beraza, Miguel Ángel (2003). *Competencias docentes del profesorado universitaria. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.

Artículo recibido: 12 de febrero de 2016

Dictaminado: 21 de junio de 2016

Segunda versión: 8 de agosto de 2016

Comentarios: 17 de agosto de 2016

Aceptado: 22 de agosto de 2016