



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Idiomas en la virtualidad. Una investigación cualitativa sobre la enseñanza mediada por tecnologías digitales en los cursos de idioma de UPAMI de la Universidad Nacional del Sur durante la pandemia por el COVID- 19

Autora: Cintia Ayelén Marín

Directora: Laura Iriarte

BAHÍA BLANCA

2024

La presente Tesina corresponde a la instancia final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. En la misma se desarrolla la investigación de Cintia Ayelén Marín, en la orientación de Educación en Entornos Virtuales. Acompañó en carácter de directora la Mg. Laura Iriarte.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar a mi familia, quienes siempre me apoyaron y confiaron en mí. Sin ellos hubiera sido imposible haber llegado hasta acá.

A mis compañeras de la carrera, quienes me sostuvieron en este camino, me acompañaron y fueron mi oreja durante todo el trayecto.

A las y los docentes de esta hermosa carrera, quienes fueron una guía importante en mis pasos por la Universidad.

A Laura, mi directora de tesis, por su acompañamiento no sólo durante el cursado de la carrera sino también, y en especial, en el proceso de mi tesina.

A mis amigas, esas “locas lindas” que me animan a seguir adelante.

Y a mí ... por no rendirme, por seguir creyendo en mí misma, porque a pesar de los obstáculos y de los altibajos no me dí por vencida.

ÍNDICE

RESUMEN	P. 5
INTRODUCCIÓN	P. 6
CAPÍTULO I: A modo de contextualización	P. 10
CAPÍTULO II: La educación, un derecho de toda la vida	P. 15
CAPÍTULO III: Estado del arte	P. 21
CAPÍTULO IV: Marco teórico	P. 27
CAPÍTULO V: Metodología	P. 36
CAPÍTULO VI: Análisis de los datos	P. 39
• Autoformación docente	P. 39
• La clase desde la educación remota de emergencia	P. 41
➤ El contenido de enseñanza	P. 42
➤ La mediación con tecnologías	P. 44
➤ El proceso evaluativo en contexto	P. 46
• La clase como un espacio de acompañamiento/escucha - vínculo	P. 47
• Demanda de las/os estudiantes	P. 49
• Apreciaciones docentes	P. 50
• Un futuro que ya llegó	P. 52
CAPÍTULO VII: Reflexiones finales	P. 55
REFLEXIONES BIBLIOGRÁFICAS	P. 58

RESUMEN

A raíz de la pandemia ocasionada por la expansión mundial del COVID- 19 y de las medidas sanitarias que se tomaron en consecuencia a ello, surge la resolución 104/2020 del Ministerio de Educación que recomienda a las universidades, institutos universitarios y de educación superior de todas las jurisdicciones, adaptar las condiciones en que se desarrolla la actividad académica presencial. Es este contexto el que da inicio a la presente investigación, que tiene como objetivo general, caracterizar la enseñanza de lenguas extranjeras mediada por tecnologías digitales en los cursos de idioma de UPAMI en la Universidad Nacional del Sur en contexto de pandemia, desde la mirada de los docentes.

La presente investigación de corte cualitativo aborda las prácticas de enseñanza de esos cursos permitiendo un alcance descriptivo y exploratorio. En cuanto al recorte temporal, se centra, en función del problema de investigación, en el período: marzo 2020 - diciembre 2021; podemos hablar, entonces, de un estudio transeccional.

En líneas generales y pedagógico didácticas, los cursos de idioma consistieron, en una primera instancia, en un traslado de lo presencial a la virtual con los ajustes necesarios que permitieron adecuar contenidos y actividades a la nueva modalidad. Esto se debe a que el cambio fue en un lapso de tiempo muy breve; sin embargo, a medida que se extendía el período en que el dictado de los cursos se desarrollaba en la virtualidad, las/los docentes lograron un uso más genuino de la tecnología.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se origina por el interés sobre la temática que se suscita en la campaña nacional “No al viejismo”, producto de la unión de PAMI y la Defensoría del Público, que tuvo su inicio el 1° de octubre de 2020, Día Internacional de las Personas Mayores. El propósito de la campaña consiste en visibilizar a los adultos mayores como sujetos de derecho y proporcionar una adecuada cobertura de hechos y temáticas relacionadas con los mayores, la vejez y el envejecimiento a partir de la reflexión sobre los prejuicios y los estereotipos de la vejez. El momento de la pandemia fue un período socio histórico que propició la reflexión y la puesta en debate de derechos de diversos grupos, y es en ese marco que surge la campaña del “no al viejismo”.

Me pareció interesante la mirada sobre los adultos mayores. Hablaban de los sueños y proyectos que estas personas tienen y que no hay edad para ir por ellos y hacerlos realidad, y en ese momento que estábamos viviendo una realidad tan particular como lo fue la pandemia y el aislamiento social. Ese fue el momento en que pensé que mi tesina podría estar enfocada en esta población, con características tan particulares y pensé en los cursos de UPAMI que se dictan en la UNS, como un espacio de estimulación cognitiva, a la vez que potenciador de vínculos sociales.

En ese sentido, el programa “Universidad para Adultos Mayores Integrados” (UPAMI) funciona en más de 50 universidades nacionales del país, teniendo sus primeras experiencias en la Universidad Nacional del Sur (UNS) de la ciudad de Bahía Blanca en el 2005, al firmarse el convenio entre ambas instituciones. Su interés es promover el crecimiento personal, además de ofrecer una mejor calidad de vida e igualdad de oportunidades para desarrollar valores culturales y vocacionales de los afiliados. Por su parte, UPAMI UNS

ofrece más de 50 cursos, orientados a diversas temáticas como por ejemplo literatura, fotografía, teatro, entre otros.

Para esta investigación se tuvieron en cuenta sólo los cursos de lenguas extranjeras: Portugués (básico 1 y 2), Francés (1, 2 y 3), Alemán (para principiantes e intermedio y avanzado), Inglés (1, 2 y 3) y (viajes y culturas - I Y II) e Italiano (1, 2 y 3). Dichos cursos de idioma ya se venían dictando de forma presencial en la universidad, y continuaron su dictado durante el periodo de Aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) bajo la modalidad virtual.

Este recorte tiene como protagonista los cursos de lenguas extranjeras, desde la perspectiva de los docentes del programa UPAMI UNS. Esta selección intencional se fundamenta en mi trayectoria de formación superior siendo el Profesorado de Inglés mi primera carrera transitada en ese nivel. Esos primeros años de formación docente despertaron en mí la curiosidad por los procesos de enseñanza y aprendizaje de adultos ya que los saberes que se transmiten priorizan los niveles inicial, primario y secundario. Adicionalmente, el estudio de las lenguas extranjeras siempre fue un tema de gran atracción desde mi infancia, por lo que comencé a estudiar inglés a los ocho años, luego, de más grande, japonés y chino.

La situación sanitaria mencionada implicó una adaptación de la sociedad, innovando en los modos de hacer y de vincularse; donde el acto educativo no fue una excepción. A raíz de esto, el cursado de los talleres y cursos de la educación no formal tuvieron diversos cambios, siendo el más notorio el pase de la presencialidad a la modalidad virtual (Res.ME 104/2020). Las clases virtuales trajeron consigo una nueva configuración de cursado hecha mediante dispositivos y herramientas tecnológicas. De esta forma surge el interrogante acerca de cómo fue la enseñanza de lenguas extranjeras mediada por tecnologías digitales en los cursos de idioma de UPAMI en la Universidad Nacional del Sur en contexto de pandemia. Esta pregunta marca el objetivo general del trabajo que consiste en caracterizar la enseñanza de

lenguas extranjeras mediada por tecnologías digitales en los cursos de idioma de UPAMI en la UNS en contexto de pandemia.

Otras preguntas que acompañan el proceso de la investigación son: ¿Qué usos le dan los docentes a la tecnología en la enseñanza de lenguas extranjeras a adultos mayores? ¿Cuáles son las decisiones didácticas que orientaron la enseñanza mediada por tecnologías en contexto de pandemia a adultos mayores? ¿Cómo es el vínculo entre docentes y estudiantes adultos mayores en los procesos de enseñanza de idiomas mediados por tecnologías? ¿Qué modalidad presentó la cursada de los idiomas en el 2022, teniendo en cuenta la finalización del período de ASPO?

De esta forma, se despliegan los objetivos específicos:

- Reconocer decisiones didácticas que orientaron la enseñanza mediada por tecnologías en contexto de pandemia a adultos mayores.
- Identificar los usos que las docentes dan a las tecnologías en la enseñanza de las lenguas extranjeras a adultos mayores en contexto de pandemia.
- Interpretar el vínculo entre docentes y estudiantes adultos mayores en procesos de enseñanza mediados por tecnologías en contexto de pandemia.

La relevancia de esta investigación está orientada hacia tres ejes:

1. Educación de adultos mayores. Aportar al reconocimiento de la educación de los adultos mayores como una modalidad de la educación que posee características que la diferencia de la de otros grupos etarios, enriqueciendo sus capacidades para la vida y el trabajo. También reafirmando la educación como un derecho que debe garantizarse a lo largo de la vida. En ese sentido, ofrecer aportes a programas nacionales, provinciales y locales (ejemplo: UPAMI, pensando en futuros proyectos y cursos) y a campañas sobre adultos mayores, como la citada en este proyecto, “No al Viejismo”.

2. Enseñanza de L2; A partir de la caracterización de las prácticas de enseñanza de los cursos de idioma de UPAMI, se pretende aportar la formación de docentes de lenguas extranjeras destinada a los adultos mayores, poniendo énfasis en la gerontogogía.
3. Enseñanza mediada con tecnologías. Ofrecer un estudio que contribuya al campo de las ciencias de la educación, especialmente aquél que refiere a la Tecnología Educativa y a la Didáctica, tanto en contextos cotidianos como de aislamiento social y/o remota de emergencia.

La presente tesis está organizada en capítulos a modo de facilitar su lectura y comprensión. En el primer capítulo se contextualiza la investigación explicando qué es PAMI, UPAMI, cómo surge, la relación con la casa de altos estudios UNS; así como también el contexto de pandemia que caracteriza el recorte de la presente investigación. El segundo capítulo refiere al marco político normativo respecto a la educación como un derecho de toda la vida.

El tercer capítulo comprende el estado de la cuestión, en el que se muestran antecedentes pertinentes a la presente investigación. Los mismos corresponden a los siguientes ejes: educación de adultos mayores, enseñanza de lenguas extranjeras, enseñanza a adultos mayores mediada con tecnologías.

El cuarto capítulo expone los conceptos fundamentales que favorecen la comprensión global de la investigación y que enmarcan los análisis.

El quinto capítulo explicita las decisiones metodológicas de la investigación. Refiere al enfoque investigativo, así como a la población y muestra, las herramientas de recolección de datos y la puesta en el trabajo de campo para la recolección de información.

El sexto capítulo expresa el análisis y la interpretación de los datos a partir de la construcción de categorías conceptuales que permiten la caracterización de la enseñanza de

lenguas extranjeras mediada por tecnologías digitales en los cursos de idioma de UPAMI en la UNS en contexto de pandemia.

Finalmente, el séptimo capítulo manifiesta las conclusiones de la investigación y posibles líneas de indagación.

CAPÍTULO I

A MODO DE CONTEXTUALIZACIÓN

UNS, PAMI, UPAMI Y UPAMI UNS

UNS

La Universidad Nacional del Sur (UNS) se encuentra ubicada en la ciudad de Bahía Blanca, Buenos Aires, Argentina. Su estructura académica consiste en una organización por Departamentos (en lugar de “Facultades”) aspirando flexibilidad y transversalidad en el conocimiento dado que las/os estudiantes de las diversas carreras de grado comparten materias en común, evitando de esta forma, la creación de unidades académicas particulares para cada oferta académica específica.

Al inicio, el Instituto Tecnológico del Sur, creado en 1946 por la Ley Provincial 5051 e inaugurado en 1948. Más tarde, le fue otorgada la categoría universitaria en 1950; sin embargo, la misma fue suprimida en 1952. Finalmente, en 1955, se designó al profesor Pedro González Prieto como su interventor, y se iniciaron las gestiones ante el gobierno nacional para adquirir la condición de universidad nacional. Tras los estudios realizados por una comisión asesora designada por el Poder Ejecutivo, se resolvió la creación de la Universidad Nacional del Sur mediante el decreto-ley Nro. 154, del 5 de enero de 1956.¹

Actualmente, cuenta con 67 carreras de grado que se distribuyen entre los 17 departamentos. La mencionada casa de altos estudios cuenta con 3.331 cargos docentes

¹https://www.uns.edu.ar/institucional/laUns_resena_historica

activos (Anuario UNS 2023) en total, asignados en las carreras de grado como de pregrado. Es de importancia mencionar que dichos cargos “se clasifican según las categorías de profesores - titulares, asociados y adjuntos - y auxiliares - asistente (jefe de trabajos prácticos) y ayudante-, los cuales podrán ser desempeñados mediante una dedicación exclusiva, semiexclusiva o simple” (Rodera, 2021, p. 28).

PAMI

Es una obra social que busca brindar asistencia médica integral a las personas mayores (jubiladas/os) y sus familiares a cargo, pensionados y veteranos de Malvinas². En Argentina funciona como dependencia del Ministerio de Salud de la Nación. Se creó en 1971, durante la presidencia de Agustín Lanusse, a través del decreto ley 19.032 para dar respuesta a la falta de atención médica y social por parte de las obras sociales al mencionado grupo etario y social.

Actualmente tiene una gran diversidad de canales oficiales de comunicación, a través de los cuales acercan información a sus asociadas/os y facilitan la realización de variados trámites. Algunos de estos canales se encuentran en páginas de internet y aplicaciones móviles como Facebook, Instagram y “Mi PAMI”. En esta última se pueden consultar las recetas de los medicamentos, las órdenes médicas, los turnos para atención con especialistas, cuáles son los centros de diagnóstico, entre otros.

UPAMI

Por su parte, UPAMI es un programa que ofrece un espacio universitario para las personas mayores, con el objetivo de promover el crecimiento personal, mejorar la calidad de vida y brindar un lugar de encuentro y capacitación. “Más que nada, o principalmente que las

² <https://www.pami.org.ar/historia>

personas mayores puedan estar integradas, incluidas realmente en la sociedad, que se las valore (...) pero sobre todo enfocado en la salud, en la vitalidad y como una medida de salud preventiva” (Referente UPAMI UNS, agosto 2022).

Los cursos que integran el programa son financiados por PAMI, por lo que están destinados en gran parte para las/os afiliadas/os al mismo. Sin embargo, se habilita un cupo para personas que no son afiliadas; dato que se resalta desde la coordinación de UPAMI UNS ya que permite la participación de otras personas que no pertenecen a la obra social. Además, expresan que “es una de las acciones que empezó a hacer el estado nacional, y puntualmente PAMI con las universidades nacionales a raíz de lo que fue la Convención Interamericana de derechos humanos para las personas mayores” (Referente UPAMI UNS, agosto 2022).

PAMI UNS

Es un programa que presenta a sus usuarios un lugar de formación y contención. Entre los objetivos se encuentran la inserción de temáticas de adultos mayores en la sociedad, así como también “el cambio de visión de las estructuras universitarias respecto de esta franja etaria”.

En el año 2020 se renovó el convenio entre PAMI y la UNS, con la firma del rector de la universidad, Daniel Vega (actual Rector de la UNS), y la directora de la Unidad de Gestión Local del PAMI, la doctora Paola Buedo³ quienes declaran que “la educación (...) es un derecho humano de las personas durante todas las etapas de su vida”. Así fue que el 7 de septiembre, de ese mismo año, comenzó la inscripción a los cursos, a los que accedían con un

³ Médica y magíster en bioética. Investigadora en el Programa de Bioética de la FLACSO Argentina y del programa Maria Skłodowska-Curie Actions de la Unión Europea. Profesora de programas de posgrado y consultora internacional sobre temas de bioética y ética de investigación. Ha trabajado en dispositivos de atención y cuidado de la salud mental de corte comunitario, así como hospitalarios. Ha realizado formación académica y profesional en distintos países. Tiene numerosos artículos científicos publicados, así como capítulos de libros. Es miembro de la RedBioética UNESCO, de UNA Europa y de Marie Curie Alumni Association.

formulario, acompañado de un video donde explicaba cómo podían anotarse a las clases. Las mismas fueron virtuales, a modo de encuentros semanales mediante videoconferencia.⁴ La responsabilidad específica de la UNS con este programa , consiste en el dictado de cursos; por lo tanto, la disposición de espacios físicos y/o virtuales así como las tareas administrativas para su correcto desarrollo y acreditación. Dicha acción comprende la inscripción de las/os alumnas/os, la asignación de las/os profesores y su asistencia, cuestiones de tecnología relacionadas a la enseñanza de adultos mayores, y de fortalecer el vínculo con la obra social. En el contexto pandémico, las inscripciones, que se hacían en la sede de UPAMI UNS, como parte de Extensión Universitaria (Colón 80, Bahía Blanca), tuvieron que realizarse por internet. En primera instancia, el procedimiento se sustentó en un formulario de Google, armado por la UNS. En 2022, se agregó una alternativa para dicha tramitación, a través de la página web de PAMI. Sin embargo, la inscripción virtual ya estaba prevista antes de la pandemia con el fin de reemplazar la inscripción presencial, puesto que los adultos mayores realizaban largas filas en la sede, desde muy temprano, bajo condiciones climáticas no favorables para las personas de su edad, y con la probabilidad de que, al momento de querer inscribirse en el curso elegido, no haya vacantes para el mismo. “Se hacía largo, era tedioso ... la gente a veces se molestaba por esa situación y se resolvió así” (Referente UPAMI UNS, agosto 2022).

PANDEMIA de COVID 19

COVID 19, Coronavirus, SARS-CoV-2, son los nombres que resuenan cuando hacemos mención a la pandemia que tuvo sus inicios en noviembre de 2019 en la ciudad de Wuhan, en China. Comenzó siendo una endemia (una enfermedad que se mantiene de forma constante o estacionaria en una población o área geográfica determinada) pero más tarde, el 30 de enero

⁴ <https://www.uns.edu.ar/noticias/2020/5504>

de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) la declaró una emergencia de salud pública de importancia internacional. Finalmente, se declaró la pandemia el 11 de marzo de 2020.

El virus SARS-CoV-2, pertenece a la familia de Coronavirus y su principal vía de transmisión es la respiratoria y entre los síntomas observados en los pacientes se destacan: la tos seca, dolor de garganta, cansancio y fiebre (Maguiña Vargas et al., 2020). Los autores manifiestan al respecto que “de los órganos, el sistema respiratorio es el más afectado, pero puede afectar a cualquier órgano del ser humano” y que “la mejor forma de prevenirlo es con la cuarentena, higiene con frecuente lavado de manos y la aplicación del distanciamiento social” (p. 129).

En el caso de Argentina, el 19 de marzo se emitió el decreto 297/20, el cual hacía referencia al aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO) para todas/os las/os argentinas/os; así como la resolución 104/2020 del Ministerio de Educación que recomienda a las universidades, institutos universitarios y de educación superior de todas las jurisdicciones, adaptar las condiciones en que se desarrolla la actividad académica presencial.

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN, UN DERECHO DE TODA LA VIDA

Reconocer y comprender la educación como derecho a lo largo de toda la vida, implica posicionarnos en y desde un entramado de políticas públicas, normativas, convenciones y programas que se rigen según el marco normativo de los derechos humanos plasmado en normas INTERNACIONALES, NACIONALES Y LOCALES.

Desde La UNESCO

En el 2015 se celebró en Francia la 38a Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). A raíz de la consideración de diversos antecedentes en materia de derechos y pactos y del reconocimiento del cambio acelerado del mundo en el que vivimos y, por consiguiente, la realidad a la que hacemos frente como ciudadanos, la importancia de “reexaminar las condiciones de disfrute del derecho a la educación de todos los adultos” destacando el protagonismo que debiera tener el “aprendizaje y la educación de adultos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada en la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible” (2015). La Agenda 2030 es “un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia” cuyos objetivos abarcan las esferas económica, social y ambiental. De manera

específica, el cuarto objetivo consiste en “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.⁵

Recientemente en el 2022 la UNESCO publicó un informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación titulado “Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación”. El mismo parte de la idea de que la sociedad se enfrenta un reto doble: por un lado, cumplir la promesa de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos; y por el otro, aprovechar plenamente el potencial transformador de la educación como vía para un futuro colectivo sostenible. Con relación a la enseñanza de adultos, es una “oportunidad de reparar las injusticias del pasado y transformar el futuro” expresó la directora de la UNESCO, Audrey Azoulay, y agregó que “se basa en el derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida, adoptando la enseñanza y el aprendizaje como esfuerzos compartidos por la sociedad y, por tanto, como bienes comunes” (p.5).

El informe considera el aprendizaje y la educación de adultos como proyecto emancipador, incidiendo no sólo en el plano individual, sino también en su participación ciudadana en general ya que “se ha convertido para muchos en una “obligación”, ya que se les exige que se mantengan actualizados” (p. 19) puesto que la realidad socioeconómica y cultural está en continuo cambio; de esta manera, “la educación de adultos tendrá que extenderse mucho más allá del aprendizaje permanente para satisfacer las demandas del mercado laboral” (p. 120).

En Argentina

A nivel nacional encontramos a las siguientes instituciones gubernamentales que se ocupan de adultos mayores: la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSeS), el

⁵ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados (INSSJyP, conocido como PAMI), la Dirección Nacional de Políticas para Adultos Mayores (DINAPAM), la Comisión Nacional de Pensiones y el Consejo Federal de Adultos Mayores. Algunas de estas instituciones cuentan con sedes u oficinas a nivel provincial y/o local (ANSeS, PAMI, CNP), mientras que las otras implementan sus acciones mayormente en articulación con organismos locales. Merece destacarse que en materia de diseño de políticas también intervienen las comisiones que en el Congreso Nacional se abocan a esta temática: en forma específica, en el caso de Diputados (Comisión de Tercera Edad) y en forma genérica en Senadores (Comisión de Población y Desarrollo Humano).

El Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) es una organización sin fines de lucro, independiente y apartidaria que busca “mejorar la calidad de las políticas públicas en la Argentina”. Sus comienzos datan del año 2000 orientando su norte en transformar las ideas que surjan en las áreas de Desarrollo Social, Desarrollo Económico e Instituciones y Gestión Pública en acciones concretas por medio de programas de Educación, Salud, Protección Social, Política Fiscal, Integración Global, Justicia, Transparencia, Política y Gestión de Gobierno, Incidencia, Monitoreo y Evaluación y Desarrollo Local⁶. En 2011, junto con la Fundación Navarro Viola presentaron el proyecto Políticas y Acciones orientadas a la Tercera Edad. Se basan en los desafíos que se presentan por los cambios en la pirámide poblacional, el envejecimiento demográfico, y las limitaciones de las políticas dirigidas a adultos mayores. Asimismo visibilizan la percepción de sí mismas de las personas mayores y cómo las ve la sociedad en general (concepciones, imágenes, roles y funciones sociales). Se destaca un cambio rotundo respecto a las sociedades tribales y orientales, para quienes la persona adulta mayor es fuente de sabiduría; por el

⁶ <https://transparencialegislativa.org/portfolio/cippec/>

contrario, para las occidentales modernas “el viejo y la vejez tienen una pésima imagen”; una representación de “pasividad, enfermedad, deterioro, carga o ruptura social” (p. 20).

En 2017 se aprobó en el Senado la Ley 27360 (Convención Interamericana sobre Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores), que busca promover, proteger y asegurar el reconocimiento y el pleno goce y ejercicio de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de la persona mayor, para contribuir a su inclusión, integración y participación en la sociedad. El artículo 20 se aboca al *derecho a la educación* “en igualdad de condiciones con otros sectores de la población y sin discriminación” y busca garantizar la participación “en los programas educativos existentes en todos los niveles, y a compartir sus conocimientos y experiencias con todas las generaciones”. Para lograrlo, los Estados parte se comprometen a:

a) Facilitar a la persona mayor el acceso a programas educativos y de formación adecuados que permitan el acceso, entre otros, a los distintos niveles del ciclo educativo, a programas de alfabetización y postalfabetización, formación técnica y profesional, y a la educación permanente continua, en especial a los grupos en situación de vulnerabilidad.

b) Promover el desarrollo de programas, materiales y formatos educativos adecuados y accesibles para la persona mayor que atiendan sus necesidades, preferencias, aptitudes, motivaciones e identidad cultural.

c) Adoptar las medidas necesarias para reducir y, progresivamente, eliminar las barreras y las dificultades de acceso a los bienes y servicios educativos en el medio rural.

d) Promover la educación y formación de la persona mayor en el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) para minimizar la brecha digital, generacional y geográfica e incrementar la integración social y comunitaria.

e) Diseñar e implementar políticas activas para erradicar el analfabetismo de la persona mayor y, en especial, de las mujeres y grupos en situación de vulnerabilidad.

5) Propiciar el cumplimiento de las prestaciones de las Obras Sociales, programas públicos de salud y asistencia social.

6) Impulsar la actividad legislativa en el ámbito municipal, provincial y nacional que contemple la problemática del adulto mayor.

7) Crear comisiones de trabajo en distintas áreas.

8) Articular con otros Consejos.

9) Crear un diagnóstico situacional de las personas mayores en el ámbito de B. Blanca.

10) Asesorar al Municipio de Bahía Blanca, como así también a cualquier dependencia que lo requiera como órgano consultor.

Actualmente se busca, mediante la presentación de propuestas, hacer de la ciudad un lugar “amigable con los adultos mayores”. Para lograrlo, se trabajará mancomunadamente con PAMI para lograr que Bahía Blanca sea una “ciudad intergeneracional” (Álvaro Díaz, 2023)⁸.

8

<https://frenteacano.com.ar/alvaro-diaz-detalle-las-propuestas-para-adultos-mayores-ante-un-eventual-triunfo-de-susbielles>

CAPÍTULO III

ESTADO DEL ARTE

¿Qué se estudia actualmente sobre la enseñanza de adultos mayores? ¿Es posible pensar en adultos mayores y la enseñanza de la segunda lengua (de aquí en adelante “L2”)? ¿Cómo fueron los procesos de enseñanza a adultos mayores en contexto de pandemia mediado por tecnologías? Estas preguntas guían la presentación de este capítulo.

Educación de adultos mayores

En líneas generales, se pueden identificar dos grandes posicionamientos en relación con esta temática. Por un lado, aquellos que corresponden a la teoría de la desvinculación, caracterizan a la vejez como un proceso de “declinación, pérdida de funciones y deterioro” por lo que el proceso de enseñanza es obstaculizado por dichas características. Y por el otro, corrientes de investigación asociadas a paradigmas emergentes que expresan que la disposición subjetiva es fundamental al momento de pensar el envejecimiento por lo que, el proceso de enseñanza y aprendizaje puede mejorarse con actividad y redes vinculares y sociales (Casamayou y González, 2017). En ese sentido, se puede concluir que los programas de enseñanza de idiomas de UPAMI UNS están pensados desde de la segunda línea mencionada.

En el año 2007, Enríquez, en representación de la Universidad Nacional de la Plata, decidió investigar sobre la enseñanza de la oralidad en talleres de inglés de adultos mayores, con el objetivo de comenzar a reunir datos e información en general de la educación sistemática a los adultos mayores dado que “la bibliografía sobre este tipo de cursos es muy escasa”. En sus observaciones, enfatiza las características del grupo etario como determinantes al pensar en propuestas de enseñanza, así como en las decisiones didácticas que debe tomar el docente al planificar. En palabras de la autora, “Se observa que es especialmente importante prestar atención a las características específicas de los alumnos de esta edad, al aspecto afectivo de la enseñanza” (p.47). Otra característica que determina estos procesos de enseñanza y aprendizaje es el conflicto para percibir sus dificultades en el mismo; lo que significa

“un problema serio, y se vislumbra en su comportamiento la convicción, seguramente adquirida en su etapa escolar, de que deberían ser capaces de comprender todo lo que se les enseña, y de que siempre se debe hacer lo que el profesor indica; cuando no comprendieron, al no haber resuelto sus dudas, son incapaces de hacerlo” (p. 48).

Estas prácticas educativas tienen sus comienzos a mitad de siglo pasado como resultado del incremento de la esperanza de vida; sin embargo, es en los años '70 que se despliegan aquellas que van más allá de la alfabetización de adultos. Di Domizio et al. (2019) han investigado a lo largo de tres años, en el marco de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, la educación de los adultos mayores. Consideran que ésta debe ser un tipo de educación específica de manera que atienda las necesidades educativas de esa franja etaria. En ese sentido, la educación de adultos mayores tiene múltiples concepciones y aspiraciones. Desde una mirada del envejecimiento activo y en relación con la salud, se busca prevenir declives prematuros como

consecuencia del envejecimiento, facilitarle un ambiente social más complejo con roles significativos, propiciar su integración al contexto social, aumentar sus niveles de autonomía y reducir la dependencia familiar y social. Aquí la educación es vista como un instrumento que compensa y regula las pérdidas y limitaciones para optimizar sus capacidades y desarrollo psicosocial. En otras palabras, hacen alusión a una educación como un proceso de estimulación de las aptitudes físicas y mentales para atenuar el deterioro de la vejez.

También plantean una educación desde una mirada de los derechos humanos, donde la educación es entendida como una herramienta que posibilite el empoderamiento de los sujetos mayores, así como de la promoción de derechos e imágenes positivas sobre la vejez. En términos de los nuevos roles y funciones que cumplen los adultos mayores en la sociedad, la educación busca contribuir a la “reelaboración de identidad personal (quién soy) y a la identidad social (quien soy dentro del contexto social)” (p. 148). Finalmente expresan que la educación de los adultos mayores debe estar al servicio de autodesarrollo y demandas cognitivas, afectivas y sociales y, por lo tanto, ampliar su cultura, mejorar competencias de la vida cotidiana, continuar proyectos inconclusos o frustrados en etapas anteriores, incorporar estrategias para la toma de decisiones, entre otras.

Otra investigación que resulta pertinente a este estado del arte es la que se lleva adelante en el 2022, cuando las tesis Grosso e Ippoliti, pertenecientes a la Universidad Nacional de Villa María, indagaron acerca de las representaciones de los adultos mayores como sujetos de aprendizaje en el taller de inglés del Programa de Extensión Universitaria para Adultos Mayores (PEUAM) en el contexto de pandemia por COVID-19. Si bien no se detienen en los procesos de enseñanza, se ocupan de caracterizar a los adultos mayores en situación de posibilidades de aprender y contemplan la variable del contexto pandémico 2020/21. En su investigación destacaron que lo subjetivo y lo emocional juegan un rol importante; es decir, la historia personal, el deseo de aprender y superarse, los vínculos, los

intereses y la motivación personal y familiar son “los motores” fundamentales para el aprendizaje”. (p. 34). Por otro lado, resaltaron la importancia de que los adultos mayores continúen realizando actividades de aprendizaje, o cognitivas ya que es “el mejor modo de combatir los sentimientos de soledad y el aislamiento (sobre todo en épocas difíciles de COVID-19)”, a su vez que poder “demostrarse a uno mismo que aún queda mucho por hacer y que la prioridad en esta etapa ya no está en aprobar una asignatura, sino en el propio “saber por saber”, en el disfrute” (p. 34).

Enseñanza de L2

En cuanto a la enseñanza de la L2 en adultos mayores, Enríquez (2007) en la misma investigación mencionada en el apartado anterior, manifiesta que existe en los alumnos (los adultos mayores), un preconcepto de cómo es, o debería ser, la enseñanza de una lengua extranjera, lo que limita, o al menos influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, “adoptan en clase una actitud que refleja los principios que muchos de ellos adquirieron en su niñez o juventud al estudiar inglés por el método de gramática y traducción” (p. 50).

Ruiz Calatrava (2009) analiza, desde el CEIP Nuestra Señora de la Salud (España), varias investigaciones respecto al factor edad en la enseñanza de lenguas extranjeras, y lo caracteriza como un factor complejo en el aprendizaje de una L2; destaca, entre otras cuestiones que, existen componentes, aparte de los asociados a la edad, como por ejemplo la calidad del input o la capacidad de socialización, que interaccionan entre sí y con otros factores externos a la edad (motivación, aptitud, actitud, personalidad).

En el 2023, Amanda Sánchez Ulate, en representación de la Universidad de Costa Rica (UCR) investigó la enseñanza del francés en personas adultas y adultas mayores en el Programa Institucional de la Persona Adulta y Adulta Mayor (PIAM), perteneciente a la misma casa de altos estudios. Esta propuesta se encuentra dividida en 8 niveles ya que tiene

en cuenta las características de los adultos mayores en cuanto a los tiempos de aprendizaje y capacidad de retención respecto a la introducción, desarrollo e interiorización de los contenidos. Esto le permite al alumnado “un mayor dominio de la lengua” (Sánchez Ulate, 2003, p. 120). A su vez, cada nivel tiene un objetivo específico respecto a la utilidad del idioma; por ejemplo, el primer nivel está destinado a la presentación de sí mismo y su familia. El propósito consiste en facilitar “al profesorado crear su material didáctico dirigido a una meta y permiten al estudiantado tener claro lo que se espera de ella en ese periodo lectivo” (p. 120).

Enseñanza a adultos mayores mediada con tecnologías

Vega y Quintero-Romero (2019), en representación del posgrado en gerontología de la Universidad de Costa Rica, reflexionan acerca de la relación entre tecnologías de la información y comunicación (TIC) e inclusión social, permitiendo que personas de menor acceso y uso de las mismas “puedan ejercer actividades que transformen sus condiciones de participación e integración” (p.130). De esta manera, expresan que dicha inclusión digital debe abarcar más allá de la infraestructura tecnológica y su acceso, sino que también debe sostener “procesos sistemáticos, relacionados con la educación” (p.136).

Casado et. all (2020) llevaron a cabo una investigación respecto a la educación de personas mayores en tiempos de pandemia, la cual se llevó a cabo mediante el Programa Universitario de Persona Mayores (PUPEM) que contiene a diversos subprogramas y áreas, uno de ellos es el programa UPAMI Olavarría (Universidad Para Adultos Mayores Integrados) convenio de la Facultad de Ciencias Sociales con la Unidad de Gestión Local XXX del INSSJP (Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados) – Azul, Argentina y por otro lado, las acciones del Voluntariado Universitario COVID-19 y el área de capacitación de Cuidados Domiciliarios (en articulación con Ministerio de Desarrollo Social). Este estudio permitió explorar “otros contextos y realidades diferentes a las personas

que participaron históricamente en el programa UPAMI y (...) la facultad” (p. 12). También comunicar la importancia de “los procesos de alfabetización digital transitados a lo largo del proyecto UPAMI” y cómo “el propio contexto de la pandemia los obligó a recurrir a los dispositivos con los que contaban las PM y generar nuevas prácticas de usos de las TIC”. Como conclusión general del programa, se resalta “la importancia de pensar la integralidad de los proyectos en pos de garantizar los derechos de las personas mayores y su calidad de vida (p. 12).

Grosso e Ippoliti (2022) también repararon en la integración de los adultos mayores en el mundo de las TIC con diversos fines, entre ellos, el educativo, que les presenta el contexto tecnológico como un desafío. Esto no solo les permitió nuevas formas de aprender, sino también “construir conocimientos y capacidades para estar activos, mantenerse al día respecto a los avances en materia de información y tecnología, adaptarse mejor al envejecimiento (...), mantener su identidad y conservar el interés en la vida. Además, permite crecer -en lo mental, en lo físico, en lo social y en lo emocional-, sobre todo en contextos de aislamiento social” (p. 41).

Este marco de antecedentes colaboró en el trabajo de construcción del objeto de estudio, a la vez que de apoyo y facilitador para la comprensión del trabajo de investigación de la presente tesina de grado. Los adultos mayores como grupo etario objeto de educación, lenguas extranjeras como contenido y la enseñanza mediada por tecnologías; en su interrelación adquieren características específicas que debieron estar presentes en todo el proceso investigativo. Tres grandes ejes que se interrelacionan en un objeto específico: *La enseñanza mediada por tecnologías digitales en los cursos de idioma de UPAMI.UNS.*

CAPÍTULO IV

MARCO TEÓRICO

Este capítulo nuclea definiciones de conceptos sustanciales que enmarcan esta investigación. Está estructurado siguiendo los ejes presentados en el capítulo anterior a modo de continuar una lógica de lectura .

Educación de adultos mayores

Es indispensable comenzar por saber que cuando hablamos de adulto mayor, según la Ley Nacional 27360⁹, se hace referencia a toda persona de 60 años o más . La misma ley también desarrolla el concepto de envejecimiento activo y saludable, entendiéndolo como el proceso por el cual se optimizan las oportunidades de bienestar físico, mental y social, de participar en actividades sociales, económicas, culturales, espirituales y cívicas, y de contar con protección, seguridad y atención.

Los adultos mayores tienen un conjunto de características que los diferencia de otros grupos etarios por lo que conocer la mirada que de ellos se tiene desde la didáctica, permitiría identificar formas de enseñanza, necesaria para entender el análisis de los datos recabados en la investigación. Resultan útiles aquí las nociones de gerontología, ya que es la disciplina encargada de estudiar los cambios que se producen durante el proceso de envejecimiento, y

⁹Ley Nacional 27360. Aprobada por el Honorable Congreso de la Nación Argentina. Convención Interamericana sobre protección de los derechos humanos de las personas mayores. Fecha de sanción: 09-05-2017. Publicada en el Boletín Nacional el 31-05-2017.

de andragogía, entendida como el ámbito conceptual centrado en las características del adulto, como base para la intervención educativa.

De allí, y en relación con el campo educativo tienen origen la noción de *gerontología educativa* y *gerantogogía*. El primer término refiere al “estudio y práctica de emprendimientos educativos para y acerca de las personas de edad y del envejecimiento” (Peterson, 1976, como se citó en Yuni y Urbano, 2005, p. 27). Más tarde, en la década de los 80, el mismo autor utilizó el mismo concepto para referirse a un subcampo de la gerontología centrado en las relaciones entre la educación y el proceso de envejecimiento” (p. 27). La noción de gerantogogía alude al “campo de prácticas, discursos y saberes acerca de la educación de las personas mayores” (Yuni y Urbano, 2005, p. 29).

En otro orden, en cuanto a la noción de enseñanza desde una conceptualización clásica, se considera la propuesta por Fenstermacher (1989). De esta manera, se la entiende como una actividad que conlleva el intento de transmitir un saber a otra persona que no lo tiene. En ese proceso, intervienen, además del conocimiento de transmisión, al menos, dos sujetos; uno de ellos posee el conocimiento o la habilidad e intentará transmitírselo a la segunda, que no lo posee.

Sin embargo, esta conceptualización genérica resulta insuficiente al trabajar con un tipo específico de enseñanza en un contexto socio histórico particular como el que nos ocupa en esta investigación. En ese sentido, se valora la noción de enseñanza situada ya que la misma comprende que el aprendizaje “ocurre en un contexto y situación determinada, y es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada” (Díaz Barriga, 2006, p. 20).

Estudiar la enseñanza remite al campo de la didáctica, entendida como una disciplina teórica que estudia la acción pedagógica, y busca describirla, explicarla y fundamentar y

enunciar normas para mejorarla. Este cuerpo de conocimientos pretende desglosar la acción pedagógica de manera que facilite al docente al momento de tomar decisiones y dirigir su práctica (Camilloni; 2007).

En esas decisiones didácticas, se incluye la anticipación, de un plan general pero científicamente organizado, que sirva de guía para no perder el horizonte, y garantizar los objetivos propuestos (Gvirtz y Palamidessi, 1998). Esta planificación anticipada debe tener en cuenta varios componentes, en general: objetivos, contenidos, actividades, materiales y recursos, la participación de los alumnos, y la evaluación.

En cuanto a los objetivos, también llamados metas, o expectativas de logro, nos presentan la pregunta de ¿para qué? ¿qué espero de...? En otras palabras; expresan “la intención con las que se llevan a cabo las acciones” y deben estar explicitados en la planificación ya que pretenden “aludir a aspiraciones más bien concretas, puntuales, más relativas a la tarea cotidiana del docente” (p. 13). Estos se asientan en contenidos; en el qué se va a enseñar e incluyen “las informaciones, los conocimientos o los conceptos a transmitir, asimilar o construir activamente”, así como también “las habilidades cognitivas implicadas, habilidades prácticas, el manejo instrumental y de procedimientos, el desarrollo de actitudes y valoraciones” (Davini, 2008, p. 175). Sin embargo, los contenidos no son elegidos al azar, sino que deben atender a un contexto, a quienes van dirigidos y su nivel de conocimiento. Deben derivarse de un conocimiento científico y actual y contemplar el tiempo que se dedicará a la enseñanza de este.

Las actividades son acciones que permiten que el/la alumno/a se relacionen con los contenidos de una manera concreta y conduzcan al acto educativo hacia el logro de los objetivos propuestos (Gvirtz y Palamidessi, 1998). Es el ¿cómo? de la planificación y, al igual que el contenido, debe estar organizada teniendo en cuenta múltiples factores como, por ejemplo, la edad de los estudiantes. De ellas dependerá el grado de implicación y el tipo de

relación con el saber, por lo que es sumamente importante contemplar los intereses de las/os alumnas/os, y así animarlas/os a participar en el desarrollo y en los resultados de la actividad.

El acto educativo requiere, además de los actores, de un ambiente y recursos de enseñanza para facilitar el trabajo, la comunicación e interacción en el aula. Los recursos pueden ser soportes de comunicación y de cooperación entre los actores (guía de trabajo), herramientas de conocimiento (diccionario) o materiales operativos (materiales concretos) (Davini, 2008). En cuanto a la interacción en el aula, más específicamente la participación de los estudiantes, estos hacen referencia a las “relaciones interactivas necesarias para facilitar el aprendizaje” (Zabala Vidiella, 1995, p. 94). Dentro de una dinámica de clase podemos encontrar varias formas de “relacionarse e interactuar” (p. 95); algunos ejemplos son las distribuciones grupales, los marcos de debate y comunicación, trabajos de campo, salidas y excursiones, entre otros. Davini dirá que, quienes aprenden no lo hacen de manera pasiva; por el contrario, activamente a través del “diálogo, los debates, los intercambios horizontales entre los aprendices, los grupos de trabajo activo, los que construyen la posibilidad de aprender y enriquecen los resultados” (2008, p. 23).

Finalmente, la evaluación es definida como un proceso sistemático que recoge información orientado hacia la toma de decisiones e implica un juicio de valor (Fernández Tejada 1999, como se citó en Elola et al., 2010). En palabras de Palou de Maté, “evaluar es valorar, lo que lleva en sí emitir un juicio de valor acorde a marcos axiológicos, tendiente a la acción” (Palou de Maté, 2001, p. 98). Por su parte, (Elola et al., 2010, p. 17) la definen también como un proceso que “produce información intencionada y fundamentada, que genera conocimiento que se vuelve sobre el objeto mismo de la evaluación y lo modifica, es decir, significa o representa un incremento progresivo de conocimiento”.

Enseñanza de L2

En principio, se habla de la enseñanza de una lengua extranjera (LE, también L2) cuando “la lengua no nativa que aprendemos no está presente en el contexto en que nos desenvolvemos diariamente” (Pastor 2004, como se citó en Villalba Martínez & Hernández García, 2008, p. 83). En palabras de (Barboni & Porto, 2011) enseñar una (L2) “es brindarle oportunidades para interactuar con textos, personas, situaciones, etc. de otras culturas y así enriquecer su mirada del mundo, de su entorno socio-cultural y de su lugar en dicho contexto” (p. 36).

Si bien en cuestiones de currículum y planificación la enseñanza de una lengua extranjera está regida por las mismas normativas que otros objetos de enseñanza (Paz y Quinterno, 2009), es necesario tener en cuenta la de didáctica específica de las segundas lenguas que Dolz, Gagnon y Mosquera (2009) definen como una disciplina que estudia los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y la lengua o las lenguas enseñadas; abordando las interrelaciones y las interdependencias entre estas instancias. Lo que se pretende es acercarse lo más posible a lo que García 2009, López 2008 (como se citó en Barboni & Porto, 2011) denominan ecología lingüística; es decir, “la capacidad de usar libremente y de formas complementarias las lenguas y su alfabetización en las mismas como un recurso para interactuar dentro y fuera de la propia comunidad etnolingüística” (p. 28).

Enseñanza a adultos mayores mediada con tecnologías

Al hacer referencia a la enseñanza mediadas con tecnologías se hace necesario definir, en primera instancia y de manera general, qué es la tecnología aunque no es la intencionalidad de este trabajo ahondar en este concepto.

La palabra «Tecnología» es una expresión compuesta de dos raíces etimológicas del Griego: *Tekne* y *Logos*,^[1] la primera significa arte, artesanía, destreza, actividades–noción

más ligada a la técnica- y la segunda, hace referencia al tratado sistemático y riguroso de algo –noción más ligada a la ciencia, al saber-. Los filósofos Platón y más aún Aristóteles, vieron los términos estrechamente relacionados como el uso sistemático del conocimiento para la acción humana inteligente y, bajo esa designación, la palabra tecnología reflejaría casi todo el quehacer del hombre (Iriarte; 2010). De esta manera, la *tekné*,

es concebida como una disposición creadora acompañada del *logos*, su peculiaridad se relaciona con la creación de algo, por lo que su acento está más en quien produce (o el conocimiento que utiliza para hacerlo) que en lo producido, la técnica reside en la cabeza del técnico, no en los artefactos que manufactura o utiliza (Fainholc, B.; 2012: 7).

Asimismo, se adhiere al posicionamiento de Winner, quien la definió, en 1979 como el conjunto increíblemente variado de fenómenos; herramientas, instrumentos, máquinas, organizaciones, métodos, técnicas, sistemas y la totalidad de todas estas cosas y otras similares en nuestra experiencia (como se citó en Rubio Barrios & Esparza Parga, 2016, p. 9). En el mismo sentido se toma como fundamental la visión amplia de la tecnología que proponen Álvarez Revilla, et. all. (1995) que la considera como actividades y productos de la acción del hombre que van más allá de la mera construcción de herramientas y máquinas. Las tecnologías digitales, concepto fundamental en este caso particular de la investigación, consisten en “aquellos materiales o herramientas a los cuales el ser humano les incorpora, mediante un lenguaje matemático, instrucciones que se traducen en acciones para resolver un problema o desafío” (González García 2005, p. 8).

Específicamente, cuando se hace referencia a “enseñanza mediada por tecnologías” referimos a los desarrollos de Mariana Maggio (2012), quien ofrece como categorías clave las de inclusión efectiva e inclusión genuina de tecnología, la primera entendida como la integración de tecnologías a las propuestas de enseñanza “porque deben estar” y, a la segunda como aquella que “alcanza los propósitos de enseñanza y sus contenidos, pero adquiere su

mayor expresión en la propuesta didáctica cuando emula en este plano de la práctica el entramado de los desarrollos tecnológicos en el proceso de producción de conocimiento” (p. 20). Cuando hay inclusión genuina de la tecnología, ésta se produce de manera compleja con sentido pedagógico. En ese desafío otorga un lugar central al docente como protagonista de la innovación.

Los mencionados conceptos, sumados a la situación sanitaria que contextualiza la investigación, invitan a definir entornos virtuales de aprendizaje (EVA), que posibilitan las interacciones sincrónicas y asincrónicas entre estudiantes y docentes. En otras palabras, “son cualquier combinación, a distancia y presencial, de interacciones de aprendizaje que contenga algún nivel de virtualidad en el tiempo y en el espacio” (Barajas, 2003, como se citó en Navas Montes, et. al.; 2015, p. 48). En este sentido, para que los cursos de idioma se pudieran llevar a cabo durante el período establecido para la presente investigación, las/os estudiantes debieron contar con la tecnología adecuada y el conocimiento necesario para poder utilizarla de manera pertinente, o al menos, contar con la ayuda de algún familiar o persona conviviente. Esta condición vinculada con la tecnología, ya sea por el conocimiento requerido o su posesión, nos permite reflexionar sobre la brecha digital, entendida como “la diferencia que existe entre aquellas personas que tienen acceso a las TIC y aquellas que no lo tienen” (Ramírez Castañeda y Sepúlveda López, 2018, p. 93). Es aquí donde cobra sentido el término inclusión digital ya que, en primera instancia, el mismo nace con el propósito de cerrar la mencionada brecha (p. 90). El mismo fue nombrado por primera vez en la Communication Rights in the Information Society (CRIS) en el año 2003 durante la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información celebrada en Ginebra en donde se la definió como el

conjunto de políticas públicas relacionadas con la construcción, administración, expansión, ofrecimiento de contenidos y desarrollo de capacidades locales en las redes digitales públicas, alámbricas e inalámbricas, en cada país y en la región entera.

Incluye las garantías de privacidad y seguridad ejercidas de manera equitativa para todos los ciudadanos. (Aguntín Lacruz & Clavero Galofré, 2009, como se citó en Ramírez Castañeda y Sepúlveda López, 2018).

Luego, con el avance del tiempo, la inclusión digital ha tenido nuevas definiciones que varían de acuerdo a si la misma se relaciona con un aspecto tecnológico; es decir, “procesos desarrollados por entidades gubernamentales y no gubernamentales para cerrar la brecha digital y promover la inclusión social y la alfabetización digital” (Thompson, et al., 2014, como se citó en Ramírez Castañeda y Sepúlveda López, 2018) o con un fenómeno que involucra aspectos sociales “Forma de inserción social imprescindible para el crecimiento comunitario, que surge como superación de la dimensión netamente cuantitativa y tecnológica del concepto de brecha digital” Aguntín Lacruz & Clavero Galofré, 2009, como se citó en Ramírez Castañeda y Sepúlveda López, 2018. p. 94).

En ese sentido, la Tecnología Educativa como, disciplina académica (Pons, 1998); que constituye un cuerpo de conocimientos pedagógicos y didácticos construidos por la confluencia de distintos campos disciplinares referidos a las prácticas de educación, en las que los desarrollos tecnológicos producen su efecto (Litwin, 2005), resulta marco de referencia en el objeto que se estudia. En 2009, Area Moreira sostiene que la misma consiste en

“ese espacio intelectual pedagógico cuyo objeto de estudio son los medios y las tecnologías de la información y comunicación en cuanto formas de representación, difusión y acceso al conocimiento y a la cultura en los distintos contextos educativos: escolaridad, educación no formal, educación informal, educación a distancia y educación superior” (p. 20).

Litwin (1993, como se citó en Maggio, 1995)dirá que la *Tecnología Educativa* son las “disciplinas científicas referidas a las prácticas de la enseñanza” teniendo en cuenta “todos

los medios a su alcance” así como los “fines en los contextos sociohistóricos que le otorgan significación” (p. 119). En otras palabras, son “procedimientos, estrategias y métodos, derivados del conocimiento sobre el factum educativo, que se aplicaban a la resolución de problemas prácticos”; es decir, no son sólo los dispositivos o medios tecnológicos sino, además, los “elementos instrumentales para sistematizar los procesos y la organización educativa” (p. 120). Por su parte Sarramona López (1994, como se citó en Maggio, 1995) expresa que Tecnología Educativa es aquella disciplina que reflexiona sobre la aplicación de la técnica a la resolución de problemas educativos, justificada en la ciencia vigente en cada momento histórico.

Una noción muy importante a tener en cuenta al momento de analizar y reflexionar acerca de la tecnología educativa, es la de *Didáctica Tecnológica* (Litwin 2005). Este constructo consiste en “cuerpo de conocimientos referidos a las prácticas de la enseñanza” que reconocen “la influencia de las nuevas tecnologías (...) y de las características de las estrategias docentes cuando son mediadas tecnológicamente” (p. 5). Se considera esta investigación parte y arte de ese espacio intelectual en el que se estudia la educación mediada por tecnologías.

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA

La intención de este apartado es dar cuenta del enfoque metodológico utilizado en el proceso investigativo, para lo cual se considerará población, muestra, herramientas de recolección de datos y la especificación del trabajo de campo para la recolección de la información.

El presente trabajo es una investigación cualitativa que, como tal, se asienta en la experiencia de las personas, sumergiéndose en la situación seleccionada para el estudio, valorando la perspectiva de los participantes en un proceso interactivo con la investigadora. (Marshall y Rossman 1999 en Vasilachis de Gialdino 2006). Se pretende comprender las prácticas de enseñanza de los cursos de idioma de UPAMI en la UNS desde el ambiente usual en que se realizan y desde una perspectiva holística (Sampieri, 2014).

El alcance es descriptivo, ya que “su preocupación primordial radica en describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos” (Sabino, 1996, p. 35). A su vez, posee características de alcance exploratorio; el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes (Sampieri, 2014, p. 91). En adición, es un tema de agenda pública, sumamente actual, por lo que las investigaciones específicas relacionadas a esta temática son bastante acotadas, especialmente si tenemos en cuenta que refiere a enseñanza mediada por tecnología dirigida a adultos mayores; y más aún si hacemos referencia a un programa

específico (UPAMI) en Bahía Blanca. En cuanto al recorte temporal se centra, según el problema de investigación, en marzo 2020 - diciembre 2021; podemos hablar de un estudio transeccional ya que la recolección de datos ocurre en un tiempo único para describir y comprender la realidad de un momento específico. Por último, aunque no hay intención explícita de intervenir en la situación estudiada, se espera que este estudio sirva de insumo al pensarse mejoras, reorganizaciones o nuevos cursos a beneficio de quienes participan del programa UPAMI, para observar y analizar el mismo objeto de estudio finalizado el ASPO, desde el 2022.

La población que toma esta investigación consiste en el cuerpo de docentes que dictaron los cursos de idiomas de UPAMI UNS durante 2020 y 2021. La muestra es homogénea, dirigida y voluntaria (Sampieri, 2014), por lo que el grupo finalmente entrevistado se conformó por cuatro docentes; una de cada curso de los idiomas (portugués, inglés, alemán y francés).

Siguiendo al mismo autor, con relación a las herramientas de recolección de datos; es decir, el acopio de datos en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis, los mismos parten de la premisa de que “si queremos conocer algo sobre el comportamiento de las personas, lo mejor, lo más directo y simple, es preguntárselo directamente a ellas” (Sabino, 1996). De esta forma, “requerir información a un grupo socialmente significativo de personas acerca de los problemas en estudio para luego, mediante un análisis de tipo cuantitativo, sacar las conclusiones que se correspondan con los datos recogidos” (p. 77). Para este estudio en particular, las herramientas fueron: entrevistas, las cuales consisten en “una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente” donde “el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos, situaciones” (Benadiba y Plotinsky, 2001, en Sautu et.al 2005, p. 23). En una primera instancia se realizó

una entrevista semiestructurada, a manera de “guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández Sampieri, 2014, p. 403) a un informante clave acerca de los cursos de UPAMI en la UNS. En una segunda instancia se llevó a cabo una entrevista de las mismas características, a los docentes que dictaron los cursos de idioma durante el período (2020-2021). Los datos se codifican de la siguiente manera: “docente 1” profesora del curso de italiano; “docente 2” profesora del curso de francés; “docente 3” profesora del curso de alemán; “docente 4” profesora del curso de inglés.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo se presenta el análisis de los datos recabados desde las entrevistas a cuatro docentes de idioma UPAMI (francés, alemán, inglés e italiano) y que permitieron la formulación de las siguientes categorías, que posibilitan la descripción proyectada en los objetivos.

Autoformación Docente

Las docentes entrevistadas poseen formación docente y una trayectoria laboral amplia respecto a la enseñanza del idioma; ahora, al referirse a la tecnología o adultos mayores como alumnas/os, juega un papel importante la experiencia y la adaptación a las circunstancias del contexto sociohistórico, y el acompañamiento y asesoramiento entre pares.

“Me desempeñé en general con todas las edades, pero especialmente con adultos mayores, y esta formación la tengo básicamente por experiencia, de muchos años de trabajo con ellos” (Docente 1).

“No hice cursos sobre adultos mayores ni de tecnología, la tecnología... la pandemia nos obligó, digamos, a de un día para el otro cambiar la modalidad de dar una clase” (Docente 2).

Esta *autoformación* implicaría procesos en los que se aprende “a través de su propia práctica, generando nuevos conocimientos mediante el trabajo colaborativo, la investigación y la reflexión individual y compartida”. En otras palabras, resulta importante el “análisis, la

reflexión y la mejora de la práctica docente, convirtiendo al aula y al centro en escenarios de formación mediante estrategias que estimulen el trabajo cooperativo y el intercambio profesional, la difusión del conocimiento” (Aneas- Novo, 2018, p. 96).

“(...) tuvimos reuniones y justamente quien sabía más compartía...” (Docente 2)

Sin embargo, las capacitaciones en formato de cursos no quedan afuera:

“Hice cursos de formación sobre modalidad virtual y también con un campus en Italia que nos enseñó una serie de técnicas para usar durante las clases virtuales” (Docente 1)

“Tuve capacitaciones en GOETHE INSTITUTE, que depende del gobierno alemán. Son capacitaciones DDL - Deutsch Lehren Lernen (aprender a enseñar alemán)” (Docente 3)

Así como también formato de postítulos:

“Hice un postítulo en tecnologías aplicadas a educación, desde el Ministerio de Educación; un curso de 400 hs” (Docente 4).

La formación desde la experiencia como desde lo académico siempre es relevante al momento de ejercer la docencia en todos los niveles educativos. En estos casos en particular, tanto la enseñanza de adultos mayores como el aprendizaje en esta etapa de la vida, “adquieren particularidades derivadas de los significados socio-personales” así como también “variaciones en las capacidades cognitivas, intelectuales, sociales y emocionales que son descritas adecuadamente por la psicogerontología y la gerontología social y cuyo conocimiento son la base que requiere el educador de mayores para poder diseñar sus intervenciones” (Yuni y Urbano, 2005, p. 29).

En un contexto socio histórico “atravesado por complejas demandas vinculadas a un imperativo tecnológico” es indispensable que se ofrezca “a los profesores las oportunidades de desarrollar las herramientas teórico/conceptuales necesarias para analizar este imperativo

tecnológico y asumir lugares de liderazgo al interior de las instituciones educativas que recuperen el tema de la tecnología desde una perspectiva crítica” (Forastello y Gallino, 2014, p. 75) Y es que resultaría primordial que la formación docente provea de herramientas necesarias y específicas en relación con los adultos mayores como grupo de estudiantado concreto y particular. De esta manera, poder proponer, definir y llevar a cabo propuestas de enseñanza atravesadas por la tecnología.

La Clase Desde La “Educación Remota de Emergencia”

Considerando las clases como los espacios en los que tiene lugar la práctica pedagógica (Souto, 1996). En términos generales, se percibe un traslado de lo presencial a lo virtual, donde se destacan dos cuestiones fundamentales; por un lado, la dinámica sincrónica-asincrónica.

“Mis clases constaban de una parte sincrónica y una parte asincrónica” (Docente 1) y, por el otro, los momentos de trabajo del grupo en su totalidad o su división en pequeños grupos.

“En la sala de Zoom por momentos trabajaban todos juntos, luego se dividían en grupos más reducidos que trabajaban en salas dentro del Zoom” (Docente 3).

Esto puede hallar su argumento en las características contextuales relacionadas al aislamiento como medida sanitaria por el COVID- 19. De esta manera, se entiende que claramente se trata de una *Educación Remota de Emergencia* que tuvo como consecuencia el traslado de “experiencias de formación presenciales a otras exclusivas en plataformas digitales” (Portillo et.al, 2020, p. 3). Para lograrlo, han tenido que recurrir a distintas estrategias para adaptarse, en un plazo corto, y así dar continuidad a la enseñanza, lo que podría explicar el motivo por el que hubo, en una primera instancia, un traslado de lo presencial a lo virtual.

En cuanto a las decisiones didácticas en el discurso de las docentes se identifica un intento por abarcar la totalidad de los contenidos planificados conservando la estructura de los presencial en lo virtual. *“Yo traté de dar todos los contenidos como si fuera presencial...”* (docente 1). Hay quienes decidieron darle un *giro de 180°* y acomodar la planificación especialmente para la modalidad, logrando un *“cambio radical del programa”* (docente 3).

Aunque también es importante aclarar que esta necesidad por cubrir todos los contenidos del programa no dejó de lado otro de los objetivos de los cursos de idioma, que es el de proporcionar a sus estudiantes un espacio y un momento de encuentro con pares en el que pudieran compartir tanto instancias de aprendizaje como de distensión.

“La clase como un espacio de encuentro, para distenderse, pasar un buen momento, agradable.” En otras palabras.... que *“puedan aprender, de que eso sea un espacio de... de pasar un buen rato de reírse, de olvidarse de la situación por la que estábamos pasando”* (docente 2).

En ese sentido la planificación es un “punto de partida para cualquier programación específica, es el plan de estudios o currículo, en el que se define, estructura y organiza la propuesta educativa” (Davini, 2008, p. 168), sin embargo, no es una estructura sólida; sufre cambios a lo largo del recorrido como resultado de diversos factores. En otras palabras, “el profesor tiene muchos espacios propios de decisión” (p. 168). Los cursos de idioma de UPAMI UNS no fueron una excepción; se puede percibir a través de las experiencias relatadas cómo las planificaciones han experimentado cambios a lo largo del dictado de estos. Además del contexto, los intereses de los estudiantes y el ritmo de aprendizaje son algunos de los factores causantes de la modificación y readecuación constante de la planificación docente.

A continuación se detallan algunas especificaciones de esas decisiones didácticas:

- **El contenido de enseñanza**

El contenido es definido como el “conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas, se considera esencial para su desarrollo y socialización” (Coll, 1994). Cuando se habla de contenidos es importante señalar que deben pasar por un proceso de selección; no es posible enseñar todo. Este proceso “puede apoyarse en diversos criterios y responder a variedad de razones”, dicho de otra manera, “son los propósitos educativos los que orientan y dirigen, de acuerdo con intereses específicos, la selección” (Feldman, 2010, p. 51). Uno de los criterios de selección de los contenidos, identificados en este análisis, se relaciona con los intereses prácticos respecto a las situaciones en las que los estudiantes pueden emplear lo aprendido en los cursos de idioma, e intereses personales como gustos musicales y los motivos para inscribirse.

“Muchos de los adultos mayores que estudian francés es, o bien porque tienen familiares en el exterior, o bien porque tenían pensado viajar” (Docente 2).

“Les gustan muchísimo las canciones y trataba de buscar cantantes o bien de la época de ellos, o bien de que yo sabía que a ellos les gustaba... qué fue lo que les motivó a inscribirse en el curso...” (Docente 2).

Otro criterio muy importante que surge de estos datos guarda relación con *concebir la enseñanza en tiempo presente*; es decir, “pensarla en el presente de la sociedad, de la disciplina. de la institución, del grupo específico, de la realidad de la vida de cada uno de nuestros alumnos” (Maggio, 2012, p. 55).

“... Entonces en función de eso agregaba cosas que podían llegar a distraerlos, que podían llegarlos a hacerlos pasar un buen momento, agradable” (Docente 2).

Teniendo en cuenta a las/os estudiantes, el cuerpo docente procura que, a través de los cursos, se impulsan diversas transformaciones que favorezca la “apropiación de recursos culturales que permiten ampliar el mundo representacional de los adultos mayores, a la utilización y aprovechamiento de sus capacidades, conocimientos y destrezas, dotándolos de

nuevas herramientas para interactuar con su entorno, adaptarse a él y transformarlo creativamente” (Yuni y Urbano, 2005, p. 50).

Ahora bien, el curso se enfoca en la enseñanza de la lengua extranjera pero también surgen contenidos, a modo de currículum oculto, que favorecen su desarrollo. Entendiéndolo como el conjunto de intencionalidades y prácticas informales en los procesos de enseñanza - aprendizaje que, si bien tienen lugar en las aulas, lo hacen por fuera de las experiencias planificadas (Sacristán, 1989).

Aquí juega un papel valioso el reconocimiento de la tecnología como contenido puesto que “el proceso de integración de las TIC es mucho más complejo que la mera incorporación de aparatos a las aulas” (Sabulsky, 2007, p. 161) y debe pensarse desde las problemáticas pedagógicas. Esta idea resulta bisagra para la siguiente categoría.

- **La mediación con tecnologías**

Se entiende, a partir de las entrevistas, que el material que utilizan las docentes para vehiculizar la enseñanza está comprendido por analógicos tradicionales como los manuales; así como recursos digitales e interactivos como formularios de Google, canciones, imágenes interactivas, PDFs, fotos. Algunos de ellos de elaboración propia, otros, disponibles en Internet para su uso.

“Hay últimamente muchos libros y herramientas que se pueden usar, pero yo cree un sistema, armé unos recursos didácticos usando el programa de Forms de Google para que sea interactivo” (Docente 1).

En cuanto a las actividades, estas intervenciones parecieran acercarse, o tener potencial hacia un modelo de enseñanza situada (Díaz Barriga, 2006). Estas metodologías apuntan al desarrollo de la reflexividad a partir de la resolución de situaciones problemáticas” (Yuni y Urbano, 2005, p. 44).

“Parte sincrónica ejercitamos todo lo que tiene que ver con la conversación, hacer situaciones para que los alumnos conversen, corregir también los trabajos que se les daba en la casa. material papel” (Docente 1).

“Cartas a familiares, actividades cognitivas, sopa de letras, crucigramas. El foco en la práctica, preguntas simples, reconocer las partes de la oración” (Docente 4).

“Trabajamos cada encuentro a partir de una canción popular/tradicional, que a partir de ellas se pueda ir desmenuzando cuestiones de gramática y vocabulario (...) tratando de relacionar las canciones y demás contenidos con el hecho de que eligen el idioma por historia familiar, o porque quisieron estudiar en su momento y no pudieron” (Docente 3).

A partir de la apreciación de las citas mencionadas, se advierte cómo las actividades sitúan a los estudiantes cara a cara con diversas experiencias y maneras de apropiarse del saber y fomentar competencias. Las actividades “no son sólo un vehículo. Ellas mismas tienen valor formativo. Son maneras de definir las intenciones educativas” (Feldman; 2010, p. 56).

Para poder llevar adelante los cursos de idioma de manera virtual, fueron sumamente necesarias decisiones en relación con las plataformas virtuales o *EVA*s que Navas-Montes et al. (2015) definen como un “conjunto de facilidades informáticas y telemáticas para la comunicación en el que se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje”. También se los puede identificar como “dominios en línea que permiten la interacción sincrónica y asincrónica entre las docentes y las/os estudiantes, además, contienen recursos de aprendizaje que pueden ser utilizados por los estudiantes en cualquier momento” (p. 48).

Las plataformas/ *EVA*s más utilizadas por docentes y alumnas/os en estos cursos son: Zoom, Google Meet, Facebook, WhatsApp, Skype, Google Classroom, YouTube, Correo Electrónico.

Sin embargo, aunque las EVA facilitan la virtualidad, no basta solo con realizar clases a través de ellas, sino también se hace necesario contar con los conocimientos requeridos de esa modalidad educativa donde las docentes manifestaron demandar mayor formación dado que tuvieron adoptarlas por la emergencia y, principalmente, siendo asesoradas por colegas que tenían un conocimiento mayor sobre las plataformas mencionadas.

- **El proceso evaluativo en contexto**

La evaluación como diagnóstica, pronóstica formativa y sumativa (o compendiada) (Feldman, 2010) y sus formatos se habrían mantenido presentes durante el desarrollo de los cursos en la modalidad remota por emergencia

“Se hace a través de diálogos, de instrucciones orales, dramatizar una situación... ellos no se dan cuenta, pero yo estoy evaluando si aprendieron el contenido” (Docente 1).

“Siempre aprovechaba para ver si se les había fijado lo que habíamos aprendido la clase siguiente, que ni ellos mismos se estaban dando cuenta que yo estaba haciendo eso” (Docente 2).

En términos de validez de la evaluación (Messick, 1996, como se citó en Camilloni 2010), en otras palabras, su capacidad como instrumento para “medir lo que se pretende evaluar con él” (p. 26), se puede apreciar que se cumplieron los tres tipos.

1- La validez referida a criterios; hay relación entre los criterios de calificación y los criterios de logro establecidos, alcanzando una acreditación de los aprendizajes que se manifiesta en el otorgamiento de un diploma que certifica la finalización y aprobación del curso.

2- La validez de contenido, que implica una correspondencia entre “los aprendizajes de los alumnos en cuanto a conocimientos, destrezas, competencias y/o producciones y los que se prescribe que logren en el currículo o programa de estudio” (p. 27). Hay un

afianzamiento de los contenidos que los alumnos deben aprender a través de la repetición de algunos contenidos que deben reforzarse. Es de esta manera que se busca completar y garantizar aquellos estipulados en el programa

“Si bien yo tengo de tal unidad a tal unidad que completar (...) no avanzo si lo previo no está comprendido”. “Charlaban entre ellos... (...) y los escuchaba conversar, decían “no, porque acá pasa tal cosa, no porque acá fijense que tenemos tal cosa para conocer...” es como que ellos mismos estaban compartiendo lo que hacían y lo que podían llegar a conocer quienes visiten su ciudad o su pueblo” (Docente 2).

Esta última cita daría cuenta la tercera categoría: (3) - Validez de construcción, que hace alusión a la “capacidad de la prueba para evaluar los procesos psicológicos” de los alumnos en la ejecución de “las tareas cuyo aprendizaje se evalúa. Procesos cognitivos, creatividad, motivación y perseverancia son aspectos que se modelizan de acuerdo con una construcción teórica de los aprendizajes y las tareas específicas, y que son evaluados por la prueba” (p. 27).

Resulta sustancial la aclaración que estas descripciones se basan sólo en las palabras de las docentes, ya que la misma debiera cruzarse con observaciones y palabras de otros docentes para poder considerarse completa.

La Clase Como Un Espacio De Acompañamiento/escucha - Vínculo

Los espacios y momentos compartidos con otros suscitan sentimientos de confianza, de unión, simpatía, entre otros. Los espacios educativos generan un vínculo específico; un vínculo educativo, que es aquella relación que se desarrolla “entre un sujeto que enseña y un sujeto que aprende, mediada por los saberes culturalmente relevantes a ser transmitidos en el contexto escolar, lo que permite enlazar al sujeto del aprendizaje a la cultura, a lo social” (Contrera, 2018, p.1). En otras palabras, “la educación es principalmente un acto de

comunicación razón por la que es un vehículo privilegiado para mantener a los adultos mayores integrados socialmente e interactuando dentro de redes de información y contención afectiva” (Yuni y Urbano, 2005, p. 40).

Y es que es en los espacios educativos es donde se dan “vínculos significativos” y se “ofrecen múltiples oportunidades para corregir, desarrollar y/o fortalecer la vivencia inicial de vínculos nutritivos” (Díaz, 2018, p. 119).

“Sí, hubo espacios de escucha, de acompañamiento... sobre todo al principio porque en este tipo de curso virtual los problemas tecnológicos son comunes y muchas veces las personas se ponen nerviosas por este motivo, porque se corta, no escuchan, y bueno, entonces hay momentos en los que hay que reflexionar sobre esto... cómo lograr comunicarse y que la parte tecnológica sea superada las dificultades de la mejor manera posible” (Docente 1).

“También lógicamente, al ser virtual se pierde un poco lo que es la interacción con el compañero, por eso lo que se hace es dejarlos un tiempo más en la sala, las pequeñas salas para que ellos puedan conversar, interactuar, a parte de la clase. También se hizo una fiesta a fin de año donde fueron invitados para que se sientan bien, una forma de acompañamiento, de unión” (Docente 1).

“Alumnos que no se quieren ir del grupo, festejan cumpleaños ... “Les genera un bienestar impresionante” (Docente 2).

“Yo no me quiero ir de este grupo” porque les genera una pertenencia” (Docente 2).

“Tristeza de alumnos, alto nivel de ansiedad, apego personal con los docentes, confianza” (Docente 4).

Aquí juega un papel muy importante el conocimiento que las/os docentes posean de las plataformas virtuales, conocimientos que se volvieron indispensables para “para comunicarse con el alumno a través de un dispositivo y no de manera presencial”; es decir,

“deben ser capaces de configurar un vínculo en un lugar que “no existe”, dónde se producen encuentro constantes, donde el alumno demanda una presencia continua del docente” (Díaz, 2018, p. 125).

Demandas De Las/os Estudiantes

En el transcurso de la modalidad remota por emergencia, los/as alumnos/as de los cursos de idioma explicitaron diversas demandas hacia el equipo docente de los mismos. Algunas de estas demandas se relacionaban con cuestiones técnicas del cursado, como por ejemplo el acceso a grabaciones de las clases.

“En algunas universidades de PAMI tienen personas que se ocupan de la parte técnica. les mandan las grabaciones, les pregunto si tienen dificultades, digamos, hay un equipo de gente que está al comando, en el caso mío era yo sola. Creo que había bastante demanda de ellos para tener la clase y volverla a escuchar por el tema que es online” (Docente 1).

Otro tipo de demanda se refiere a los métodos de organización de las clases, actividades y material. Una de las docentes definió su clase como un grupo más conservador que espera

“Un manual (...) la clase con el pizarrón, anotar ...” (Docente 3).

Para dar conclusión a las demandas de los estudiantes, una última refiere a su anhelo de dar continuidad a los grupos de alumnas/os conformados en el curso de idioma, y esto se debe al vínculo que pudieron lograr entre ellas/os.

“Lo que me han pedido es que, por favor, como yo soy la administradora (del grupo de WhatsApp) que no cierre ese grupo porque ellos quieren seguir en contacto (un grupo que ya finalizaba con el curso)” (Docente 2).

Es importante puntualizar que las demandas siempre están presentes; esto tiene su razón de ser en que cada grupo y, a su vez, cada estudiante tiene particularidades respecto a su forma de entender la enseñanza, experiencias respecto a la misma, diferencias en personalidad y forma de ser. Más allá de ser un obstáculo, resulta ser un elemento facilitador ya que pueden ser un excelente punto de partida para la reflexión de las propias prácticas docentes y el mejoramiento de la calidad general de los cursos. En una misma línea, la presencia de demandas respecto a la continuidad del contacto con el grupo de clase deja entrever la satisfacción con el curso y con el logro del afianzamiento del vínculo pedagógico.

“De todos modos creo que se trabajó muy bien con la virtualidad, que se lograron cosas muy importantes en el aprendizaje (...) de parte de los adultos mayores un entusiasmo para aprender a manejar mejor la computadora y el internet” (Docente 1).

Apreciaciones Docentes

Tras experimentar la modalidad pedagógica de educación remota por emergencia, las docentes entrevistadas compartieron sus apreciaciones respecto a ella. Éstas estuvieron influenciadas por los siguientes aspectos:

- El aprendizaje,

“La pronunciación no se alcanzaba a distinguir muy bien en lo virtual ...” (Docente 3).

“Veo la virtualidad también más rigurosa para aprender la materia. es más concreta, se va más hacia la materia en la virtualidad porque muchas veces en los cursos presenciales los alumnos conversan mucho entre ellos, y a veces no respeten los tiempos de hablar del otro, por lo cual uno tiene que permanentemente llamar la atención, en cambio acá de alguna manera, si uno mantiene la ida de organización, de que apaguen los micrófonos, se estudia mejor” (Docente 1)

- La comodidad o incomodidad frente a la nueva modalidad,

“Soy muy analógica ... sigo prefiriendo siempre lo presencial...” (Docente 3).

“Me resultó invasivo ... (grabación de clases)” (Docente 3).

- La organización de las clases,

“Me dio mejor resultado que sea un poco sincrónica y un poco asincrónica” (Docente

1).

- La organización del trabajo docente en y fuera de la clase

“Yo tenía que usar tiempo extra de mi tiempo, que no era pago para hacer todo ese trabajo” (Docente 1).

“En lo gestual... para poder dar cuenta si está aburrido, si está prestando atención ... En fin, tuve que hacer una nueva lectura de código de comportamiento. Además, algunos no se enfocaban bien la cámara u otros enfocaban para otro lado y directamente no se veían en la cámara...” (Docente 3).

- La interacción entre los participantes de la clase

“Creo que se trabajó muy bien con la virtualidad, que se lograron cosas muy importantes en el aprendizaje y que de alguna manera se puede aprender e interactuar socialmente también a través de la virtualidad. Creo que tiene que haber si de parte de los adultos mayores un entusiasmo para aprender a manejar mejor la computadora y el internet” (Docente 1).

“El tipo de vínculo, que es distinto en lo presencial que lo virtual ...” (Docente 3).

Si bien se pueden distinguir distintas apreciaciones respecto a la modalidad Remota por Emergencia, todas las docentes entrevistadas coinciden en que fue *“un desafío desde todos los ámbitos”* (Docente 4).

Aquí cobra sentido la subjetividad de las docentes que inclina la balanza hacia una u otra modalidad; pensando en cuestiones acerca de cómo se sienten respecto a la pantalla, el

lugar del contacto humano y su incidencia en la clase, la relación con la frustración del otro, la democratización del conocimiento respecto a la posibilidad de la participación de propuestas a distancia o semipresencial. Si bien no hay una alternativa que pueda considerarse correcta, se entrevé que la preferencia incide en la elección por desenvolverse en estas aulas digitales y/o en la presencialidad. Sin embargo, y a raíz de lo que manifiestan en las entrevistas, las docentes consideran esencial la existencia de ambas propuestas y la posibilidad de elección.

Un Futuro Que Ya Llegó

Actualmente nos encontramos en un marco de post pandemia, y la presencialidad ha vuelto a nuestra cotidianidad, incluyendo a los ámbitos educativos. Nuevamente, y de manera paulatina, las/os alumnas/os de todos los niveles educativos volvieron a las aulas y las/os estudiantes de los cursos de UPAMI UNS no fueron la excepción. No obstante, este regreso fue gradual en los cursos para jubilados por dos cuestiones fundamentales; por un lado porque, por la edad de las/os estudiantes, pertenecían al grupo de riesgo. Por otro lado, los cursos estaban conformados por integrantes de diversas regiones del país, e incluso algunas/os alumnas/os se encontraban en el extranjero.

“Lo que yo sugerí en ese momento es seguir con el sistema de la virtualidad porque tengo alumnos que viven en Buenos Aires, otros en Bahía, otros en Córdoba, otros en Río Grande... entonces es muy difícil hacerlos venir a Bahía” . En otras palabras, *“dadas las características del grupo, no se puede en este momento...”* (Docente 2).

A grandes rasgos, la vuelta a la presencialidad trajo consigo inquietudes que nuevamente ponían en discusión términos pedagógicos - didácticos: cómo sería esta vuelta al aula, qué se conservaría y qué no de la virtualidad, la existencia de una nueva noción híbrida virtual presencial.

Según las docentes entrevistadas, y teniendo en cuenta el punto de vista de las/os alumnas/os, se puede señalar que la preferencia por la presencialidad o la virtualidad se encuentra influenciada por el acceso físico a las clases, la relación con la tecnología y los pares y la distancia en la que se encuentran del establecimiento educativo.

“En mi experiencia, prefieren la presencialidad; porque en la presencialidad está este condimento de la interacción social, que es tan importante para el adulto mayor...” (Docente 1).

“La gente trata de volver a la presencialidad, tengo también en mis cursos virtualidad y gente que quiere virtualidad porque o vive lejos, o tienen problemas de salud” (Docente 1).

“Ellos mismos me decían ... ¿y vas a seguir el cuatrimestre que viene y de esta manera? y lo que a mí me asombró, por eso también dije que yo en el caso de ser posible continuaba con el sistema virtual porque ellos se manejaban de una manera muy natural que a mí me asombró porque yo tengo una alumna que tiene 81 años y se conecta con una facilidad ...” (Docente 2).

A niveles institucionales son dos las propuestas brindadas: una consiste en la coexistencia de las modalidades virtual y presencial, de modo que la/el estudiante pueda elegir la que crea le resulte más conveniente; la otra, en la hibrididad.

“Lo que se observa en este momento en UPAMI es que hay una oferta virtual y una oferta presencial. Se trata de que la oferta de idiomas sea presencial, pero también hay un grupo virtual. Sé que otras universidades han hecho formatos híbridos combinando presencialidad y manteniendo la virtual, o sea mixtos, no es el caso mío. Los cursos ahora van a ser virtuales, un nivel, y los otros niveles van a ser presenciales” (Docente 1).

Durante la pandemia el dictado de clases de manera virtual era obligatorio, hoy en día ha vuelto la posibilidad de la presencialidad en el sistema educativo. Esto permite reflexionar sobre la modalidad de cursado de UPAMI; volver a la presencialidad, mantenerla o explorar

la hibridad presencial-virtual. Si bien todas estas modalidades de enseñanza aprendizaje han demostrado, en esta investigación, ser útiles para la continuidad del mencionado proceso, es de suma importancia, coinciden las docentes entrevistadas, que el establecimiento cuente con todas estas opciones.

CAPÍTULO VII

REFLEXIONES FINALES

En líneas generales y en términos pedagógico-didácticos, se puede decir que los cursos de idioma consistieron, en una primera instancia, en un traslado de lo presencial a lo virtual. Esto se debe a que el cambio fue en un lapso de tiempo muy breve; en palabras de una de las docentes entrevistadas: *“la pandemia nos obligó, digamos, a de un día para el otro cambiar la modalidad de dar una clase”*. Sin embargo, a medida que se fue extendiendo el período en que el dictado de los cursos se desarrollaba en la virtualidad, las docentes avanzaron hacia un uso más genuino de la tecnología (Maggio, 2012). Esto se expresa cuando otra de las docentes entrevistadas afirma que *“al principio tomaba la clase virtual muy parecida a la presencial, pero luego cambié, en ese aspecto para que la clase fuera mejor organizada y aprovechada.”*

En cuanto a los objetivos específicos se puede constatar, mediante el análisis elaborado, que se ha podido identificar los usos que las docentes dieron a las tecnologías en la enseñanza de las lenguas extranjeras a adultos mayores en contexto de pandemia. Estos usos han sido variados: como dispositivo que permitía la comunicación y el vínculo docente-alumno, espacio virtual de clase, tecnología creadora y parte de la construcción del conocimiento. Otro de los objetivos que se pudieron cumplir es el reconocimiento de las decisiones didácticas que orientaron la enseñanza mediada por tecnologías en contexto de pandemia a adultos mayores. Así, se vio cómo la selección de los contenidos se relacionaba con el idioma a aprender y su nivel, y con la motivación, utilidad, posibilidades y gustos de las/os estudiantes. Asimismo, esto favoreció la interpretación del sólido vínculo entre docentes y estudiantes adultos mayores en procesos de enseñanza mediados por tecnologías acentuado en contexto de pandemia.

En el tercer capítulo se trató la percepción del adulto mayor como alumna/o y, a su vez, de una lengua extranjera o L2, mencionándose características propias como la disciplina, motivación clara y experiencias previas para apoyarse. Estas características se observaron al analizar las entrevistas y se perciben en la selección de los contenidos y actividades, en la demanda de las/os estudiantes por el acceso a materiales y grabaciones de clases y en la motivación que las docentes percibieron por las/os alumnos con una activa participación en clase. En cuanto a la adquisición de una L2, las entrevistas dan cuenta que la misma fue parcial; es decir que, si bien hubo una internalización de vocabulario, gramática y fonética, se encuentra limitada. Sin embargo, dicha limitación no puede ser establecida con claridad y puede encontrar su raíz en varios incisos; causas relacionadas con aspectos cognitivos, la evasión de la incertidumbre al permanecer en un grupo y nivel de idioma ya conocido, entre otros que podrían aflorar en una investigación que profundice dicho tema.

Desde la didáctica de las segundas lenguas, y teniendo en cuenta lo analizado, las voces de las docentes y conceptualizaciones teóricas, se visualiza que las clases de idioma de UPAMI UNS parecieran desarrollarse desde un enfoque comunicativo. El mismo “da respuesta a los métodos audiolingual y situacional” por lo que “la enseñanza se centra en el alumno y en sus necesidades, y debe promover una comunicación real, en situaciones reales” atendiendo a los “criterios funcionales, útiles para los estudiantes” (Sánchez, 2009, p.67, como se citó en Dolz, Gagnon y Mosquera, S 2009). Se puede percibir que en el método del enfoque comunicativo; la gramática, las nociones y las funciones se enlazan para “crear significados sobre cuestiones relacionadas con lo propio, lo próximo, lo autóctono (...) reconociendo en este ejercicio lo Otro, lo diverso. La existencia de lo Otro es lo que le da sentido a comunicar sobre lo propio” (Barboni y Porto, 2011, p. 15).

A través de esta investigación se ambiciona aportar a futuras investigaciones relacionadas a los adultos mayores desde la perspectiva que proporciona la campaña “No al

viejismo”, ya sea en relación con los nuevos roles que ejercen en la sociedad, sus anhelos, sus derechos y su proyección de una vejez activa en todos los ámbitos que componen la realidad de una persona social e íntegra. En otras palabras, y coincidencia con lo planteado por Yuni y Urbano (2005) “reconocerlos como agentes de su propio desarrollo y no sólo como actores que representan el papel que les tocó en suerte en la puesta en escena de la vida social” (p. 44).

Por otro lado, se espera que la presente tesina de grado promueva futuras investigaciones acerca de la formación docente referida a adultos mayores, especialmente de idiomas extranjeros a través de la tecnología, ya sea a distancia, virtual, híbrida y/o remota por emergencia. Un ejemplo de una futura investigación relacionada a la presente podría cuestionarse acerca de las condiciones de trabajo docente durante la pandemia por COVID 19. Es importante que la formación docente reconozca “como condición básica de su práctica que las personas mayores desean seguir participando activamente en la sociedad, aportando sus destrezas y habilidades para la solución de los problemas sociales” (Yuni y Urbano, 2005, p. 44); en este sentido, sería interesante investigar sobre la formación docente específica para los adultos mayores. Esto favorecería la creación y desarrollo de programas, propuestas y proyectos que apunten a esta población en un proceso de democratización del conocimiento; propuestas pedagógico-didácticas a distancia y/o semipresenciales para este grupo etario, en colaboración en el plano de decisiones de política educativa más amplias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aneas Novo, M. C., Sánchez Rodríguez, J., & Sánchez Rivas, E. (2019). *Valoración de la formación del profesorado: comparativa entre autoformación y formación presencial. Gestión Y Análisis De Políticas Públicas*.
<https://doi.org/10.24965/gapp.v0i21.10569>.
- Area Moreira, M. (2009). *La tecnología educativa como disciplina pedagógica*. Introducción a la tecnología educativa. Creative Commons.
- Barboni, S. y Porto, M. (2011). *Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional. A los 200 años de la revolución de mayo*. Ediciones Al Margen.
- Camilloni, A. (2007) *El saber didáctico. ¿Por qué y para qué la didáctica?* Paidós.
- Camilloni, A. (2010). *La validez de la enseñanza y la evaluación. ¿Todo a todos?* Paidós.
- Casado, N.; Arce, C. y Pérez S. (2020). *La educación de personas mayores como horizonte de transformación. Nuevos escenarios y acciones en tiempos de pandemia*. Actas de Periodismo y Comunicación, Vol. 6, N.º 2.
- Coll, C. (1994). *El análisis de la práctica educativa*. Paidós.
- Contrera, J. D. (2018). *Vínculo educativo: El lugar que los docentes le otorgan a los saberes en las escuelas primarias de Viedma*. VI JORNADAS de Investigación y Extensión del CURZA III SIMPOSIO DE JÓVENES CIENTÍFICOS DEL CURZA • Viedma.
<https://admin.curza.uncoma.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/19/2019/03/38-1.1-SP-ContreraBarila.pdf>
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.

- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Losada.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.
- Díaz, P. (2018). *El vínculo pedagógico en la sociedad actual con el uso de las nuevas tecnologías en educación*. V Simposio Argentino sobre Tecnología y Sociedad 118-127 <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71989>.
- Di Domizio, D. P et all. (2019). *Educación y adultos mayores*. Vejez y envejecimiento. Aportes para la investigación y la intervención con adultos mayores desde las ciencias sociales, la psicología y la educación. Andamios. FAHCE. Facultad de humanidades y ciencias de la educación. Universidad Nacional de la Plata.
- Dolz, J., Gagnon, R. & Mosquera Roa, S. (2009). *La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción*. Didáctica. Lengua y Literatura. 21. 117-141. 10.5209/rev_DIDA.2009.v21.19718.
- Elola, N. et all. (2010). *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Aique.
- Enríquez, S. (2007). La enseñanza de la oralidad en talleres de inglés para adultos mayores. Puertas abiertas (Nº3).Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Fainholc, Beatriz (2012) *Una tecnología educativa apropiada y crítica. Nuevos conceptos*. Buenos Aires. Lumen – Humanitas.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós.

- Forastello, R. y Gallino, M. (2014). *Reflexiones en torno a la coherencia pedagógico-didáctica de la enseñanza como práctica mediada por TIC*. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. DOI:10.35305/rece.v0i4.94
- González García, v. (2005). *Tecnología digital: reflexiones pedagógicas y socioculturales*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 5, núm. 1. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750108>.
- Grosso, C. & Ippoliti, Y. (2022). *Representaciones de los adultos mayores como sujetos de aprendizaje en el taller de inglés del Programa de Extensión Universitaria para Adultos Mayores (PEUAM) ofrecido en el contexto de pandemia por Covid-19*. <https://bdu3.siu.edu.ar/bdu/Record/I46-R152-41522>.
- Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a. ed.) Editorial McGRAW-HILL Education.
- Iriarte, L. (2010). *La Educación a Distancia en la Universidad Nacional del Sur. Estudio de caso*. Universidad Nacional de Córdoba, CEA, PROED.
- Litwin, E. (2005). *La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo*. Amorrortu Ediciones.
- Maggio, M. (1995). *El campo de la tecnología educativa: algunas aperturas para su reconceptualización*. Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Editorial Paidós.
- Maguiña Vargas, C.; Gastelo Acosta, R. & Tequen Bernilla, A. (2020). *El nuevo Coronavirus y la pandemia del Covid-19*. Rev Med Hered vol.31 no.2.

- Martin Sánchez, M. A. (2009). *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación. Nº. 5.
- Ministerio de Educación (2020). Resolución 104/2020.
- Navas-Montes, Y. et. al. (2015). *Los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del Idioma Inglés a través de los Entornos Virtuales de Aprendizaje*. Revista Ciencia UNEMI, 8 (13).
<https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol8iss13.2015pp47-55p>.
- Palou de Maté, C. et all. (2001). *Enseñar y evaluar. Reflexiones y propuestas*. Edigraf S.A.
- Paz, G. & Quinterno, M. (2009). *Construyendo puentes hacia otras lenguas*. La Crujía Ediciones.
- Pons, P. (1998). *Visiones y conceptos sobre la tecnología educativa*. Editorial Horsori.
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., & Gavotto, O. (2020). *Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. Propósitos y Representaciones*, 8. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Ramírez Castañeda, L. A. y Sepúlveda López, J. J. (2018). *Brecha digital e inclusión digital: fenómenos socio – tecnológicos*. Revista EIA. Año XV / Volumen 15 / Edición N.30
- Revilla, A. y Stingl, R. (1995). *Cultura tecnológica y educación. Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario*. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).
- Rodera, J. (2021). *Regulaciones, experiencias y sentidos del trabajo docente universitario: el caso de la Universidad Nacional del Sur*. Repositorio

Institucional Digital del Departamento de Ciencias de la Educación (RIDCE).

<https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5607>

Rubio Barrios, J. E. & Esparza Parga, R. (2016). *¿Qué es Tecnología? Una aproximación desde la Filosofía: Disertación en dos movimientos*. Revista Humanidades. Volumen 6, número 1.

DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/h.v6i1.25113>

Ruiz Calatrava, M. C. (2009). *El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades* [en línea]. Espiral. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espinal> Vol. 2 N°3

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Ed. Panapo.

Sabulsky, G. (2007). *La integración de las nuevas tecnologías como problema metodológico*. Repositorio Institucional de la UNLP.

Sacristán, G. (1989). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Edit. Morata.

Sánchez Ulate, A. (2023). *La experiencia de enseñanza del francés en personas adultas y adultas mayores participantes del Programa Institucional de la Persona Adulta y Adulta Mayor (PIAM) de la Universidad de Costa Rica (UCR)*. Revista Pensamiento Actual - Vol 23 - No. 41. Universidad de Costa Rica. [Dialnet-LaExperienciaDeEnsenanzaDelFrancesEnPersonasAdulta-9220941.pdf](#)

Sautu, R. (2005). *Manual de Metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Lumiere.

Souto, M. (1996). *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal*. Paidós.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

- Vega, O. A. y Quintero- Romero, S. B. (2019). *Persona adulta mayor y TIC: un ambiente propicio para consolidar*. Universidad de Costa Rica, Posgrado en Gerontología. Anales en Gerontología Número 11.
- Villalba Martínez, F. & Hernández García, M. T. (2008). *Caracterización y definición de la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes*. XVIII Congreso Internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera.
- Yuni, José A. y Urbano, Claudio A. (2005). *Educación de adultos mayores*. Teoría, investigación e intervenciones. Editorial Brujas.
- Zabala Vidiella, A. (1995). *Las relaciones interactivas en clase*. El papel del profesorado y del alumnado. La práctica educativa. Editorial Grao.