



Sinéctica

ISSN: 1665-109X

ISSN: 2007-7033

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de
Occidente, Departamento de Educación y Valores

Aldaco-Arias, Susana María; Silas Casillas, Juan Carlos
Compuabuelitos: aprendizajes en una experiencia intergeneracional
Sinéctica, núm. 55, e1098, 2020, Julio-Diciembre
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0055-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0055-002)

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99864612005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Compuabuelitos: aprendizajes en una experiencia intergeneracional

Technogrand's: Learning in an intergenerational experience

SUSANA MARÍA ALDACO-ARIAS*

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS**

El objetivo del proyecto Compuabuelitos fue analizar una experiencia intergeneracional en la que adolescentes impartieron un curso a adultos mayores en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación a fin de que los alumnos y alumnas participantes tradujeran en su instrucción los principios pedagógicos del sistema Pierre Faure, que destaca el respeto a la persona y a su ritmo. La investigación, de corte cualitativo, usó el método interpretativo básico, así como la entrevista semiestructurada como técnica. Los hallazgos se centran en tres tipos de aprendizajes: sobre las características de la tercera edad; las formas de relacionarse con los adultos mayores; y aquellos obtenidos al desempeñar un rol habitualmente desconocido: el de maestro. El análisis de los datos se realizó bajo la lupa del interaccionismo simbólico para reportar el significado que tuvo para los alumnos participar en esta experiencia, descrita como agradable y enriquecedora para los participantes.

Palabras clave:

adolescencia, adultos mayores, tecnologías de la información y la comunicación, sistema pedagógico Pierre Faure, experiencias intergeneracionales

The Compuabuelitos project had the objective of analyzing an intergenerational experience where teenagers taught seniors how to use information and communication technologies. The students aimed to apply the Pierre Faure's pedagogy in their teaching, experienced by them in their own academic life. Here, the respect to the person's rhythm and characteristics is emphasized. The research component was developed on a qualitative way, used the Basic Interpretative Method and benefited from semi structured interviews. The main findings are that adolescents participating in the project had three types of learnings: about the characteristics of third age persons; about the ways to relate with them, and about their role as learning facilitators. Data analysis used Symbolic Interactionism in order to interpret the meaning the experience had for the students, described as enjoyable and enriching by the participants.

Keywords:

adolescence, seniors, information and communication technologies, Pierre Faure pedagogical model, intergenerational experiences

Recibido: 17 de febrero de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 30 de junio de 2020|

Fecha de publicación: 1 de julio de 2020

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1098>

doi: 10.31391/S2007-7033(2020)0055-002

* Maestra en Innovación Educativa. Docente en la Escuela Secundaria Técnica 135. Líneas de investigación: aprendizaje en la tercera edad, proceso de enseñanza-aprendizaje de las TIC, experiencias intergeneracionales, enseñanza del inglés en secundaria. Correo electrónico: susyaldaco@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-9959-4683>

** Doctor en Educational Policy and Leadership por la Universidad de Kansas, EUA. Profesor e investigador del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 2003. Líneas de investigación: balance-público privado en la educación superior, relación entre las instituciones educativas y la comunidad, interculturalidad en la educación superior y pensamiento científico en alumnos universitarios. Correo electrónico: silasjc@iteso.mx / <https://orcid.org/0000-0002-8475-5923>

INTRODUCCIÓN

Dos aspectos de la realidad social actual atraen la atención: uno, la creciente presencia del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la vida cotidiana (Asociación del Internet, 2019) y otro, las problemáticas que enfrentan, por diferentes situaciones estructurales, los adultos mayores y los adolescentes. El primero se refiere a la manera en que los dispositivos electrónicos permiten la comunicación entre personas por medios digitales al eliminar barreras de tiempo y espacio (Zuppo, 2012). Su importancia y difusión han aumentado de tal forma que se han revolucionado prácticamente todos los ámbitos: los negocios, la educación, el esparcimiento y las relaciones personales, entre otros (Cobo, 2009).

En cuanto al segundo aspecto, los adultos mayores conforman un grupo poblacional que ha ido en aumento en los últimos años en nuestro país (INEGI, 2017a) y a nivel mundial (ONU, 2019) gracias a los adelantos de la medicina y la prevención social, que han favorecido el aumento de la longevidad. Sin embargo, surge el reto de lograr que esos años de vida extra sean de mayor calidad, y gocen de salud física y mental (Ballesteros, 2007). En cuanto a la adolescencia, en esta etapa los jóvenes presentan necesidades en torno a la formación de la propia identidad, una autoestima sana y la capacidad de comunicarse y relacionarse de manera adecuada con los otros (Ardila, 2007; Cantero *et al.*, 2011). En este sentido, se trata de dos segmentos poblacionales en situación difícil.

Retomando ideas de forma contextual en torno a la tecnología, podemos señalar que el uso de las TIC ha ido en aumento en México de una manera general, aunque podemos encontrar diferencias particulares en su incorporación entre los segmentos poblacionales mencionados (INEGIb, 2017). Los adolescentes son quienes hacen mayor uso de estos dispositivos en su vida cotidiana y encuentran gran facilidad y placer en su utilización (Garitaonandia, Fernández y Oleaga, 2005), mientras que las personas de la tercera edad lo hacen en menor medida, ya que, para ellos, su empleo representa una dificultad importante, dado que se trata de un modo diferente de enfrentar la realidad tecnológica.

Los adultos mayores se enfrentan a la llamada brecha digital, que se refiere a las diferencias entre los grupos de personas que poseen acceso a las TIC y quienes no. Estas diferencias pueden ser de edad, sexo, raza, nivel educativo o de ingresos. Dicha barrera no solo se define por la dificultad de acceso a un dispositivo electrónico, sino a la capacidad de usarlo; entre sus causas se encuentran la ausencia de experiencia digital ocasionada por la falta de interés o a la ansiedad provocada por la tecnología; la carencia de habilidades por un ambiente social poco amigable para el empleo de estas herramientas y la falta de oportunidades para su uso (Van Dijk y Hacker, 2003).

Esta brecha tecnológica se convierte en una limitante para que los adultos mayores se mantengan comunicados, y puede provocar cierta marginación (Alfaro, 2011) o aislamiento, que se relacionan con el deterioro cognitivo y otros padecimientos en edades avanzadas (Alcántar *et al.*, 2011). El adulto mayor tiene poco o nulo contacto con sus seres queridos, o bien, en algunas ocasiones, aunque vivan en la misma casa, se le margina emocionalmente. La falta de conocimiento de las nuevas tendencias de la sociedad por parte de los adultos mayores provoca que sean excluidos y sufran aislamiento familiar y social, lo cual puede ocasionar el declive de su salud física y mental (Alfaro, 2011).

Ante la inevitable realidad que significa una presencia casi universal de la tecnología en diferentes ámbitos de la vida, es importante reflexionar acerca de las posibles aportaciones de las TIC en los grupos poblacionales señalados. Para los adultos mayores, desarrollar las habilidades para el manejo de esta tecnología puede significar beneficios como la facilidad de mantenerse comunicados con sus seres queridos; la posibilidad de una estimulación mental aportada por el cúmulo de información que ofrece el internet; y la gran variedad de actividades de esparcimiento a las que se tiene acceso a través de software y aplicaciones. Además, poseer las habilidades tecnológicas básicas permite tener acceso a servicios públicos y privados por medios virtuales, así como la capacidad del manejo de objetos de uso cotidiano conectados a internet, lo que Ashton (2009) llama “el internet de las cosas”.

Por otro lado, los adolescentes son el grupo poblacional que presenta una mayor facilidad y gusto por el manejo de la tecnología en su vida diaria; ellos hacen un uso lúdico, educativo, como medio de comunicación y de socialización (Garitaonandia, Fernández y Oleaga, 2005). Sin embargo, es un hecho que la aparición de las TIC en la vida cotidiana ha tenido impactos en la forma en que se relacionan las personas. Sobre este aspecto, se han observado impactos positivos y negativos al mismo tiempo. Por un lado, se afirma que el uso de las TIC puede incidir de modo negativo en las relaciones familiares, ya que los individuos se aíslan y viven cada quien “en su propio mundo”. Se les ha asociado con síntomas de depresión y pueden surgir conductas adictivas en su uso (Romero-Ruiz *et al.*, 2017). Tal puede ser el caso de los adolescentes que, al hacer un empleo excesivo de la tecnología, crean una barrera en las relaciones familiares y en sus habilidades de comunicación y empatía, en una edad en la que son cruciales para su desarrollo personal (Cantero *et al.*, 2011).

Para los adultos mayores, el desarrollo de habilidades digitales puede darse de varias formas, las cuales incluyen el autodidactismo, tomar cursos escolarizados y el aprendizaje no formal asistido por alguna persona. En este último surge la inquietud: si este adiestramiento en habilidades básicas en el uso de las TIC para los adultos mayores es llevado a cabo por los adolescentes, ¿cuáles podrían ser las ventajas de que estos dos actores sociales (adolescentes y adultos mayores) se encuentren como maestro y alumno? ¿Qué pasaría si quien regularmente es el alumno se convierte en el maestro, y viceversa?

Desde una perspectiva antropológica, Margaret Mead (2019) desarrolló una taxonomía de culturas:

- Posfigurativas, que se caracterizan por ser lentas en sus cambios y en la que los niños aprenden primordialmente de sus mayores. Mead señala que este tipo de culturas corresponden a épocas pasadas de la humanidad.
- Cofigurativas, en las que tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares y se relacionan con épocas del pasado reciente de las civilizaciones.
- Prefigurativas, en las que todos aprenden de todos; tienen como rasgo resaltable que los adultos aprenden también de los niños.

Dado que el texto original se publicó en inglés hace cincuenta años, en 1970, la antropóloga relacionó esta tercera forma de cultura intergeneracional como una que se daría en el futuro. Este tipo de pautas se dan en el presente e, incluso, en algunos grupos poblacionales del pasado reciente. En todo caso, queda claro que

una sociedad que proponga pautas de interacción y aprendizaje intergeneracional más bien horizontales, que favorezcan una balanceada relación, tendrá elementos de reciprocidad que fortalecerá el tejido de los vínculos.

En este aspecto también podemos agregar que las culturas posfigurativas se tornan configurativas cuando los ancianos dejan de ser modelo a seguir para los jóvenes, quienes buscan aprender de sus pares. Esto puede suceder por cambios tecnológicos que vuelven a los adultos mayores poco idóneos y abren una brecha entre ambas generaciones (Mead, 2019). Sin embargo, en una cultura prefigurativa como la actual, en la que la tecnología juega un papel preponderante, las experiencias intergeneracionales basadas en el uso de las TIC propician un aprendizaje mutuo tanto para los mayores como para los jóvenes. Estas representan ganancias no solo para las personas de la tercera edad, sino que es razonable pensar que los jóvenes podrán desarrollar habilidades de escucha, empatía y autorregulación, al experimentar una relación más cercana con las personas mayores y nutrirse de su sabiduría y experiencia de vida.

La riqueza que representa este tipo de experiencias para los participantes ha sido suficientemente demostrada en abundantes casos. Existen artículos que dan razón de adultos mayores que aprenden a usar las TIC con la consecuente mejora en su capacidad cognitiva (Kolodinsky & Cranwell, 2002; Aldana, García y Jacobo, 2012; Chan, Haber, Drew & Park, 2016); otros hablan de encuentros intergeneracionales, con los beneficios que traen a ambos participantes (Alfaro, 2011; Cruz y Acosta, 2010); por último, también se han documentado experiencias de jóvenes que capacitan en el uso de las TIC a personas de la tercera edad, y con ello provocan aprendizajes de vida para unos y otros (NBC, 2014).

Ante este escenario, nuestro trabajo reporta una experiencia intergeneracional denominada “Compuabuelitos”, en la cual adolescentes de tercero de secundaria impartieron a adultos mayores un curso en habilidades básicas para el uso de las TIC; los adolescentes fueron previamente capacitados para poder ejercer su rol de formadores. Junto con esta experiencia, se llevó a cabo una investigación cualitativa, que indagó acerca del significado que tuvo para los jóvenes haber participado en este proyecto. En las siguientes páginas damos cuenta del andamiaje conceptual y metodológico, así como de los elementos contextuales que nos ayudan a comprender mejor las situaciones descritas en la sección de resultados. Por último, delineamos las conclusiones en torno a los aprendizajes de los jóvenes participantes en esta experiencia.

EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO COMO UNA LENTE PARA OBSERVAR EL FENÓMENO

El interaccionismo simbólico nace como teoría de aplicación social en 1937 con los escritos de Herbert Blumer, los cuales se apoyaron en la obra de George Herbert Mead en la década de 1920. Su foco son las acciones de las personas y el significado que les dan, y reconoce que “el actor construye el significado de los estímulos y actúa con base en esos significados” (Coller, 2003, p. 239).

Blumer acuñó el término de interaccionismo simbólico en 1937 e hizo mención del “enfoque del estudio de la vida de los grupos humanos y del comportamiento del hombre” (Blumer, 1982, p. 1). Por tanto, es una teoría vinculada

estrechamente a la explicación de los significados que las personas o los grupos confieren a los fenómenos dados.

Podemos decir que existen tres grandes “escuelas” respecto al interaccionismo simbólico y la interpretación de la realidad: la de Chicago, la de Iowa y la de Indiana; las tres estadounidenses e inspiradas en el trabajo de Mead, pero con diferencias importantes que no se abordarán en detalle en este texto por estar fuera de nuestro interés. Baste solo señalar que la escuela de Chicago se asocia con Blumer, la de la Universidad de Iowa con Kuhn, y la de Stryker con la de Indiana. Estas dos últimas tienen un sesgo cuantitativo muy marcado, mientras que Chicago-Blumer presenta mayor afinidad con el enfoque cualitativo (Carter & Fuller, 2016).

En este sentido, Herbert Blumer, como cabeza visible de la escuela de Chicago, ha tenido influencia en la construcción y difusión de conocimiento en torno a cómo la persona interactúa con otros y produce interacción conjunta. Para Blumer, el llamado *self* o sí-mismo surge del proceso de (inter)acción conjunta y, a través del comportamiento propio y de los otros, la persona reacciona a la interpretación de una situación. Según Blumer, la manera sólida de estudiar el comportamiento humano es por medio de métodos cualitativos y técnicas conducentes, que definen conceptos con rigurosidad para luego usarlos a fin de entender el comportamiento (Carter & Fuller, 2016).

El interaccionismo simbólico tiene tres premisas:

- Que las personas orientan sus actos hacia las cosas en función del significado que estas tengan para dicha persona.
- Que el significado de las cosas surge a consecuencia de la interacción social con otras personas.
- Que los significados se modifican al enfrentarse con las cosas mediante un proceso interpretativo (Blumer, 1982).

Estas tres premisas se basan en el concepto de significado, entendido por Blumer como una expresión de sensaciones, sentimientos, memorias, ideas, actitudes y motivaciones que se ponen en juego en conexión con la percepción de una persona respecto a una cosa. Por ello, el significado surge en un proceso de interacción, es fluido, modificable y sujeto a nuevas apreciaciones (Chamberlain-Salaun, Mills & Usher, 2013).

Para Blumer, “el significado que las cosas encierran para el ser humano constituye un elemento central en sí mismo” (Blumer, 1982, p. 3). La teoría del interaccionismo simbólico es un elemento que permite armonizar los frecuentes choques entre lo sociológico y lo psicológico, pues, desde su lógica, ambas áreas del conocimiento estudian el comportamiento humano, el cual es producto de los factores que influyen en las personas (Blumer, 1982).

El interaccionismo simbólico, según la escuela de Chicago, propone que el significado que algo tiene para la persona es resultado de cómo otras personas actúan hacia dicha cosa, es decir, los actos de otros definen la cosa para la persona. Así, el significado es un producto social y no netamente individual (Blumer, 1982). Las personas, como entes reflexivos, no responden de manera automática a acciones, situaciones o eventos, sino que, al ser actores (involuntarios o voluntarios) de lo que se

vive, dan significado a estos. Las acciones de una persona no se basan en la situación en sí misma; más bien en los significados que las situaciones tienen para ella. Por esto, podemos afirmar que los significados se aprenden en la interacción social y, en más de una forma, las acciones de otros definen los objetos de interacción (Blumer, 1969, citado en Burbank & Martins, 2010).

El proceso de acción, evidentemente guiado por el significado que tiene para los actores, sucede a través de un flujo de interpretación que presenta dos etapas: una, el sujeto se señala a sí mismo qué cosas tienen significado y otra, el sujeto manipula los significados dependiendo de la situación en que se encuentra, es decir, los interpreta para usarlos (Blumer, 1982). Un elemento concomitante con los significados son los símbolos, ya que “la interacción humana se ve mediatizada por el uso de símbolos” (Blumer, 1982, p. 59). Los símbolos son representaciones abstractas de objetos sociales que permiten que las personas se comuniquen de manera verbal o no verbal, y comprendan las intenciones y acciones de los otros (Milliken & Schreiber, 2012).

Los investigadores que desarrollan trabajos desde la lógica del interaccionismo simbólico dan un lugar preponderante al uso del lenguaje, ya que se trata en realidad de un complejo sistema de símbolos. Las frases y palabras son símbolos, porque se utilizan para significar cosas y hacen posibles todos los demás signos. En este sentido, es fácil concluir que ya sea que se trate de objetos o de actos, todos ellos tienen significado porque se han empleado palabras para describirlos (Rizo, 2004). Dicho de otra forma, los actos y las actividades que realizan los sujetos se dan en relación con las acciones de los otros individuos que componen una sociedad.

La interacción social es “un proceso que forma el comportamiento humano, en lugar de ser un simple medio o marco para la expresión y liberación del mismo” (Blumer, 1982, p. 6). No es solo un mecanismo de expresión, sino que se trata de un modo de co-construir. En otras palabras, los significados y símbolos influyen en la acción y la interacción humana (Ritzer, 1993) y, a la vez, son reconstruidos. Es evidente que esta serie de símbolos y significados se construyen dentro de una sociedad, ya que es justamente lo que establece el contexto y los parámetros para que ocurra la acción (Milliken & Schreiber, 2012).

El interaccionismo simbólico reconoce a las personas como seres sociales. La sociedad y los individuos que la conforman son inextricables, ya que no es posible entender a uno sin el otro (Meltzer *et al.*, 1975, citado en Burbank & Martins, 2010). Los significados obtienen su forma y contenido a través de un proceso de interacción social en el que los individuos aportan al conjunto los elementos suficientes para estar acordes con los significados que poseían. Por tanto, la acción conjunta es una vinculación horizontal de los participantes y una conexión vertical con lo que se hizo antes (Blumer, 1982) y cada persona formula indicaciones y recibe otras en un proceso dinámico en el que cada individuo interpreta las acciones de todos los demás; este proceso remodela y transforma la manera en que actúan los participantes (Blumer, 1982).

A esta serie de ideas en torno a la interacción humana se han añadido algunos preceptos que amplían la conceptualización original de Blumer; por ejemplo, Ritzer (1993) establece que existen siete principios básicos, en los que incluye las tres premisas originales; esta nueva lista incluye:

- Los seres humanos tienen capacidad de pensamiento.
- La capacidad de pensamiento está modelada por la interacción social.
- Las personas aprenden significados y símbolos en interacción social.
- Los significados y símbolos permiten actuar e interactuar.
- Los significados y símbolos se pueden modificar.
- Las personas pueden introducir estas modificaciones.
- Grupos y sociedades son las pautas entretejidas de acción e interacción.

Con base en esta breve revisión conceptual, podemos advertir que el interaccionismo simbólico se convierte en una postura poderosa para el análisis de la información emanada del trabajo de campo, que se centró en los significados construidos por los participantes como grupo social. En los siguientes párrafos describimos el contexto donde se llevó a cabo este trabajo, así como las decisiones metodológicas.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto Compuabuelitos se desarrolló en el Instituto Pierre Faure, colegio particular ubicado en el municipio de Zapopan, perteneciente a la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco. Esta institución atiende aproximadamente a seiscientos alumnos de clase media y media alta, divididos en cuatro secciones: maternal, preescolar, primaria y secundaria (IPF, 2017). Fue fundado hace más de cuarenta años por Pierre Faure, pedagogo y sacerdote jesuita francés, junto con un grupo de padres de familia de la localidad.

La “pedagogía Pierre Faure” es el modelo educativo de esta institución, y entre sus principios sobresalen el respeto a la persona, a su ritmo de aprendizaje y desempeño, a su capacidad de decidir y a ser responsable de su propio crecimiento, además de que se destaca la importancia del diálogo y el aprendizaje compartido (Paz, citado en IPF, 1995). Esta es “una pedagogía centrada en el alumno” cuyos valores regularmente son vivenciados por los alumnos del colegio y, por ende, sirvieron como marco valoral de los participantes del proyecto.

Un mecanismo que fundamenta este modelo pedagógico y lo hace evidente en el ambiente escolar se da cuando los jóvenes planean día a día sus actividades, de las que se hacen responsables, y en las que se respeta el ritmo de cada uno, dentro de un ambiente socialmente acogedor que incluye e involucra a los miembros de la comunidad escolar.

La pedagogía Pierre Faure se denomina “personal” y “comunitaria”, ya que considera al sistema familiar completo como parte de la comunidad educativa (Pereira, citado en IPF, 1995). Por esta razón, las personas de la tercera edad participantes en este proyecto, en su mayoría abuelos de los alumnos involucrados, se asumen como integrantes de la comunidad educativa.

MARCO METODOLÓGICO

En el proyecto Compuabuelitos participaron 16 alumnos de tercero de secundaria, junto con sus abuelos o, cuando esto no era posible, con algún adulto mayor cercano

al joven y su familia. El estudio se realizó como parte de la asignatura de Formación cívica y ética, y se llevó a cabo en dos ejes:

- Un proceso de intervención educativa en el cual los adolescentes –previamente capacitados para ello– impartieron un curso de habilidades básicas para el uso de las TIC a personas de la tercera edad.
- Una investigación de tipo cualitativo realizada sobre el significado que tuvo esta experiencia para los jóvenes participantes, según lo relatado por ellos mismos. A pesar de haber sido concurrentes en el tiempo, es importante discernir la intervención de la investigación.

Durante el proceso de intervención se tuvieron dos momentos: la capacitación previa para los adolescentes y el curso impartido a los abuelos. En la preparación de los alumnos antes de su labor con los abuelos, realizamos actividades encaminadas a sensibilizarlos acerca de las características y necesidades especiales de las personas de la tercera edad (Villar, 2003). Para esto, organizamos cinco sesiones dentro de las instalaciones del colegio para presentar el proyecto, leer textos referentes a las adaptaciones necesarias en los cursos para adultos mayores y reflexionar acerca de la experiencia propia de los alumnos dentro del sistema Pierre Faure y cómo traducirla ahora en su rol de capacitadores de adultos mayores.

También, propusimos dos dinámicas que permitieron a los jóvenes vivenciar físicamente y reflexionar acerca de estas realidades. Una consistió en un juego de roles trabajado en pares, en el cual un alumno representó al abuelo y el otro, al capacitador adolescente. Al alumno-abuelo se le impusieron limitaciones físicas como vendas en los ojos, algodones en los oídos, cinta en la boca o una mochila llena de libros para cargar estando parados. El alumno con el rol de adolescente trató de explicar al abuelo el uso de un celular nuevo para él, pero experimentando cómo lo viviría un adulto mayor. Al final, se hizo una puesta en común para que los chicos analizaran la experiencia.

De manera complementaria, con la intención de fortalecer las capacidades de los muchachos como instructores, efectuamos otra dinámica de roles, en parejas: los chicos interpretaron a un niño de preescolar y a un adolescente. El adolescente debía explicar al infante detalladamente, paso por paso, cómo hacer para abrocharse las agujetas de los zapatos. Los invitamos a usar un lenguaje adecuado para el aprendiz, en este caso el niño pequeño.

Al mismo tiempo, hubo una etapa de acercamiento inicial intencional en la que los jóvenes realizaron con “los abuelos” distintas actividades presenciales encaminadas a lograr un contacto previo, dada la importancia de conocer con antelación a los destinatarios en un curso de formación (Herraiz, 1994). Los muchachos llenaron, junto con los abuelos, un cuestionario sobre las características generales del adulto mayor y el dispositivo electrónico a usar para el curso. También, llevaron a cabo una entrevista en la que el abuelo hizo, en formato libre, un relato de su vida. Los alumnos entregaron sus evidencias por correo electrónico, incluyendo audios, videos y fotografías.

En cuanto al curso para los adultos mayores, solicitamos a los alumnos acordar primeramente con el abuelo los temas a abordar, que fueran de su interés, así como

los horarios y la duración de las sesiones. En la pedagogía de Pierre Faure, es el alumno quien planea las actividades a realizar durante su trabajo personal, y corresponde a los maestros una actitud de diálogo y respeto hacia sus decisiones, necesidades e intereses (IPF, 1995). En este trabajo, en armonía con estos principios, la planeación se llevó en forma conjunta entre adulto mayor y adolescente, y fue entregada por escrito por los alumnos. Del mismo modo, les pedimos la elaboración de un manual ilustrado sobre el curso, que podían confeccionar de una manera colaborativa con el abuelo. Este fue asumido por los participantes como el material de referencia que conservaría el adulto mayor después del curso.

Sobre el segundo eje, la investigación desarrollada junto con el proyecto, esta se realizó en concordancia con las premisas del enfoque cualitativo, y se recurrió al método interpretativo básico y a la técnica de entrevista semiestructurada. Dado el enfoque cualitativo y un esquema naturalista de acción, no empleamos ninguna medición pre- o post- ni un manejo de variables experimental o cuasiexperimental. La atención se centró en la recolección de vivencias de participación más que en su cuantificación (Merriam, 2002).

El acercamiento al fenómeno a través del enfoque cualitativo permitió desentrañar los significados de esta experiencia para los participantes en el proyecto (Denzin & Lincoln, 2000). Estos fueron construidos en las interrelaciones entre alumnos, maestros y abuelos, en un contexto determinado (Merriam, 2002). Las expresiones de los jóvenes acerca de esta experiencia fueron sistematizadas y agrupadas por afinidad con la intención de indagar sobre el mundo interior construido por ellos (Taylor & Bogdan, 1994).

En cuanto a las dos entrevistas, una se aplicó al inicio y otra al final del proyecto (Díaz-Bravo, Torruco, Martínez y Varela, 2013); fueron grabadas en audio y, luego, se codificaron para el análisis utilizando el software Atlas-TI. Creamos categorías a partir de la evidencia empírica: las frases de los jóvenes, y redactamos un reporte sobre los hallazgos.

RESULTADOS

Durante la intervención, efectuamos el análisis de lo expresado por los alumnos al inicio y al final del proyecto en dos entrevistas. También, examinamos los diálogos sostenidos en las sesiones que tuvieron lugar en el colegio. De este análisis, se desprenden tres aprendizajes principales, mencionados por los adolescentes después de haber participado en el proyecto:

- Una forma diferente de comprender la etapa de la tercera edad.
- Nuevas maneras de relacionarse con los adultos mayores.
- Su desempeño en el rol de maestro o instructor.

Aprendizajes sobre la tercera edad

Al hablar del concepto que tienen los adolescentes participantes acerca de los adultos mayores, es conveniente destacar que la forma de percibir un objeto social, en

este caso el grupo de las personas de la tercera edad, determina la forma de comportarnos hacia él (Blumer, 1986). Para analizar estos significados, consideramos las respuestas de los jóvenes en la entrevista inicial, en la que les preguntamos sobre la tercera edad en general, su experiencia vivida con adultos mayores cercanos y su visión a futuro acerca de ellos mismos en esta etapa. En la entrevista final, en la narración del curso que impartieron, también focalizamos la atención en las palabras sobre su percepción del adulto mayor.

Acerca del primer aprendizaje, sobre cómo son los adultos mayores, en la mayoría de los casos, la percepción era positiva desde el inicio. Algunos chicos también hablaron de su propia tercera edad como una etapa futura donde vivirían placenteramente y en buenas condiciones.

Después de haber participado en esta experiencia, observamos modificaciones en el concepto que los alumnos tenían sobre las personas mayores, que iban desde un descubrimiento más cercano a sus necesidades hasta el encontrarse con un tipo de personas desconocidas. Algunos jóvenes dijeron descubrir que las personas de la tercera edad también se divierten y la mayoría los describió en actividades de esparcimiento y con una vida social activa. Una alumna habla de que, a veces, se tiene un concepto equivocado acerca de las personas con más años. Así lo expresa:

Hay un concepto muy equivocado de ellos, de que son como amargados, cuando en realidad yo conozco mucha gente mayor que no es así. Y trabajando con los papás de X, son así. Son más o menos todo lo contrario, súper, súper lindos, son chistosos. Son agradables, no fue nada difícil trabajar con ellos. Con ellos no es de testarudos, no, para nada, son muy divertidos... (alumna 8, entrevista final).

Otra realidad encontrada o fortalecida por los adolescentes fueron las limitaciones físicas que padecen los adultos mayores, sus enfermedades y necesidad de ayuda. Sin embargo, un aspecto a resaltar es que ellos constatan la realidad del sufrimiento, pero perciben la posibilidad de bienestar y alegría en esta última etapa de la vida; esto les parece como una extraña paradoja:

... como que ya están sufriendo mucho con sus enfermedades, pero, aun así, a veces son muy tristes [...]. Tenemos que ir a visitarlos y todo eso. Pero les gusta, son muy felices, si les dices: "... vámonos a Chapala...". Se van olvidándose de las enfermedades que tienen. Están felices... (alumna 12, entrevista inicial).

Podemos afirmar que la percepción que tenían los jóvenes acerca de las habilidades de los adultos mayores para aprender a usar las TIC cambió en casi la totalidad de los participantes, al señalar que se dieron cuenta de que los abuelitos sí tienen capacidad de aprender a usar las nuevas tecnologías, que sí les interesan, pero que descubrían que estos ven el mundo digital de una manera muy diferente.

En este sentido, los alumnos mencionaron frases como "... yo decía que no puede ser que una persona no sepa ni esto del celular...", "... sí, que lo nuevo, lo extraño que son para ellos, las computadoras, los celulares...", "... prefieren mejor no meterse a la tecnología, porque los abruma...". Sus palabras denotaban asombro, pero a la vez respeto hacia esta visión de las TIC muy lejana a la propia.

Finalmente, este primer aprendizaje obtenido por los alumnos incluye la adquisición o el reforzamiento de una concepción positiva acerca de las personas de la

tercera edad; una mayor sensibilidad sobre las necesidades y características de estos y una percepción de las personas con más años como alguien que vive los adelantos tecnológicos de una manera diferente. Este se ve ligado a los otros dos aprendizajes: la forma de relacionarse con los adultos mayores y el rol de maestros de los adolescentes.

Aprendizajes sobre la forma de relacionarse con los adultos mayores

Respecto al segundo aprendizaje, relativo a sus relaciones con las personas de la tercera edad, podemos mencionar que antes del proyecto, en la mayoría de los casos, se hablaba de una situación de proximidad y sentimientos agradables hacia los abuelos. Sin embargo, durante los momentos de trabajo cercano con el adulto mayor, los jóvenes señalaron que descubrieron nuevas maneras de relacionarse, lo que les ayudó a fortalecer un vínculo de afecto ya existente.

Varios alumnos hablaron de su proximidad preexistente con los abuelos, ya que estos ejercen el rol de cuidadores debido a las jornadas de trabajo de los padres. Sin embargo, esta manera de relacionarse, al darse en contextos con intenciones de supervisión, llevaba a los jóvenes y a los adultos a asumir posiciones de control. En algunos casos se les describió también como “consentidores” y “consejeros”, al darles gustos muchas veces negados por sus progenitores, contarles historias acerca del pasado y aconsejarlos.

Casi la totalidad de los jóvenes participantes narraron su experiencia con los abuelos como un momento agradable; fue descrita como un espacio donde hubo diversión, risas y un disfrute para ambos:

Pues, al principio, estábamos nada más platicando y no trabajábamos. No le enseñaba porque platicábamos y platicábamos. Y después poco a poco le dije: “... Bueno, vamos a trabajar...”. Pudimos avanzar pronto y además nos divertimos porque me contaba, me seguía contando, me seguía contando de todo. Estuvo muy divertido... (alumna 3, entrevista final).

En algunos casos, los jóvenes, a pesar de tener de antemano una relación cercana con el abuelo, narraron que esta se estrechó gracias a este curso: “Me contó muchas cosas que yo no sabía, o sea que yo no tenía ni idea y se me hizo muy padre pues conocerla más, pues porque sí me hacía falta más platicar con ella más a fondo cosas y así. Que sí la veo una vez a la semana, pero sí a veces hace falta platicar más con ella...” (alumna 4, entrevista final).

Varios alumnos afirmaron que al principio sus expectativas hacia este proyecto eran negativas, pero que en realidad resultó diferente. Algunos dijeron que pensaban que el momento de dar instrucción a los abuelos iba a ser solemne y aburrido, cuando en realidad fue agradable. Otro narró cómo su relación con su abuelo era distante y tensa, pero que explicarle el uso de las TIC le permitió verlo de una manera distinta:

... y pues al principio como que me daba flojera y así [...]. Como que al final no estuvo tan gacho como yo pensaba [...] porque pensé que mi abuelito se iba a enojar mucho. Y pues, hasta eso, no [...]. Y ya al final me sentí como bien porque ya le había enseñado algo a mi abuelito. Y pues él estaba feliz... (alumno 9, entrevista final).

En algunos casos se habló de tener poco contacto con los abuelos y que, a causa de este proyecto, se pudo conocer más acerca de ellos; fue posible crear un momento de cercanía con un familiar a quien se le veía poco.

Los alumnos, al hacerse sensibles a las necesidades y limitaciones de los adultos mayores, se descubrieron a sí mismos con la posibilidad de brindarles su apoyo. Así lo menciona una alumna: "... me di cuenta de que [...] es que, de verdad, tenemos que ayudarlos en cosas que necesiten [...] no sé, que les subas un vaso de agua o algo, porque ya están cansados [...] porque no te cuesta nada hacerlo" (alumna 15, entrevista final).

En este mismo tono, los jóvenes perciben también las barreras que enfrentan las personas en edades avanzadas para incorporar a su vida los adelantos tecnológicos y se descubren a sí mismos como agentes de cambio, porque ellos pueden también apoyarlos a adquirir las habilidades necesarias para el manejo de estos dispositivos. Esta situación en la que el joven se convierte en instructor del abuelo en el uso de las TIC abre una nueva forma de relacionarse entre ambos: "... a veces nuestros abuelos sí necesitan ayuda con algunas cosas y al fin y al cabo nosotros somos los que prácticamente sabemos todo sobre la tecnología, entonces, estamos para ayudarlos..." (alumna 13, entrevista final).

Podemos considerar que el proyecto trajo aprendizajes a los adolescentes participantes sobre la forma de relacionarse con las personas de la tercera edad. Les permitió aprender a acercarse a ellos de una manera más estrecha, divertirse juntos, posibilitar encuentros y hacer conciencia de una necesidad de solidaridad hacia ellos, no solo en aspectos de la vida cotidiana, sino también como mediadores en un mundo tecnológico en constante cambio.

Aprendizajes en el rol de maestro o instructor

Sobre el tercer aprendizaje del adolescente en el desempeño de su rol como maestro o instructor, se generó información en varios sentidos, entre los que destacan al menos dos: la apropiación del modelo educativo en el cual han sido formados y el desempeño del estudiante de secundaria como instructor. En el primero, al ser una experiencia inédita para ellos, se presentó como una oportunidad para replicar principios del sistema Pierre Faure con base en el cual han vivido como alumnos, como el respeto a la persona y una actitud acogedora, y a la vez dio espacio a nuevas aportaciones.

En el segundo, en su rol de maestros, los adolescentes señalaron en todos los casos haber logrado que su alumno de la tercera edad aprendiera a usar el dispositivo electrónico; entre los factores de éxito mencionados por ellos, resaltan el uso de un lenguaje adecuado, la adaptación del curso a las características del abuelo y a la claridad de las explicaciones.

En cuanto a la idoneidad del uso de un lenguaje, los jóvenes resaltaron la conveniencia de utilizar palabras que conociera el abuelo. Fuera de usar tecnicismos, los adolescentes les hablaron de objetos conocidos para ellos y trataron de ser simples, breves y accesible para ellos: "... relacionar con algo que él conozca. Por ejemplo, no le veía forma de micrófono al de nota de voz y me decía: '... eso parece una mosca...', y yo: '... bueno, pícale a la mosca...'. Y le picaba a la mosca ..." (alumna 16, entrevista final).

Los jóvenes también hablaron de la importancia de respetar el ritmo de trabajo del abuelo y adaptar la duración de las clases y los momentos de acuerdo con las necesidades de este. Asimismo, los temas a tratar fueron elegidos por él, según sus intereses. Así lo dice una joven: "... que diéramos descansos, así que nos salíamos, comimos, todo y después volvemos, todo para que no se canse..." (alumna 16, entrevista final).

Otros aspectos resaltados para lograr los aprendizajes por parte de los abuelos fue hacer de la clase un momento agradable y de disfrute. La necesidad de ser muy claros a la hora de explicar y, al mismo tiempo, la capacidad de autorregulación para poder ser pacientes con ellos:

...Como el ser más paciente, había cosas que a lo mejor yo tenía que repetir y así. Como que me daba a entender, como que a veces no todas las personas pueden hacerlo al mismo ritmo, entonces, como que el ser más paciente con ella, más que nada divertarnos, más que como que tienes que hacer esto y así. Eso me ayudó a que fuera más divertido y gozar... (alumna 7, entrevista final).

De manera notable, sobresale el aprendizaje por parte de los adolescentes acerca de la necesidad de la claridad en sus explicaciones, y darse cuenta de que existen algunas operaciones que ellos hacen de manera automática en el uso del teléfono celular que, sin embargo, se tienen que expresar de un modo muy detallado y claro al adulto mayor: "...explicarle a detalle, o sea, explicarle cada paso porque hasta como movías el dedo y yo creo que sí le di a entender, porque sí entendía..." (alumna 15, entrevista final).

Así fue como los adolescentes participantes en el proyecto obtuvieron los aprendizajes en su rol de maestro. Sin duda, fue importante usar un lenguaje apropiado y adecuar el curso a las necesidades del alumno, en este caso el abuelo, y a la relevancia de ser claros y sencillos en sus explicaciones. Como corolario, podemos agregar que algunos jóvenes resaltaron que tuvieron que desarrollar una "autoadaptación" a fin de modular su velocidad y conductas para ser pacientes con ellos.

CONCLUSIONES

En un entorno de cultura prefigurativa (Mead, 2019) en que todos los miembros están en capacidad de aprender unos de otros, los jóvenes (los sujetos principales de este estudio) tuvieron aprendizajes en tres ámbitos: cómo es la tercera edad; la forma de relacionarse con las personas en esta etapa de la vida; y en su rol de maestro. Estos aprendizajes fueron en ámbitos no académicos y consistieron en la forma de ver al otro, de establecer relaciones y de valorarse en un rol que no les es habitual.

El interaccionismo simbólico de Blumer (1982) permite un análisis cercano de estos tres aprendizajes al observarlos por medio de sus tres premisas:

- Que las personas orientan sus actos hacia las cosas en función del significado que estas tengan para dicha persona.
- Que el significado de las cosas surge a consecuencia de la interacción social con otras personas.
- Que los significados se modifican al enfrentarse con las cosas mediante un proceso interpretativo (Blumer, 1982).

Estos principios ayudan a reconocer lo aprendido por los adolescentes, ya que poseían, originalmente, un concepto de la tercera edad basado en experiencias previas. Este significado fue originado a través de las interacciones anteriores con adultos mayores y la co-construcción que se tiene de la tercera edad en su grupo social. Dicho significado orienta los actos individuales y colectivos, y también se ve modificado por la interacción con los adultos mayores, con otros alumnos y maestros durante el proyecto.

Del mismo modo, se desarrollaron nuevos conceptos (en su gran mayoría positivos) acerca de la tercera edad o se afianzaron los existentes, y se sensibilizaron acerca de sus características y necesidades. Los jóvenes aprendieron sobre su vida diaria, sus condiciones e intereses, lo que los llevó a verlos como un grupo de personas que viven de una manera diferente los cambios tecnológicos. Este cambio de significados derivó en un comportamiento distinto al permitir aprender formas nuevas de relacionarse y el poder ejercer con éxito su rol de maestros.

Otro concepto sustancial en el interaccionismo simbólico es el del sí mismo o *self*, que se refiere a la capacidad del individuo de verse a sí mismo como objeto y se construye a través de los otros. “El *self* surge con el desarrollo y a través de la actividad social y las relaciones sociales” (Ritzer, 1993, p. 230). Después de esta experiencia, podemos considerar que el sí mismo o *self* de los alumnos fue modificado socialmente en su contacto con los abuelos. El concepto de sí mismos cambió al verse frente a las situaciones de necesidad vivida por los adultos mayores, tanto en sus limitaciones físicas, enfermedades como también al encontrarse marginados en cuanto al uso de las TIC. Los jóvenes modifican la forma de verse a sí mismos al descubrirse como actores en la solución de estos problemas y descubrirse en la posibilidad de apoyar a las personas de la tercera edad.

Otro cambio en el *self* se da cuando el joven ejerce el rol de maestro. Este papel le permite experimentar, desde el otro lado del proceso enseñanza-aprendizaje, cómo se vive este. Los aprendizajes adquiridos al tener algún nivel de éxito en su curso con el abuelo son atribuidos a su capacidad de adaptar su enseñanza a las características del alumno, es decir, el abuelo: adecuaciones en el lenguaje, en el ritmo, en los tiempos, en los temas y en la claridad de las explicaciones. En una actitud de acogida y respeto a la persona, de acuerdo con la pedagogía Pierre Faure (IPF, 1995), se da la capacidad de mirarse a sí mismo y cambiar el propio comportamiento en una interacción empática con el otro.

Para concluir, es de mencionar que estos aprendizajes, que trascienden lo establecido en términos temáticos para las asignaturas en educación básica, presumiblemente transforman la vida de los jóvenes y les permiten percibir a los adultos mayores de una manera diferente y comportarse hacia ellos, también de un modo distinto. Los hacen sensibles a las necesidades del adulto mayor, les ayudan a descubrir con respeto una vivencia distinta de la tecnología y da paso a un acercamiento en una relación placentera para ambos. Esta experiencia enseña al joven a verse a sí mismo como solidario, en apoyo de las personas de mayor edad, en un mundo actual, difícil para ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántar, B., Reynoso, C., Ramos, M., Gómez, B., Miramontes, J. y Martínez, A. (2011). La enfermedad de Alzheimer y su costo familiar y social. *La Ciencia y el Hombre. Revista de Divulgación Científica y Tecnológica de la Universidad Veracruzana*, núm. 2, vol. 24. Recuperado de <https://www.uv.mx/cienciahombre/revistae/vol24num2/articulos/alzheimer/>
- Aldana, G., García, L. y Jacobo, A. (2012). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como alternativa para la estimulación de los procesos cognitivos en la vejez. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 14. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num14/practica/aldana_garcia_mata_tic_vejez.html
- Alfaro, N. (2011). *Encuentros intergeneracionales: alternativa para promover y facilitar relaciones interpersonales solidarias de ayuda mutua entre personas adultas mayores y adolescentes en el contexto costarricense*. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20157/1/917.pdf>
- Ardila, L. (2007). *Adolescencia y desarrollo emocional: guía y talleres para padres y docentes*. Bogotá: Ecoe.
- Ashton, K. (2009) That 'Internet of Things' thing in the real world, things matter more than ideas. *RFID Journal*, junio. Recuperado de <http://www.rfidjournal.com/article/print/4986>
- Asociación del Internet (2019). *Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2019, versión pública*. Recuperado de <https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/remository/Habitos-de-Internet/15-Estudio-sobre-los-Habitos-de-los-Usuarios-de-Internet-en-Mexico-2019-version-publica/lang-es-es/?Itemid=>
- Ballesteros, S. (2007). *Envejecimiento saludable: aspectos biológicos, psicológicos y sociales*. Madrid: Universitas.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora, SA.
- Burbank, P. M. & Martins, D. C. (2010). Symbolic interactionism and critical perspective: Divergent or synergistic? *Nursing Philosophy*, núm. 11, vol. 1, pp. 25-41. <https://doi.org/10.1111/j.1466-769x.2009.00421.x>
- Cantero, M., Delgado, B., Gión, S., González, C., Martínez, A. y Navarro, I. *et al.* (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Alicante: Club Universitario.
- Carter, M. J. & Fuller, C. (2016). Symbols, meaning, and action: The past, present, and future of symbolic interactionism. *Current Sociology*, núm. 1, vol. 31. <https://doi.org/10.1177/0011392116638396>
- Chamberlain-Salaun, J., Mills, J. & Usher, K. (2013). Linking symbolic interactionism and grounded theory methods in a research design: From Corbin and Strauss' assumptions to action. *SAGE Open*, núm. 3, vol. 3, 215824401350575. <https://doi.org/10.1177/2158244013505757>
- Chan, M., Haber, S., Drew, L. & Park, D. (2016). Training older adults to use tablet computers: Does it enhance cognitive function? *Gerontologist*, núm. 56, vol. 3, pp. 475-484. <https://doi.org/10.1093/geront/gnu057>
- Cobo, J. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *ZER -Revista de Estudios de Comunicación*, núm. 27, vol. 14, pp. 295-318. Recuperado de <https://www.ehu.eus/ojs/index.php/Zer/article/view/2636/2184>

- Coller, X. (2003). *Canon sociológico*. Madrid: Tecnos.
- Cruz, R. y Acosta, S. (2010). Vocabulario Intergeneracional. Un intercambio de mayores y alumnos en las aulas. *Cuestiones Pedagógicas*, núm. 20, pp. 247-268. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/54617>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- Díaz-Bravo, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, núm. 2, vol. 7, pp. 162-167. Recuperado de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09_MI_LA%20ENTREVISTA.pdf
- Garitaonandia, C., Fernández, E. y Oleaga, J. (2005). Las tecnologías de la información y de la comunicación y su uso por los niños y los adolescentes. *Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, núm. 3. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n3a3>
- Herraiz, M. (1994). *Formación de formadores*. Recuperado de http://www.oit-cinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/form_for.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2017a). *Estadísticas a propósito del día internacional de la tercera edad. Datos nacionales*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/edad2017_Nal.pdf
- INEGI (2017b). *Estadísticas a propósito del día internacional del internet. Datos nacionales*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/internet2017_Nal.pdf
- Instituto Pierre Faure (IPF) (2017). *Anuario 2016-2017*. Documento institucional. Guadalajara.
- IPF (1995). *Recopilación de documentos. Instituto Pierre Faure. Fundamentos de la Pedagogía del Personalismo. Nivel II*. Documento institucional. Guadalajara.
- Kolodinsky, J. & Cranwell, M. (2002). Bridging the generation gap across the digital divide_ teens teaching internet skills to senior citizens. *Journal of Extension*, núm. 3, vol. 40. Recuperado de <https://www.joe.org/joe/2002june/rb2.php>
- Mead, M. (2019) *Cultura y compromiso. Estudios sobre la ruptura generacional* (2ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- Merriam, S. (2002). *Qualitative research in practice. Examples for discussion and analisis*. Boston: Jossey -Bass.
- Milliken, P. J. & Schreiber, R. (2012). Examining the nexus between grounded theory and symbolic interactionism methods. *International Journal of Qualitative*, núm.11, vol. 5, pp. 684-696.
- NBC News (2014). *Students help seniors bridge the digital generation gap*. Recuperado de <https://www.nbcnews.com/feature/maria-shriver/students-help-seniors-bridge-digital-generation-gap-n100021>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2019). *Asuntos que nos importan. Envejecimiento*. Recuperado de <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/ageing/index.html>
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Rizo, M. (2004). *El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación. Lecciones del Portal de la Comunicación*.

Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de https://incom.uab.cat/portalcom/wp-content/uploads/2020/01/17_esp.pdf

Romero-Ruiz, K. *et al.* (2017). Information and communication technologies impact on family relationship. *Procedia –Social and Behavioral Sciences*, vol. 237, pp. 30-37. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.007>

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (2ª reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

Van Dijk, J. & Hacker, K. (2003). The digital divide as a complex and dynamic phenomenon. *The Information Society*, núm. 19, pp. 315-326. <https://doi.org/10.1080/01972240390227895>

Villar, F. (2003). Educación en la vejez: hacia la definición de un nuevo ámbito para la psicología de la educación. *Infancia y Aprendizaje*, núm. 28, vol. 1. <http://doi.org/10.1174/0210370053125515>

Zuppo, C. (2012). Defining ICT in a boundaryless world: The development of a working hierarchy. *International Journal of Managing Information Technology*, núm. 3, vol. 4. <http://doi.org/10.5121/ijmit.2012.4302>