

# XIII

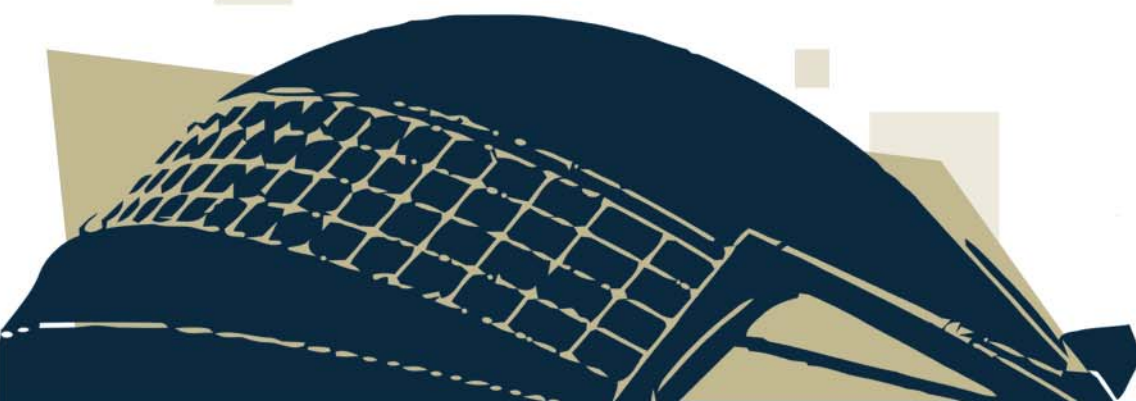
VNIVERSITAT  
D' VALÈNCIA

## ENCUENTRO ESTATAL

de

## PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES

del 19 al 21 de Junio de 2013



NUEVOS TIEMPOS,  
NUEVOS RETOS PARA LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES



Asociación Estatal de Programas  
Universitarios para Personas Mayores



Servei d'Extensió  
Universitària

Más Información:  
<http://aepum13.uv.es>



# **XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores, 2013**

Nuevos tiempos, Nuevos retos para los  
Programas Universitarios para Mayores

Los trabajos incluidos en este volumen forman parte de los trabajos seleccionados por el Comité Científico para su presentación en el XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores, 2013. Con el lema "Nuevos tiempos, Nuevos retos para los Programas Universitarios para Mayores", celebrado en Valencia del 19 al 21 de junio de 2013.

#### **Comité científico e investigador**

Isabel Vázquez Navarro, Vicerectora d'Estudis i  
Política Lingüística de la Universitat de València  
Cristina Civera Mollá, Universitat de València  
Amparo Ayuso Moya, Universitat de València  
Cristina Crespo Soler, Universitat de València  
M<sup>a</sup> Angeles Tortosa Chuliá, Universitat de València  
Concepción Bru Ronda, Universidad de Alicante  
Carmen Palmero Cámara, Universidad de Burgos  
Xavier Lorente i Guerrero, Universidad Ramón Llull  
Pilar García de la Torre, Universidad de A Coruña  
Salvador Cabedo Manuel, Universidad Jaume I  
Josep Torrellas Vendrell, Universidad de Girona  
Concepción Argente del Castillo, Universidad de Granada  
Fidel Molina Luque, Universidad de Lleida  
Marcos Roca Sierra, Universidad Complutense de Madrid

Coordinación general: Cristina Civera Mollá

Coordinación de textos: M<sup>a</sup> Angeles Tortosa Chuliá,  
Amparo Ayuso Moya y Cristina Crespo Soler

Maquetación: M<sup>a</sup> Dolores Tortajada Ballester

Portada: Ramón Pérez-Aineto

© de esta edición: Servei d'Extensió Universitària. Universitat de València

© de los textos: Los propios responsables autores de cada ponencia y comunicación

ISBN-13: 978-84-695-7743-1

Editor: Servei d'Extensió Universitària. Universitat de València.

C/ Amadeo de Saboya, n<sup>o</sup> 4

46010 Valencia (España)

VNIVERSITAT  
DE VALÈNCIA



## PRESENTACIÓN

En nombre de la Asociación Estatal de Programas para Mayores, es un honor presentar esta obra que recoge los trabajos y aportaciones presentadas al XIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, que bajo el lema de *“Nuevos tiempos, nuevos retos para los Programas Universitarios para Mayores”*, tiene lugar en Valencia (España) los días 19 al 21 de junio de 2013. Organizado por la Universitat de València y la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores. AEPUM 2013 se suma a anteriores iniciativas que buscan subrayar, en el siglo XXI, la necesidad de profundizar en los análisis de las enseñanzas específicas para mayores en las universidades, entendidas como formación permanente y a lo largo de la vida, necesarias en una sociedad democrática e igualitaria, dispuesta a responder al reto del envejecimiento de la población, con vistas a consolidar una sociedad abierta a todas las edades y fomentar la participación social, además de promover una ciudadanía activa.

El Congreso incorpora diversas perspectivas de las universidades e instituciones responsables de las políticas educativas y sociales que afectan a la formación para mayores, así como los trabajos y análisis realizados por investigadores de las áreas de conocimiento de Ciencias de la Educación, Gerontología, Sociología del Envejecimiento, Trabajo Social, Psicología, y otras materias pertenecientes al ámbito de las Ciencias Sociales, Humanidades, Salud y Nuevas Tecnologías que puedan aportar investigaciones básicas y aplicadas, estudios, resultados y propuestas pertinentes a las necesidades y realidades de las enseñanzas específicas para mayores en el ámbito universitario.

Se centrará en la reflexión en torno a tres líneas temáticas: *La integración de los Programas Universitarios para Mayores en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la Formación a lo largo de la vida: Cambios en las políticas europeas en torno a la Formación a lo largo de la vida*. Una segunda línea temática en torno a *La enseñanza, organización y reconocimiento de los programas universitarios para mayores*. *“Identificación y Reconocimiento (I+R)” de la labor docente* y en tercer lugar, *El impacto de los Programas Universitarios para Mayores en la Universidad y en la Sociedad*.

La interdisciplinariedad constituye un valor añadido y destacable de la obra que en conjunto recoge las Ponencias, aportaciones de Paneles de Expertos, Comunicaciones y Posters que se han presentado y seleccionado para su exposición en el Congreso.

Todas ellas responden a una tipología variada de artículos, y aportaciones que contienen estas actas, y se refieren a reflexiones, informes y trabajos de investigación, en metodología, innovación educativa, evaluación y calidad, buenas prácticas, extensión universitaria y participación, y en general constituyen aportaciones de relevancia en el campo de la Educación de Personas mayores en las instituciones universitarias.

La obra se estructura en Conferencias Plenarias, que enmarcan las grandes secciones de exposición y debate y abren las secciones de Ponencias generales, las cuales a su vez introdu-

cen los espacios de desarrollo de las Comunicaciones que abordan los análisis de casos sobre temas específicos presentadas por los participantes y asistentes a AEPUM 2013 y seleccionadas para su presentación en el Congreso.

Se desarrollarán más de cincuenta comunicaciones y sesiones interactivas, desarrolladas y estructuradas en el ámbito de las tres líneas temáticas que vertebran el Encuentro.

Entre los veinticuatro cualificados ponentes y expertos que participarán en estas jornadas contaremos con representantes de las diferentes universidades nacionales e internacionales, así como destacados expertos.

Pero además el Congreso ha contado con intervenciones institucionales de representantes de los ministerios de Educación, Sanidad y Política Social e Igualdad que han contribuido de modo eficaz a compartir experiencias y enriquecer la participación amplia y plural, pero sobre todo a la transferencia de resultados producto tanto de la investigaciones ya consolidadas, como, de los ensayos y progresos sobre investigaciones en marcha, y al tiempo poder dialogar y compartir sobre directrices políticas y propuestas de futuro.

Agradecemos desde la Asociación Estatal de Programas para Mayores el esfuerzo realizado con sus contribuciones al mismo a todos los conferenciantes, ponentes, expertos, investigadores que ha presentado sus trabajos en forma de comunicaciones y posters y que lo han enriquecido de forma notoria.

Valencia, junio de 2013

**Cristina Civera Mollá**  
*Presidenta XIII Encuentro Nacional de Programas  
Universitarios para Mayores (AEPUM 2013)*

## SUMARIO

### Ponencias

<i>La integración de los PUMS en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la Formación a lo Largo de la Vida</i>	
Concepción Argente del Castillo Ocaña. Universidad de Granada . . . . .	17
<i>Docencia e investigación en los programas para mayores: nuevos retos</i>	
Fidel Molina Luque. Universidad de Lleida . . . . .	30
<i>Hacia una perspectiva europea de la formación continua en los mayores</i>	
Xavier Lorente i Guerrero. Universidad Ramón Llull . . . . .	41
<i>Identificación, organización y reconocimiento de los programas universitarios para mayores.</i>	
Dr. Alfredo Jiménez Eguizábal. Universidad de Burgos . . . . .	52
<i>Enseñanza, organización y reconocimiento de los programas universitarios para mayores. "Identificación y Reconocimiento (I+R)" de la labor docente"</i>	
Juan Antonio Lorenzo Vicente . . . . .	70
<i>Repercusiones de los Programas Universitarios para Mayores en los alumnos y en las Universidades</i>	
M <sup>a</sup> Adoración Holgado Sánchez . . . . .	85
<i>Ser para aprender. Los beneficios sociales de la educación a lo largo de la vida</i>	
José Beltrán Llavador. Universitat de València . . . . .	110
<i>Un viaje de ida y otro de vuelta: sobre el envejecimiento y la educación</i>	
José Arnay Puerta. Universidad de La Laguna . . . . .	124
<i>Impacto de los programas universitarios para mayores en la universidad y en la sociedad</i>	
Carmen Palmero Cámara. Universidad de Burgos. . . . .	139

## Comunicaciones

*Adaptación del Programa de Mayores "IV Ciclo Universitario" de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*

Belén Seijas Rosende, M<sup>a</sup> del Carmen Gutiérrez Moar y  
Antonio Rodríguez Martínez . . . . . 155

*El espacio europeo de educación superior (EEEs), un ámbito de organización educativa en los diseños curriculares de los PUMs. Competencias básicas, Currículum integrado y aprendizaje cooperativo.*

Rosa M<sup>a</sup> Ávila Ruiz . . . . . 168

*Pros y contras de la incorporación de los programas de mayores al espacio europeo de educación superior (EEES).*

Antonio Adelfo Alberto Delgado Núñez y Javier Ramos Benítez . . . . . 181

*Los programas de formación permanente del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto en relación con el Espacio Europeo de Educación Superior y la Formación a lo largo de la vida.*

Isabel Rubio Florido y Yolanda Lázaro Fernández . . . . . 189

*Gestión de la calidad en los programas universitarios para mayores: aportaciones de la técnica DAFO e implementación de acciones de mejora*

Alfredo Jiménez Eguizabal, Carmen Palmero Cámara,  
M. Isabel Luis Rico y Tamara De La Torre Cruz . . . . . 197

*Beneficios ampliados de la formación a lo largo de toda la vida y espacio europeo de educación superior*

Francesc Jesús Hernández i Dobón . . . . . 211

*El envejecimiento constructivo: el papel de la Educación Superior.*

Inmaculada Fernández Esteban, J. Arnay Puerta y J. E. Marrero Acosta . . . . . 221

*Una Experiencia de TBL en una Asignatura Tecnológica dentro de un Programa para Mayores*

Juan Manuel Orduña Huertas, Rafael Sebastián Aguilar,  
Ricardo Olanda Rodríguez, Vicente Cerverón Lleó. . . . . 233

*Neuroeducación para mayores: Aportaciones neuroeducativas al aprendizaje permanente*

Daniel Pallarés Domínguez . . . . . 242



<i>Una experiencia interdisciplinar en la Nau Gran de la Universitat de Valencia: el curso de Formación a lo largo de la vida «Historia y civilización del Mundo Clásico: grandes vidas de la antigüedad».</i>	
Juan José Seguí, Jorge Sánchis Llopis , Francisco Arenas Dolz, Alejandro Valiño Arcos, José Luis Jiménez Salvador . . . . .	254
<i>Enseñanza, organización y reconocimiento de los programas universitarios para mayores. Identificación y reconocimiento (I+R)“ de la labor docente. El caso de la Universidad</i>	
Ana Muñoz Gonzalo . . . . .	266
<i>Potenciación de la investigación en los Programas Universitarios para Mayores</i>	
Juan Carlos Maroto Martos y José María Roa Venegas. . . . .	278
<i>Los blogs como recurso pedagógico en la educación de personas mayores</i>	
Juan Lirio Castro, Enrique Arias Fernández, Esther Portal Martínez y Rosa Quirós Querencias . . . . .	292
<i>La investigación: una estrategia de formación e innovación educativa para transformar la realidad de los PUMs.</i>	
Rosa M <sup>a</sup> Ávila Ruiz . . . . .	303
<i>La educación de personas mayores como reto para la universidad y para la docencia universitaria.</i>	
J. Eliseo Valle Aparicio y Cristina Civera Molla . . . . .	311
<i>Formación en tecnologías de la información y de la comunicación como elemento de inclusión social en adultos mayores.</i>	
Ricardo Pocinho, Eduardo João dos Santos, Esperanza Navarro-Pardo, Carmen Moret Tatay y Amparo Moreno . . . . .	321
<i>¿Es la jubilación un buen momento para aprender informática?</i>	
Cristina Vilaplana Prieto . . . . .	327
<i>Universidad abierta a la tercera edad: educación, derechos humanos y ciudadanía, un rescate necesario</i>	
Maria Aparecida Santos de Aguiar y Saskya Miranda Lopes . . . . .	341
<i>La edad oculta</i>	
M <sup>a</sup> del Carmen Serrano Vázquez y M <sup>a</sup> del Carmen Valle López . . . . .	350
<i>Desarrollo de Repositorio de Datos Estadísticos de los Programas Universitarios para Mayores miembros de la AEPUM.</i>	
Antonio López Blanes y Concepción Bru Ronda . . . . .	361

<i>Las personas mayores ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación</i> M <sup>a</sup> del Pilar Martínez Agut. . . . .	373
<i>Intervención educativa intergeneracional sobre voluntades anticipadas.</i> María Ángeles Tortosa Chuliá y Víctor Enrique Barrios Pérez . . . . .	383
<i>Impacto de los Programas Universitarios de Mayores en las actividades de extensión cultural, dinamización y participación social</i> M <sup>a</sup> del Carmen Gutiérrez Moar, Belén Seijas Rosende y Concepción Losada Vázquez . . . . .	390
<i>Los programas universitarios de mayores como indicador de una sociedad de futuro</i> Alfonso Javier García González y Juan Lirio Castro. . . . .	395
<i>Educación ambiental en los PUMs. El ejemplo de Geograns en la Universitat de València</i> Artemi Cerdà, Cristina Civera, José Reyes Ruiz Gallardo, Merche B. Bodí y Victoria Arcenegui . . . . .	406
<i>Servicio de orientación. Universidad para Mayores de la UCM</i> Vera Quirante Valverde y Marcos Roca Sierra. . . . .	415
<i>Revisión a los estilos de vida: Experimentos educativos en entornos intergeneracionales en el programa Universidad Permanente de la UA</i> Nuria Ruiz Armero, Víctor Sarrión Cano, Silvia García Millán, Irene Ramos Soler y Concepción Bru Ronda . . . . .	427
<i>El papel de Las asociaciones universitarias de mayores en el impacto de los Programas Universitarios de Mayores en la sociedad</i> Enrique Arias Fernández, Juan Lirio Castro, Esther Portal Martínez e Inmaculada Herranz Aguayo . . . . .	436
<i>Impacto de la relación entre los programas de Formación Permanente del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto con instituciones y agentes culturales y sociales de Bizkaia</i> Yolanda Lázaro Fernández e Isabel Rubio Florido . . . . .	451
<i>El apoyo social y la calidad de vida en los programas educativos dirigidos a mayores</i> Margalida Vives Barceló, Liberto Macías González y Carmen Orte Socias . . . . .	460
<i>Efectos individuales e impacto social de los programas universitarios para mayores</i> J. Eliseo Valle Aparicio, Cristina Civera Molla y Esther Escolano . . . . .	473

<i>Adultos mayores, rendimiento cognitivo y bienestar subjetivo</i> Eduardo João dos Santos, Ricardo Pocinho, Esperanza Navarro-Pardo y Carmen Moret Tatay . . . . .	482
<i>El aprendizaje servicio y la universidad de la experiencia</i> Anna Escofet Roig y Anna Forés Miravalles . . . . .	486
<i>Actividades de formación en escritura creativa en adultos mayores</i> João Pedro Gaspar, Eduardo João dos Santos, Ricardo Pocinho y Esperanza Navarro-Pardo . . . . .	495
<i>Efectos del estrés sobre los cambios cognitivos asociados al envejecimiento saludable o patológico</i> Vanessa Hidalgo Calvo, Carolina Villada Rodríguez, Matías Miguel Pulópulos Tripiana, Mercedes Almela Zamorano, Sara Puig Pérez, Marta García Lluch y Alicia Salvador Fernández-Montejo . . . . .	499
<i>El papel de las actividades de la Universidad de Mayores de la UPCT en la promoción de la salud, el incremento de la actividad cultural y el fomento de la investigación de los mayores</i> Francisco Martínez González y Ricardo Ibáñez Pérez. . . . .	509
<i>Reflexión sobre el uso en Canarias de la Décima Versada (el verso) y el movimiento (el cuerpo) para el desarrollo de los mayores.</i> Lucas Pérez Martín, Francisco Bravo De Laguna Romero y Federico Fabelo Acosta . . . . .	522
<i>Learning and educating in later years: the case of Sweden</i> Gerdt Sundström . . . . .	533

## Posters

<i>Construir la educación europea a través del intercambio entre alumnado adulto mayor de programas de aprendizaje permanente: el proyecto NATURE</i> Carmen Orte Socías, Liberto Macías González y Margalida Vives Barceló. . . . .	541
<i>La experiencia de un intercambio europeo: "Creative Christmas Grundtvig workshop"</i> Ayuso-Moya, Amparo; Guillot-Serrulla. Josefina; Moros-González, M <sup>a</sup> del Rosario; Cánovas-Casales, Carmen . . . . .	543
<i>Asociacionismo para fomentar y mejorar la relación entre alumnos y exalumnos Nau Gran</i> Junta directiva Asoc amigos Nau Gran . . . . .	544

<i>Experiencia intergeneracional compartida: prácticas sobre economía del sector público</i>	
María Ángeles Tortosa Chuliá . . . . .	546
<i>Análisis de los efectos beneficiosos de la participación en el curso “Introducción a la práctica de mindfulness” de la Nau Gran en el bienestar y la satisfacción vital</i>	
Josefa Perez Blasco y Naiara Vidal Sellés . . . . .	548
<i>Quan jo era petit!: un proyecto que acerca generaciones</i>	
Liberto Macías González, Carmen Orte Socías y Lydia Sánchez Prieto . . . . .	550
<i>Reconocimiento emocional: el rol del estado de ánimo en jóvenes y adultos mayores Universitarios</i>	
Esperanza Navarro, Amparo Moreno, Ricardo Pocinho, Eduardo João dos Santos, Carmen Moret . . . . .	552

**XIII Encuentro Estatal  
de Programas Universitarios  
para Mayores, 2013**

Nuevos tiempos, Nuevos retos para los  
Programas Universitarios para Mayores



# **PONENCIAS**





## La integración de los PUMs en el espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la formación a lo largo de la vida

C. Argente del Castillo Ocaña

Universidad de Granada

### Resumen

Recoge esta ponencia las preguntas que el estado actual de la cuestión nos suscita sobre: Aprendizaje de Adultos y Espacio Europeo de Educación Superior, terminología, evaluación y financiación; además incluimos algún modelo dentro de las acciones que estamos llevando a cabo y que están encaminadas a encuadrarse en ese marco europeo, bien porque se correspondan con proyectos de convocatorias europeas bien porque pensemos que hay acciones que deberían ser recogidas dentro de ese ámbito de convergencia, nos ha parecido esto más útil, para introducir esta sesión de trabajo, que una serie de afirmaciones y definiciones conceptuales que todos conocemos y están en la literatura legal y administrativa que ordena nuestro espacio.

### Abstract

*This paper expresses some issue of the current state of the question about: Adult Learning and Higher Education European Space, terminology, evaluation and funding; So we included a model in the actions that we are performing and it is intended to be inserted in the European framework, because they correspond to European calls for projects or because we think that there are actions that should be collected within that area of convergence, we thought it more useful to introduce this working session, a series of statements and conceptual definitions that we know and they are in legal and administrative literature ordering our space.*

### Introducción

D. Pedro Calderón de la Barca titula uno de sus autos sacramentales con un verso sonoro y rotundo: *Sueños hay que verdad son*. El hecho de estar preparando estas reflexiones, que voy a compartir con ustedes, sobre el Espacio Europeo de Educación Superior a simultáneo con la preparación de una sesión de máster sobre el dramaturgo barroco, me ha llevado a esta asociación de ideas entre el sueño y la realidad que espero justificar, a partir de plantear aquí las preguntas que el estado actual de

la cuestión nos suscita y algún modelo dentro de las acciones que estamos llevando a cabo y que están encaminadas a encuadrarse en ese marco europeo, bien porque se correspondan con proyectos de convocatorias europeas bien porque pensemos que hay acciones que deberían ser recogidas dentro de ese marco de convergencia, nos ha parecido esto más útil, para introducir esta sesión de trabajo, que una serie de afirmaciones y definiciones conceptuales que todos conocemos y están en la literatura legal y administrativa que ordena nuestro espacio.

Quizás la primera cuestión que debemos responder en esta sesión de comunicaciones sea si nuestros programas son percibidos como Educación superior, ya sé que desde los propios programas es algo que tenemos claro y hemos recogido en su definición y en sus objetivos. Pero no empieza a estar tan claro cuando recogemos la otra parte del enunciado, la formación a lo largo de la vida, en donde encontramos una fuerte tendencia que nos lleva a considerar esta formación como la oportunidad para modificar el ámbito laboral o reincorporarse a él, aspecto que no forma parte de nuestro horizonte ya que como formación universitaria informal, al día de hoy y sin prejuicio de que se pueda evolucionar hacia una titulación de grado, no tenemos una titulación de capacitación profesional.

Y es en esta parte de la formación a lo largo de la vida donde encontramos otro momento de ambigüedad, porque indudablemente somos enseñanza de adultos, pero cuando entramos en los planes y proyectos que en ese espacio se generan volvemos a constatar que la reinserción laboral y la adquisición de perfiles profesionales más polivalentes están en los objetivos y contenidos.

Se trata por lo tanto de una necesidad de definición de nuestro espacio, explicitado a escala nacional y autonómica que facilitaría nuestra salida al ámbito europeo e internacional. Entiendo que esta cuestión es materia que entra dentro de la segunda sesión de comunicaciones de este congreso, pero aquí había que apuntarlas porque me parece importante el tenerlas en cuenta a la hora de analizar nuestro campo. A pesar de que las palabras que anteceden nos suenan a ya oídas en nuestras reuniones, la pertinencia de traer a este congreso a D. Pedro Calderón consiste en que los Programas Universitarios de Mayores pueden ser un sueño en el que nos embarcamos, hace ya tiempo, universidades, profesores y alumnos, conscientes de que una universidad para mayores tenía que igualar en calidad y oportunidades a la universidad de los jóvenes, ese era el sueño. Pero los soñadores que hemos leído a Calderón sabemos que *sueños hay que verdad son*, y que ese era y es nuestro reto *hacer verdad nuestro sueño* ante el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Convertirlo en nuestro espacio aquí y ahora y no permitir que fuera *el país de nunca jamás*, acción que trasciende la mera programación de los planes de la Comisión Europea para entrar de lleno en nuestro presente, obligándonos a definirnos ante una filosofía europeísta en situación crítica, a pesar de los proyectos ambiciosos que se vienen generando en el ámbito europeo como recoge una de las comunicaciones de esta mesa.

“Los profundos y acelerados cambios que está sufriendo la Educación Superior en Europa (EEES) se constatan en múltiples documentos de la Unión Europea (UE). De entre ellos consideramos que el denominado Comunicado de Bucarest, que con

el título: "Aprovechar al máximo nuestro potencial: Consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior", los ministros de educación de 47 países del EEES, a finales de abril de 2012 consensuaron un balance de los logros del denominado proceso de Bolonia (que como es conocido pretende una mayor calidad, comparabilidad, compatibilidad de los estudios universitarios europeos y facilitar la movilidad y la empleabilidad), para fijar las prioridades futuras. Precisamente entre las últimas destacamos dos:

1.º La que propugna ampliar el acceso a la educación superior de calidad para todos, promoviendo entre otras cuestiones el aprendizaje centrado en el estudiante utilizando métodos innovadores de enseñanza que los involucren como participantes activos en su propio aprendizaje.

2.ª La apuesta por el aprendizaje permanente, factor clave para lograr un mercado laboral cambiante y cada vez más exigente, prioridad que hace imprescindible configurar un Espacio Europeo de Investigación (ERA).

Este marco ha propiciado que en su origen europeo, las denominadas Universidades de la Tercera Edad (UTE), tuviesen entre sus objetivos básicos la divulgación entre los estudiantes de los estudios y las investigaciones sobre los problemas de la vejez, que cada vez con más profusión incorporasen en sus Programas Universitarios la investigación de los propios estudiantes, e incluso pequeñas investigaciones con una clara orientación aplicada".

## **Primer deslinde: Aprendizaje de Adultos y Espacio Europeo de Educación Superior**

Y precisamente la prioridad segunda nos introduce en el análisis que quiero iniciar para ello voy a partir del último, hasta la fecha de hoy 20 de mayo, documento recibido sobre el Plan Europeo de Aprendizaje de Adultos, emitido por la subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida del Ministerio de Educación y Deporte, en el que se plantean los objetivos de dicho plan que copio textualmente:

1. Hacer del aprendizaje permanente y de la movilidad una realidad

Para incrementar y ampliar la participación de los adultos en el aprendizaje permanente, como respuesta al objetivo acordado por la UE de lograr una participación de un 15 % de adultos.

2. Mejorar la calidad y eficiencia de la educación y la formación

Para conseguir un sólido sector dedicado al aprendizaje de adultos.

3. Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa mediante el aprendizaje de adultos

Para mejorar la capacidad del sector del aprendizaje de adultos, de promover la cohesión social y brindar a quien la necesita *una* segunda oportunidad para aprender y aprovechar las posibilidades laborales, así como para contribuir a

reducir el nivel de abandono temprano de la educación y la formación a menos del 10 %.

4. Mejorar la creatividad e innovación de los adultos en sus entornos educativos  
Para impulsar nuevas pedagogías y entornos educativos creativos en materia de aprendizaje de adultos, y para fomentar ese aprendizaje como forma de mejorar la creatividad y capacidad innovadora de los ciudadanos.
5. Mejorar la base de conocimientos sobre el aprendizaje de adultos y la supervisión del sector del aprendizaje de adultos.

Los programas universitarios, federados en AEPUM, pueden hacer propios estos objetivos porque los suyos son casi los mismos y, por lo tanto, aportar una serie de acciones emprendidas de manera aislada o en colaboración con otros programas e instituciones, hasta converger en auténticas redes, que nos pueden indicar, y afianzar, el estar en el buen camino. El explicitar quiénes somos y lo que hacemos, incorporándonos al mundo de las nuevas técnicas y dando difusión en ellas de nuestro quehacer, nos hace a la mayor parte de los programas, ser pioneros en esos campos. En el documento, al que me vengo refiriendo, el proyecto que se nos presenta es la creación de una página web que reúna y distribuya la información sobre recursos y acciones en la formación a lo largo de la vida. En él los programas universitarios están contemplados en la segunda fase, pues, cuando sean llamados, sólo tienen que poner su tarea ya hecha a su disposición, porque la página conjunta de AEPUM y las particulares de cada programa y subprogramas están repletas de información y materiales para aplicarlos en esa línea.

Pero si he empezado mi reflexión sobre este último documento ha sido para poner de relieve otro aspecto sobre el que debemos reflexionar, indudablemente no podemos renunciar a estar presentes y ser útiles con nuestros recursos en el ámbito de la formación de adultos, pero a la vez hemos de dejar claro que nuestro objetivo es el EEES, estar en la educación superior es lo propio de programas que se reconocen y nombran como universitarios. A mitad de los noventa los objetivos se centraron fundamentalmente, como se especifica en el I Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores en "clasificar las diversas actividades que se dedican a las Personas Mayores en el área educativa y cultural", "reclamar que los "Programas Universitarios para Alumnos Mayores" deben ser estrictamente universitarios y tender a coordinarse en criterio, forma, duración y contenido, evitando, en lo posible, el aislamiento y dispersión de esfuerzos, y la confusión que ello crearía" y "promover las Asociaciones Universitarias para este tipo de alumnos, que sean el puente entre la universidad y ellos mismos una vez que acaben sus estudios y se les permita desarrollar las aptitudes o destrezas que han aprendido, de modo que se conviertan en un núcleo de formación permanente y sirvan de proyección a su entorno".

Lo que tiene mucho que ver con la sociedad del conocimiento, en cuanto que como Universidad sus funciones y objetivos básicos son la docencia y la investigación y también tiene mucho que ver con un concepto *la Europa de los pueblos*, muy usado en principio y que parece hoy día más olvidado con la crisis, pero que estaba

en los objetivos y en la filosofía de las primeras convocatorias de los programas de movilidad, pues ese es el objetivo que coincide con otra de las funciones básicas de la formación universitaria, la dimensión social de cualquiera de sus tareas, seguir manteniendo, desde el ámbito de las personas mayores, el gran proyecto europeo de conocernos mejor y contribuir a una mejor convivencia de los ciudadanos del s. XXI.

Este es el fondo recogido en todas las convocatorias de los programas universitarios, dentro del espacio europeo, que se vienen repitiendo desde el año 2000 a la última de GRUNVDTVIG de diciembre de 2012, que cerrará un ciclo de políticas de ayuda europea para abrir otro nuevo que se denominará *Erasmus para Todos* y en el que todavía no se ha clarificado la presencia de los universitarios de las aulas de mayores.

### **Cuestiones pendientes: Terminología, evaluación y financiación**

Estamos pues, en el umbral de un nuevo sistema y quizás lo deberíamos aprovechar para abrir un amplio debate y ponernos de acuerdo en cuestiones básicas en primer lugar para unificar la terminología que empleamos en este campo, porque ¿A que llamamos investigación en las aulas de mayores? La respuesta a la pregunta no puede ser simplista, ni puede ser contestada fácilmente. Yo no la voy a hacer aquí, quizás sea el resultado de la exposición que seguirá en esta sesión de las diversas comunicaciones, lo que si voy a afirmar es la necesidad de que la respondamos.

Mi experiencia está sacada de la trayectoria de la investigación en la Universidad de Granada en la que ha participado el Aula de Mayores, y cuando hablo de participación me estoy refiriendo a los alumnos. Hay acciones a escala nacional, dos I+D+i con el IMSERSO, proyectos SABICAM y ANTAMYCAVI, colaboraciones en seminarios con los programas de Almería y Murcia, con la Universidad Complutense y la de Camilo José Cela, con el Hospital de Asepeyo y el grupo Luria; a escala internacional, dentro del Programa GERON entre Canadá y la Unión Europea el proyecto "Enseñanza y aprendizaje en la tercera edad"<sup>1</sup> con intercambio de alumnos; del año 2000 al 2002, desarrollamos el proyecto Solill<sup>2</sup>, dentro del programa Sócrates Grundtvig, durante los años 2003-2005 desarrollamos un convenio bilateral con la Universidad para mayores de la ciudad de Asheville (USA) y en la actualidad tenemos abierto un programa Grundtvig, que quiero presentar en la última parte de mi intervención, y una investigación, no subvencionada, con las universidades de Buenos Aires y Córdoba en Argentina.

Pero, además de lo expuesto, tengo una experiencia reciente la de un trabajo en curso en el Aula de Granada, hemos hecho una indagación a escala europea sobre lo que los programas dicen que hacen en el ámbito de la investigación, a partir de sus páginas web, y en una segunda fase pasaremos a analizar los resultados analizando

---

1 <http://giig.ugr.es/-geron>

2 <http://giig.ugr.es/-grundtvig>

las memorias finales de proyectos y publicaciones generadas por esa investigación. Hasta ahora contamos con datos de España (43 universidades), Francia (41 universidades) e Inglaterra (17 programas algunos universitarios y otros no) y en ellos se evidencia la necesidad de un marco de requisitos mínimos que los programas deben cumplir para que hablemos de espacio de educación superior o no, pues la variedad y dispersión de los datos ofrecidos no permiten sacar conclusiones de carácter común para todos ellos. Términos como taller, seminario, proyecto y conferencias se utilizan casi con el mismo valor, lo mismo que no se especifica cuando estamos hablando de investigación sobre mayores o bien cuando lo hacemos en investigación hecha con mayores o por mayores. Y tampoco se distingue lo suficiente cuando estamos ante proyectos autogestionados por los alumnos, proyectos de gestión mixta, alumnos y tutores; y otro elemento de distinción, si son proyectos gestionados por los propios programas de mayores como centros investigadores de pleno derecho o en colaboración con otros grupos de investigación de la universidad. Urge por lo tanto un marco de clarificación de este campo que pienso que hay que abordar en primer lugar a escala nacional y en segundo lugar en el espacio europeo, y a este respecto es bueno resaltar los objetivos de la Université du 3<sup>a</sup> Age de Toulouse coincidentes con este aspecto, aunque se plantea como una acción global, enormemente ambiciosa y creo que poco realista, ya que no establece los pasos y procedimientos para alcanzar ese objetivo global:

- Federar en el mundo las universidades de la tercera edad y organizaciones que se unen bajo otros nombres.
- Establecer, con el apoyo de las universidades del mundo, el marco internacional para la educación continua y la investigación por, para y con las personas mayores, a través de la vida.
- Desarrollar la transferencia de conocimientos que los mayores poseen al resto de la sociedad.

Si estos objetivos se están planteando en la mayoría de los programas como algo prioritario es porque frente a la confusión de la terminología y los conceptos, el marco que establecen las convocatorias europeas si exigen una serie de requisitos muy compleja en la que las instituciones implicadas se deben poner de acuerdo en unificar criterios de calidad para aplicar a los proyectos, por lo tanto responder a la pregunta sobre cuál sería el procedimiento de su evaluación de proyectos y resultados, nos parece fundamental para alcanzar una valoración justa del nivel de enseñanza superior de nuestros programas. Pero queda una cuestión muy importante la que permite ese nivel de calidad y es que muchas veces la cuantía económica no compensa el esfuerzo administrativo que hay que realizar para concursar a los distintos tipos de ayuda, ni cubre los gastos de desplazamiento de los alumnos que participan. Lo que nos genera un nuevo punto de discusión ¿Cómo debe de ser la financiación, tanto de la investigación como de la movilidad, en los programas de mayores? , sé que no son buenos tiempos para realizar esta pregunta y que en este sentido de nuevo es el voluntarismo y el entusiasmo los que reman contra corriente, pero creo que era ne-



cesario consignarla aquí antes de pasar a mostrar parte de lo que estamos haciendo ahora mismo en Granada en este campo.

## **Dos modelos para sacar algunas conclusiones: Un modelo internacional<sup>3</sup>**

A pesar de lo que llevo dicho hasta aquí, vuelvo a la introducción la manera de que *los sueños sean verdad* es ponerlos en marcha. En la Universidad de Granada, lo mismo que en el resto de universidades estamos tratando de que toda nuestra actividad tienda al Espacio Europeo de Educación Superior, donde los alumnos se involucren más en su propia formación y se tenga más en cuenta el trabajo del estudiante. Los Programas de Mayores están presentes desde el principio: apostando porque la participación del alumno sea más visible, que expongan los resultados obtenidos, se vean los trabajos de forma práctica, para que haya un enriquecimiento mutuo en las aulas. Es lo que estamos intentando lanzar con los intercambios y con la implantación de nuevas metodologías a la hora de impartir nuestras clases.

Esta es otra forma de aprender, en la que los alumnos no sólo son receptores de lo que el profesor les comunica, sino que ellos mismos pueden aportar su propia experiencia o trabajo. Está claro que se trata de una idea muy interesante y que ofrece la posibilidad de involucrar a los alumnos directamente en otro tipo de formación, que no solo queda en asistir a clase, sino que necesita de su trabajo para desarrollar el tema sobre el que se esté investigando.

En este sentido, una actuación que se ha desarrollado en el Aula Permanente durante los últimos cursos académicos es una de las propuestas que deberemos intentar seguir realizando en el futuro por el éxito que ha tenido y las posibilidades que ofrece a los alumnos como una nueva metodología de aprendizaje: *la participación directa en proyectos de investigación*.

En este marco, el Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada ha participado desde el año 2000 en diversas convocatorias de proyectos europeos GRUNDTVIG. Desde el año 2007 el Aula Permanente ha colaborado con el Instituto del Agua de la Universidad de Granada en la realización de dos de estos proyectos relacionados con el ámbito de investigación de dicho instituto, con la idea de acercar a los alumnos mayores al conocimiento de un elemento tan importante en la vida diaria de nuestra sociedad: *el agua*.

El primer proyecto se desarrolló durante los años 2008 a 2010, con el título "*H2O-SMS: Water Saving -Mankind Saving*", y fue coordinado por el centro educativo Volkshochschule Schrobenhausen (Bayern) de Alemania, y en el que participaron también la Universidad de Corte Pascal Paoli de Córcega (Francia), y la Universidad de Granada a través del Instituto del Agua y el Aula Permanente. El objetivo básico del proyecto era facilitar información y la realización de cursos en las escuelas e

---

<sup>3</sup> Sacado de la memoria final del proyecto, realizada por el profesor Pedro Cano Olivares. <http://www.water-and-life.eu>

instituciones de educación de adultos con el fin de dar a conocer los problemas de conservación del agua en sus hogares y las condiciones de vida en general y para promover cambios en la actitud de la gente hacia agua.

Durante los dos cursos académicos que ha ocupado su desarrollo, 2008/2009 y 2009/2010, se desarrollaron una serie de seminarios sobre "*El Agua como Recurso: Sostenibilidad*", en los que se trataron dos aspectos primordiales de este bien natural: el ciclo integral del agua y el uso racional de la misma. El carácter multidisciplinar del personal docente que participa en estos seminarios (constituido por biólogos, farmacéuticos, ingenieros civiles e ingenieros informáticos) facilitó que el alumno adquiriera los conocimientos suficientes para comprender la necesidad de un uso racional y sostenible del agua. Se discutieron temas importantes como el tratamiento, la potabilización, o la economía del agua. Además, para el desarrollo y seguimiento de las acciones formativas hemos utilizado una plataforma de teleformación en la que los alumnos que han participado en el mismo han hecho uso de las nuevas tecnologías como apoyo en su proceso de aprendizaje y seguimiento de los distintos seminarios.

La acción formativa que se realizó se dividió en dos módulos, a impartir durante los cursos académicos 2008-2009 y 2009-2010, a través de cuatro seminarios en cada módulo: **Módulo A:** *Ciclo integral del agua* (2008-2009) y **Módulo B:** *Uso racional del agua* (2009-2010)

Cada seminario tenía una duración de 4 horas lectivas presenciales y 6 horas de aprendizaje autodirigido, utilizando las nuevas tecnologías como apoyo docente. El contenido de los mismos fue teórico o teórico-práctico. En algunos seminarios se realizaron visitas guiadas a equipamientos y centros relacionados con la temática estudiada. Al comienzo de cada módulo se realizó un taller de iniciación al uso de las nuevas tecnologías como herramientas de teleformación. Además, los alumnos podían cursar seminarios individuales, un módulo con todos sus seminarios o el curso completo, constituido por los dos módulos antes mencionados.

En el segundo año del Proyecto *H2O-SMS* los alumnos viajaron junto con los coordinadores del proyecto a las distintas sedes para intercambiar su experiencia, exponiendo cada uno de los trabajos que se habían realizado. Uno de los primeros criterios que se tuvieron en cuenta fue la movilidad y las ganas de viajar. Pero había que tener en cuenta que no se trataba de viajes de placer y turismo, sino de trabajo y formación. Además, debemos tener en cuenta que los recursos eran limitados. Nos hubiera gustado que participaran de estos intercambios muchos más alumnos, pero no había dinero para que todos pudieran hacerlo. Al hablar de proyectos europeos parece como si tuviéramos todos los medios disponibles a nuestro alcance, como si recibiéramos enormes fondos, pero la realidad no es así. Actualmente no hay mucha movilidad porque las ayudas son escasas, las de los Proyectos Grundtvig básicamente son para poder realizar este tipo de intercambios, pero al final estamos hablando de en torno a unos 12 o 15 viajes por proyecto.

Como en este proyecto participaban tres sedes y normalmente viajan unas tres personas por cada sede: uno o dos profesores y uno o dos alumnos, dependiendo de los trabajos que se hagan. En los primeros viajes que se hicieron a Munich y a Corte



sólo participaron los coordinadores del proyecto, pero en la segunda ocasión que se han visitado esas sedes, sí que viajaron con los profesores un grupo de 2-3 alumnos para intercambiar su experiencia dentro del proyecto. En las dos ocasiones que visitaron nuestra ciudad también participaron algunos alumnos de las otras sedes para conocer cómo trabajamos en nuestro país el tema de estudio del proyecto: el agua como recurso.

El uso de las Nuevas Tecnologías facilita también ese tipo de intercambios sin la necesidad de movilidad. Hemos podido intercambiar experiencias a través de foros donde compartir ideas, proyectos, discusiones sobre el tema trabajado, etc. Por eso también hay que formar a nuestros alumnos en el uso de estas herramientas. No obstante, el principal problema que hemos sufrido cuando tratamos de buscar participantes en estas propuestas es el idioma. A veces no es fácil encontrar Personas Mayores cuyo nivel de inglés sea bueno y esto hace que no se sientan seguros para participar en este tipo de actividades. Pero nada más lejos de la realidad. Siempre se puede buscar la ayuda de compañeros que sí dominan el idioma o incluso hacer uso de las herramientas informáticas de traducción que facilitan esta tarea para el desarrollo del trabajo. Además, debemos tener en cuenta que desde hace ya algunos años en el proyecto formativo del Aula Permanente incluimos el idioma en el abanico de asignaturas que ofrecemos, actualmente con tres niveles de inglés y dos de francés, y que funcionan muy bien con un alto grado de aceptación.

Como continuación a este primer proyecto relacionado con la temática del agua, se continuaron las relaciones con los equipos que trabajaron en el mismo, y en el año 2011 se volvió a conseguir la financiación para la realización de otro proyecto en la convocatoria de *Asociaciones de Aprendizaje Grundtvig 2011*, con el título "*Agua y Vida / Water & Life*", que ha vuelto a coordinar el centro educativo [Volkshochschule Schrobenhausen](#) (Bayern) de Alemania, y en el que han participado de nuevo la [Universidad de Corte Pascal Paoli](#) de Córcega (Francia), la [Universidad de Granada](#) a través del [Instituto del Agua](#) y el [Aula Permanente](#), incorporándose en esta ocasión un nuevo grupo de Grecia, el [Institute of Olive Trees and Subtropical Plants](#) de Chania (Creta).

Los objetivos básicos del proyecto en el subgrupo de Granada son: estudiar la evaluación de la calidad del agua, evaluar las fuentes de contaminación de las masas de agua, estudiar los distintos tratamientos del agua, cuánto cuesta el agua, el agua para uso industrial, agrícola e industrial, y nuevas políticas para el ahorro del agua.

De nuevo el proyecto se ha planteado con una duración de dos cursos académicos, en los que en cada uno se ha desarrollado una acción formativa en relación al tema estudiado.

Durante el curso académico 2011/2012 se han desarrollado una serie de seminarios con el tema común de "*El agua: pasado, presente y futuro*". Esta acción formativa se ha planteado como una asignatura del segundo ciclo de la oferta realizada por el Aula Permanente, estructurada en conferencias, y donde se abordó el estudio del agua en nuestro pasado, su implicación e importancia en el arte, en la ingeniería civil, en nuestra sociedad. Se hizo hincapié en el presente y futuro de este recurso,

reseñando las distintas tecnologías existentes y necesarias para su tratamiento, preservación y adecuación. Los seminarios que se impartieron fueron:

Este proyecto concluirá durante este curso académico 2012/2013, con la impartición dentro del Aula Permanente de otra acción formativa diseñada específicamente para el proyecto, centrada en el tema *"Agua y Vida"*, donde se ha abordado el estudio del agua desde distintos puntos de vista relacionados con la vida. Se ha hecho hincapié en la evaluación de la calidad del agua, las fuentes de contaminación, los tratamientos del agua, el coste de este recurso tan necesario, así como en su relación con la salud.

En esta ocasión se han desarrollado una serie de seminarios dentro de una asignatura optativa especial de la programación del Aula Permanente:

De nuevo durante el desarrollo del proyecto se han realizado una serie de viajes a cada una de las sedes de los grupos participantes en las que los distintos asistentes han intercambiado las experiencias de las acciones realizadas en cada grupo.

Para más información de las actividades de este proyecto y de los resultados obtenidos en el mismo se puede visitar la web: <http://www.water-and-life.eu>

## **Un modelo nacional<sup>4</sup>**

Teniendo presente este marco general, desde el Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada se ha impulsado, casi desde sus orígenes, la investigación sobre mayores, con mayores y ahora estamos inmersos en un proceso en el que queremos avanzar en que nuestros mayores ganen en calidad y autonomía en este campo.

Uno de los resultados más recientes de la potenciación de la investigación de nuestros mayores es el trabajo que se ha derivado de nuestro proyecto "Las características sociodemográficas de los alumnos mayores que cursan estudios superiores en la Universidad de Granada", inserto en el macro proyecto de Iniciación a la Investigación de Innovación en Secundaria en Andalucía PIIISA 2013 financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) y en el que participan el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), la Junta de Andalucía, Universidad de Granada y nuestra Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada con nuestro proyecto. La particularidad de este proyecto es iniciar en la investigación a alumnos de enseñanzas medias de los centros educativos de Andalucía, integrándolos en grupos de investigación universitarios. En nuestro caso hemos integrado a tres alumnas de un Instituto de Enseñanza Secundaria de la localidad de Huétor-Tájar (Granada), a un alumno mayor que actualmente cursa 5º de Geografía dentro del Programa Integrado de la Universidad de Granada, en un grupo de investi-

---

4 Sacado de la comunicación presentada en este Congreso "Potenciación en la investigación en los Programas Universitarios para Mayores" por los profesores Juan Carlos Maroto Martos y José María Roa Venegas

gación donde han participado profesores investigadores de diferentes titulaciones de la Universidad de Granada y de la Autónoma de Nuevo León, de Monterrey, México.

Este proyecto nos ha permitido cubrir algunos de los objetivos que con anterioridad proponíamos. En primero de ellos ha sido iniciar en la investigación a un alumno del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada junto a las tres alumnas de enseñanzas medias. Este objetivo se ha cumplido acogéndolos en el seno de un equipo de trabajo que se caracteriza por ser interdisciplinar e intergeneracional. A lo anterior se ha unido que el objeto de estudio de nuestra investigación ha sido el colectivo de los alumnos del Aula Permanente de Formación Abierta que cursan el Programa Integrado en la Universidad de Granada. Queremos aclarar que se trata de alumnos que, como su nombre indica, estudian asignaturas de las licenciaturas y grados actualmente vigentes en la UGR, compartiendo espacios con los alumnos jóvenes que cursan las diversas titulaciones. Hemos considerado que conocer su perfil sociodemográfico es muy importante ya que nos puede permitir prever necesidades que podemos tener en el futuro como consecuencia del proceso de envejecimiento de la población.

En nuestro caso nos fijamos especialmente en su disponibilidad de tiempo libre y el incremento que puede suponer la demanda tanto de actividades relacionadas con el ocio (un ejemplo es la importancia que han adquirido los programas vacacionales del IMSERSO), como de formación (mayor demanda de plazas en servicios como son las Universidades de Mayores). Será precisamente la previsible mayor demanda de formación universitaria lo que nos ha llevado a realizar una investigación, que como ya se ha comentado se centra en los alumnos que cursan estudios superiores en la Universidad de Granada a través de lo que se denomina Proyecto Integrado del Aula Permanente de Formación Abierta de la UGR. Nuestro objetivo general ha sido conocer su perfil sociodemográfico para tratar de descubrir algunas características de estas personas, que son ejemplo a seguir, ya que consideramos que sus características sociodemográficas nos pueden proporcionar claves para mejorar nuestros Programas Universitarios de Mayores a fin de que cumplan su función de facilitar, por la formación permanente, un envejecimiento activo, menor dependencia e incluso mayores cotas de salud y felicidad. Lo anterior puede no sólo ayudarnos a mejorar el servicio que prestamos sino también, prever demandas futuras y anticiparnos a ellas, diseñando adecuadas planificaciones.

Para tratar de alcanzar estos objetivos, lo primero que se hizo fue investigar las características del servicio que presta la Universidad de Granada en cuanto a formación continua en el Aula Permanente de Formación Abierta, llegándose a la conclusión que se caracteriza por tener una altísima calidad pues pasa con éxito anualmente evaluaciones externas como la Norma Internacional ISO 9001-2000, y realiza evaluaciones internas para medir el grado de satisfacción de sus usuarios que le otorgan unas valoraciones excelentes. En segundo lugar, diseñamos una encuesta en la que la experiencia de nuestro alumno del Programa Integrado, ha sido muy valiosa para concretar las preguntas a realizar. Logramos pasar el cuestionario a casi el 75% de los alumnos que cursan el Programa Integrado en la UGR y la información fue introducida en el paquete estadístico SPSS que nos facilitó su tratamiento cuantitativo y

posteriormente el programa Microsoft Excel nos facilitó su representación gráfica, cuestiones esenciales para lograr posteriormente una adecuada lectura de los datos.

De manera sintética los principales resultados de la investigación han sido que este colectivo es un alumnado mayoritariamente varón a diferencia del predominante en el conjunto de los estudios del Aula, y que vive en la ciudad de Granada. Poseen una edad media avanzada (predominan los incluidos en el grupo de edad  $\geq 65 < 75$  años), muy mayoritariamente permanecen casados (65%), y declaran de manera abrumadora tener una salud buena o muy buena. Más de dos tercios disponían antes de estudiar en el Aula Permanente de Formación Abierta de estudios universitarios, declarándose en relación a la actividad en su gran mayoría (77%) jubilados/pensionistas y se auto-clasifican pertenecientes a la clase media, aunque mayoritariamente la renta neta mensual que declaran percibir es muy elevada, superior a 1.900 euros. Afirman de manera abrumadora (95,2%) estar satisfechos o muy satisfechos con los estudios que reciben en el Programa Integrado que oferta la UGR y el 100% consideran que el Aula debería potenciar la investigación, estando nueve de cada diez dispuestos a participar en las que se impulsen. Esta última es la principal recomendación que se deriva de la investigación.

Si bien lo anterior resulta a nuestro juicio necesario, consideramos que no es suficiente. Efectivamente, la reflexión sobre este tema ha llevado al grupo de investigadores que hemos trabajado en este proyecto a considerar que hay que ir más allá para lograr potenciar de manera planificada y más efectiva la investigación en el Aula de Mayores de la UGR. Se muestra necesario no sólo facilitarles la experiencia de participar en una investigación, sino que hay que propiciar darles una adecuada y específica formación que les permita obtener las competencias y destrezas necesarias para que puedan ser cada vez más autónomos en este campo.

## **Bibliografía**

- Almodóvar, J. y Rodríguez Pozo, J. M. (2006). El proyecto 'Grupos de Investigación' como iniciativa de La Asociación de Alumnos del Aula de la Experiencia para la proyección social de los Programas Universitarios para Mayores. En Holgado/Ramos (eds.): VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores. Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida, Madrid, IMSERSO, Págs. 261 a 268.
- Bru Ronda C. (2002). Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores. En Bru Ronda (ed.): Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores. Alicante. Consellería de Bienestar Social. Universidad Permanente. Págs. 17 a 44.
- Limieux, A. (1998). Los programas universitarios para mayores: enseñanza e investigación. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. IMSERSO. Madrid.
- López-Jurado, M. y Argente del Castillo, C. (2002). "Programas Universitarios para Mayores: Las enseñanzas (contenidos, metodología, evaluación)". En Bru Ronda (ed.): Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores, Alicante, Consellería de Bienestar Social-Universidad Permanente, Págs. 59 a 73.

- López-Jurado, M. y Argente del Castillo, C. (2002). "Los programas universitarios para personas mayores de la Universidad de Granada. Aula Permanente de Formación Abierta". En Bru Ronda (ed.): Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores, Alicante, Conselleria de Bienestar Social-Universidad Permanente, Págs 341 a 360.
- MEC (1986). Libro Blanco de Educación de Adultos. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Moreno Tello, S. (2009). Las aulas universitarias de mayores en Andalucía: un estudio Sectorial. Ed. Dirección General de Universidades de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Potau, X y otros (2010). "Metodología de trabajo científico en los estudios para mayores de la Universidad de Lleida". En XI Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores. Evaluación y calidad en los programas universitarios para mayores: procesos, aplicaciones y finalidades. Lleida. Disponible en [https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.senior.udl.cat%2F11encuentro%2Fcd\\_actas%2FOriginals%2FCOMUNICACIONES%2520\(32\)%2F3.%2520APLICACIONES%2520PARA%2520LA%2520MEJORA%2520DE%2520LA%2520CALIDAD%2520\(11\)%2FPOTAU-MARTORELL-MEDRANO-SOLE-CABEZA.pdf&ei=rco7UZWmHeOm0QXNioGQCg&usq=AFQjCNEDTc9tMTubFxdANyIRc-Tc7e9Tw](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.senior.udl.cat%2F11encuentro%2Fcd_actas%2FOriginals%2FCOMUNICACIONES%2520(32)%2F3.%2520APLICACIONES%2520PARA%2520LA%2520MEJORA%2520DE%2520LA%2520CALIDAD%2520(11)%2FPOTAU-MARTORELL-MEDRANO-SOLE-CABEZA.pdf&ei=rco7UZWmHeOm0QXNioGQCg&usq=AFQjCNEDTc9tMTubFxdANyIRc-Tc7e9Tw)
- Requejo Osorio, A. (2003). Educación permanente y educación de adultos: intervención socioeducativa en la edad adulta. Ed. Ariel. Barcelona.
- Vila Rubio, N. (2011). "El aprendizaje por medio de la investigación". En Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores. IV Congreso Iberoamericano de Universidades para mayores. Coord, Bru Ronda. C. Alicante. Pág. 617 a 627.

### *Recursos electrónicos*

ASOCIACIÓN ESTATAL DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA PERSONAS MAYORES. (AEPUM). <http://www.aepumayores.org/>

AULA PERMANENTE DE FORMACIÓN ABIERTA. (APFA). <http://www.ugr.es/~aulaperm/ProyectosInves/InvesAula.html>

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/1pum.pdf>

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/3pum.pdf>

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/5pum.pdf>

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/6pum.pdf>

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/7pum.pdf>

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/8pum.pdf>

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/9pum.pdf>

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/10pum.pdf>

<http://www.water-and-life.eu>

<http://www.giig.ugr.es/-geron>

<http://www.giig.ugr.es/-grundtvig>

## Docencia e investigación en los programas para mayores: nuevos retos

Fidel Molina

Universidad de Lleida

### Resumen

Los programas para mayores tienen nuevos retos para unos nuevos tiempos de crisis y complejidades, en un marco social y cultural "líquido", como anunciara Bauman. Pero los adultos mayores son precisamente los que representan las generaciones más "sólidas" en sus compromisos, también en la formación continua. En este sentido, nos encontramos con las demandas de continuidad en los programas de mayores, o de actividades paralelas o bien de creación y desarrollo de asociaciones de "alumni", o incluso con el desarrollo de formación de postgrado donde la investigación y la docencia van a complementarse, interaccionando de una manera fructífera. El pensamiento, la reflexión y el análisis crítico son necesarios en la formación continua en general, y en los programas "Sénior", en particular. En este sentido, y en dentro de la orientación general del Espacio Europeo de Educación Superior, el sistema de formación continua universitario en lo que atañe a los programas *Sénior* ha de significar también más implicación y autonomía de los mayores, la utilización de metodologías más activas y diversas (casos prácticos, trabajo en equipo, seminarios, etc.), en entornos de aprendizaje estimuladores.

*Palabras clave:* Socialización, formación continua, identidad, sujeto, adultos mayores.

### Abstract

*The programs for "Senior people" have new challenges for new times of crisis and complexities, in a social and cultural framework ("liquid" according to Bauman). But the elder adults represent the "solid" generations in his commitments, also in the continuous formation. In this sense, there are demands of continuity in the programs of elder adults or in the creation of associations of "alumni", or there are development of formation of post degree with researching and teaching (there are interaction between them). The thought, the reflection and the critical analysis are necessary in the continuous formation and "Senior" programs. In this sense, and within the general direction of the European Space of High Education, the university system of conti-*



*nuous formation (Senior programs) must to mean more implication and autonomy of the elder adults, the use of more active and diverse methodologies (practical cases, work in teams, seminaries, etc.), in motivating environments of learning.*

*Key words: Socialization, Continuous Formation, Identity, Subject, Elder Adults.*

## Introducción<sup>5</sup>

Los programas para mayores tienen nuevos retos para unos nuevos tiempos de crisis y complejidades, en un marco social y cultural líquido, como anunciara Bauman. Ante un paradigma de liquidez, en lo que prácticamente nada es sólido, y los compromisos son de corta duración y muy relacionados con necesidades y temáticas puntuales. Las actuales generaciones de la gente mayor son las que todavía mantienen cierta solidez que lucha contra todo ello. En ocasiones, participan –siguiendo a Castells– de una cierta identidad de resistencia contracorriente en su fidelidad a los compromisos adquiridos (con la familia, con los amigos... con los programas de estudios) y una identidad-proyecto de ilusión para seguir formándose y seguir colaborando en la mejora de la sociedad.

La idea de la construcción del sujeto, como deseo de ser un individuo y de crear una historia personal, no invalida la doble afirmación de reconocer, por un lado –Touraine (1997)–, que los sujetos son el actor social colectivo a través del cual los individuos consiguen un sentido holístico en su experiencia, y, por otro lado, que la identidad propia no es una característica distintiva que posee el individuo –Giddens (1995)–, sino que es el yo como proyecto reflexivo según la propia biografía. Ello no obstante, Castells indica que aunque está de acuerdo con Giddens en la caracterización teórica de la construcción de la identidad en el período de la modernidad tardía, cree que el ascenso de la sociedad-red (y las TIC) pone en cuestión estos procesos de construcción de la identidad. Creemos que la consideración de la socialización y la construcción de la identidad como procesos dinámicos y dialécticos entre individuo y sociedad, en el marco de situaciones comunicativas y en clave de proyecto, permiten una orientación alternativa en la modernidad tardía (o en la sociedad-red).

Es por ello que nos encontramos con las demandas de continuidad en los programas de mayores, de actividades paralelas o bien de creación y desarrollo de asociaciones de “alumni”, o incluso con el desarrollo de formación de postgrado donde la investigación y la docencia van a complementarse, interaccionando de una manera

---

<sup>5</sup> Esta ponencia se proyecta como reflexión a partir la investigación europea que estamos llevando a cabo entre 2012-2014: TOY (*Together Old and Young*) (526706-LLP-2012-NL. EACEA- *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*). Así mismo, toma como referencia teórica el artículo publicado por el propio autor en la revista *Témpora. Revista de Sociología de la Educación*: “La compleja interacción entre investigación y docencia en el contradictorio marco universitario europeo. El caso de la Sociología de la Educación Intercultural” (2006, Núm. 9, p. 165-181). El autor, además, ha sido miembro de la comisión de trabajo que elaboró el documento “Marco General para la Evaluación de la Interacción entre la Investigación y la Docencia en la Universidad” (AQU. *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*: 2005).

fructífera. El pensamiento, la reflexión y el análisis crítico son necesarios en la formación continua en general, y en los programas "Sénior", en particular. En este sentido, y en dentro de la orientación general del Espacio Europeo de Educación Superior, el sistema de formación continua universitario en lo que atañe a los programas *Sénior* ha de significar también más implicación y autonomía de los mayores, la utilización de metodologías más activas y diversas (casos prácticos, trabajo en equipo, seminarios, etc.), en entornos de aprendizaje estimuladores.

## **El programa Sénior como postgrado: el caso de la Universidad de Lleida**

El Programa Sénior<sup>6</sup> se dirige a aquellas personas de 50 años o más que, sin objetivos profesionalizadores, quieran ampliar y profundizar en el conocimiento mediante la educación superior. No se precisa ninguna titulación previa ya que el espíritu del programa es estar abierto a toda persona interesada, haya tenido acceso o no a diferentes niveles educativos. Por la misma razón no se realiza tampoco ninguna prueba de nivel.

Los objetivos fundamentales de la formación del programa Sénior son los siguientes:

- a) Promover los tres pilares básicos de la educación universitaria entre las personas adultas: enseñanza-aprendizaje, investigación y servicio a la sociedad.
- b) Promover la integración social mediante la educación
- c) Ofrecer una oportunidad de educación superior a personas que no la han tenido a lo largo de su vida
- d) Ofrecer posibilidades de ampliación de conocimientos a personas que, proviniendo de diferentes ámbitos profesionales y laborales, deseen profundizar en otras áreas del saber
- e) Potenciar el desarrollo personal, favoreciendo las capacidades de adquisición y actualización de los conocimientos y la creatividad, así como la tolerancia y la convivencia
- f) Fomentar la participación social, cultural, política y económica con el fin de estimular las relaciones humanas, la cooperación y el disfrute del medio social
- g) Proporcionar elementos científicos y culturales para un análisis adecuado y una buena comprensión de la sociedad actual, la ciencia y la cultura
- h) Facilitar el acceso y la utilización de las TIC para una mejor adaptación al entorno mediático y a la sociedad tecnológica actual

---

<sup>6</sup> Esta explicación del Programa Sénior de la Universidad de Lleida (UdL) es un extracto de lo que aparece en su página web; para una visión más detallada y el desarrollo completo vid <http://www.senior.udl.cat/>



- i) Facilitar las posibilidades de compartir experiencias y conocimientos dentro de grupos de trabajo, con el fin de promover la interacción social, educativa e incluso en la investigación.

En relación con los criterios académicos y la estructura de la titulación, debe destacarse el hecho de adaptarse a las orientaciones generales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este sentido, la unidad de medida de la labor del estudiante mayor también es el crédito ECTS (*European Credit Transfer System*).

En esta misma línea, el Título Sénior en Cultura, Ciencia y Tecnología se articula desde los nuevos planteamientos educativos y académicos del EEES, por lo cual los criterios pedagógicos se centran en la figura del estudiantado y en su tarea. Cada crédito ECTS equivale a 25 horas de trabajo del estudiante. Esta valoración incluye todas las actividades que los estudiantes han de desarrollar: asistencia a las clases, realización de prácticas y trabajos, lecturas, salidas, estudio autónomo y evaluación. Las materias están programadas según este criterio. En general, para el Diploma Sénior, se considera 3 créditos como medida óptima de una materia cuatrimestral, aunque también las hay de 4,5, de acuerdo con ciertas características específicas.

*Duración y distribución temporal, en créditos ECTS, de las materias*

<b>DISTRIBUCIÓN DE LOS CRÉDITOS</b>					
	<i>Curso</i>	<i>Obligatorias</i>	<i>Optativas</i>	<i>Libre Elección</i>	<i>Totales</i>
<b>DIPLOMA</b>	1r	13,5	18	3	34,5
	2n	13,5	18	3	34,5
	3r	13,5	18	3	34,5
	4t	13,5	18	3	34,5
<b>TOTALES</b>		<b>54</b>	<b>72</b>	<b>12</b>	<b>138</b>

El título está estructurado en cuatro cursos académicos, divididos en dos cuatrimestres cada uno. Cada año se han de cursar 34,5 créditos ECTS, distribuidos en 10 asignaturas: 4 obligatorias y 6 optativas. Cada cuatrimestre se podrá cursar hasta 5 asignaturas (2 obligatorias y 3 optativas). Las optativas podrán ser elegidas por los estudiantes de entre las ofertadas por la Universidad.

Cada curso los estudiantes podrán realizar actividades complementarias que serán valoradas con créditos reconocidos. Dichas actividades se podrán elegir entre el conjunto de materias de libre configuración ofertadas por la Universidad de Lleida, o bien otras actividades que pueda ofrecer el Instituto Municipal de Educación (Ayuntamiento de Lleida), hasta 3 ECTS por cada uno de los cursos.

### Itinerarios

Los estudiantes, en función de las materias optativas escogidas, pueden optar por uno de los tres itinerarios siguientes:

- a) Humanidades y Ciencias Sociales: si eligen el 70% de las optativas de estas áreas
- b) Ciencias Experimentales: si eligen el 70% de las optativas de estas áreas
- c) Mixto: si prefieren elegir materias tanto de a) como de b), sin que ningún bloque de los dos llegue al porcentaje mencionado.

### Título de Especialización Sénior en Cultura, Ciencia y Tecnología

El segundo ciclo del Programa Sénior, como título de especialización, ahonda incluso más en la relación clara entre docencia e investigación, siendo prácticamente su hilo conductor en el diseño general, aunque permite una mayor o menor profundización dependiendo de los intereses de los estudiantes mayores.

De esta manera, los estudiantes pueden completar su formación universitaria en otros campos que les permita poner en práctica los conocimientos adquiridos durante los cuatro años anteriores. Este hecho redundará en beneficio de los objetivos propuestos desde el principio para estos estudios Sénior, ya que tendrán una clara continuidad, sobre todo en lo que hace referencia a:

- a) Potenciar la investigación
- b) Fomentar la participación y la cooperación
- c) Proporcionar elementos adecuados para el análisis científico y/o humanista
- d) Potenciar herramientas y competencias para el trabajo en grupo

### Estructura del Título de Especialización Sénior

DISTRIBUCIÓN DE LOS CRÉDITOS					
	Año	Obligatorias	Optativas	Libre Elección	Totales
POSTGRADO	1r	16	9	3	28
	2n	20	9	3	32
TOTALES		<b>36</b>	<b>18</b>	<b>6</b>	<b>60</b>

Este ciclo de especialización se basa en la adquisición de una serie de competencias específicas, y otras de carácter transversal que responden a la aplicación de los conocimientos adquiridos por medio de la práctica e incluso de la investigación.

La estructura de los estudios se plantea como una tarea abierta en la cual los estudiantes han de cursar 60 ECTS en total, de los cuales, 36 son obligatorios. Estos se distribuyen en dos bloques: uno de 16 créditos y otro de 20.

En el primer bloque denominado "Seminarios de Investigación", el grupo clase se divide en grupos más reducidos, de 5-6 estudiantes, con el fin de trabajar en temas concretos, que se determinan en cada curso, en función de la experiencia adquirida así como de las preferencias de los estudiantes. Cada grupo tiene un profesor-tutor que se encarga de introducirlos en los principios y fundamentos de la disciplina que se haya elegido, así como en las características adecuadas de su aplicación práctica. Estos 16 créditos tienen una presencialidad (clases y tutorías) de 3 horas semanales, a lo largo de todo el curso. El resto de horas correspondientes a el número total de créditos se realizan, según los criterios del EEES (y los ECTS), mediante la tarea de los estudiantes: trabajo autónomo, lecturas, consultas, prácticas diversas, etc.

Posteriormente, los estudiantes tienen la posibilidad de realizar el segundo bloque de la especialización, que consiste en un trabajo en grupo o individual, que les introduce plenamente en el mundo de la investigación. Este trabajo está valorado en 20 créditos ECTS (500 horas), y se puede completar en uno o dos cursos académicos. En el caso de que algún estudiante necesitara más tiempo, tendría que solicitar una prórroga a la Comisión de Docencia del Programa Sénior. Los estudiantes cuentan con la ayuda de un profesor-tutor para realizar estos estudios y/o trabajos. Una vez finalizado el trabajo, los resultados tendrán que presentarse en sesión pública, a fin de ser evaluados.

Además, y durante el primer y segundo curso de la especialización, los estudiantes han de cursar 18 créditos optativos, es decir, 6 materias optativas de las que figuran en el plan de estudios, más 6 créditos de libre configuración. En el caso de que un estudiante mayor supere únicamente los 16 créditos del Seminario, más los 18 optativos y los 6 de libre configuración, y no tuviera interés en realizar el trabajo de investigación, tendría derecho a un Certificado de Estudios de Segundo Ciclo del Título Sénior. Esto último no invalida en absoluto las pretensiones de la vinculación entre investigación y docencia, que se ha ido desarrollando a lo largo de los diferentes cursos y materias, lo que posibilita es una salida complementaria para los que no quieran profundizar en ello<sup>7</sup>.

En todo caso, y en el marco de lo que Morin denomina *pensamiento de la complejidad*, las verdades profundas que son *complementarias* sin dejar de ser *antagonistas* (vid Del Río, 1997: 129), la discusión crítica y el acercamiento claro al mundo de la investigación, y el gusto por la interacción entre investigación y docencia, son evidentes. Es el sentido dialógico (*dia logos*) el que permite mantener un espíritu crítico en la búsqueda del conocimiento y su vertiente más aplicada, es la construcción de conocimiento a través de la interacción con los demás. A través de este hablar y ar-

---

7 De alguna manera, se establece un cierto paralelismo entre los antiguos títulos de DEA (Diploma de Estudios Avanzados) frente a una continuidad de doctorado, salvando las distancias, evidentemente.

gumentar continuo vamos formulando lo conveniente y lo aceptable. Esta búsqueda del *diálogo* es básica para la vida social.

*“Una política de civilización (...) apuntaría a regenerar las ciudades, a regenerar la educación; tendería a reanimar las solidaridades y a suscitar o resucitar las convivencias”* (Morin, 2000: 166).

## La compleja interacción entre investigación y docencia<sup>8</sup>

Los retos en relación con los programas universitarios para mayores, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, se incardinan en la interacción enriquecedora entre la investigación y la docencia. Los “alumnos” mayores son protagonistas directamente de la investigación y los profesores están obligados a ponerse al día y a compartir contenidos y metodologías: la docencia, de una manera u otra, no deja de estar relacionada con la investigación. Sobre todo, lo que no parece adecuado es contraponer (como opuestos y a veces, irreconciliables) la docencia y la investigación. El docente universitario, de una manera u otra, como individuo y/o como miembro de un colectivo (área de conocimiento, departamento, grupo de investigación, grupo de titulación), no está ajeno a la investigación.

La docencia y la investigación interactúan para enriquecerse mutuamente, y para explicar y aprender como se genera el conocimiento que se transmite. En este sentido, dicha interacción facilita la transición progresiva hacia métodos de mejora docente, centrados en los estudiantes y su aprendizaje. A su vez, la investigación es el motor de actualización del contenido de la docencia y de los mismos planes de estudio, ya que aporta un dinamismo crítico de lo que comporta la búsqueda, el análisis y la discusión en relación a nuevos hallazgos y nuevas perspectivas. La docencia, por su parte, permite no perder la globalidad o el contexto de la investigación científica, en ocasiones fragmentada y abstraída de la realidad. Sin olvidar que la propia docencia es también fuente de aprendizaje para quién enseña.

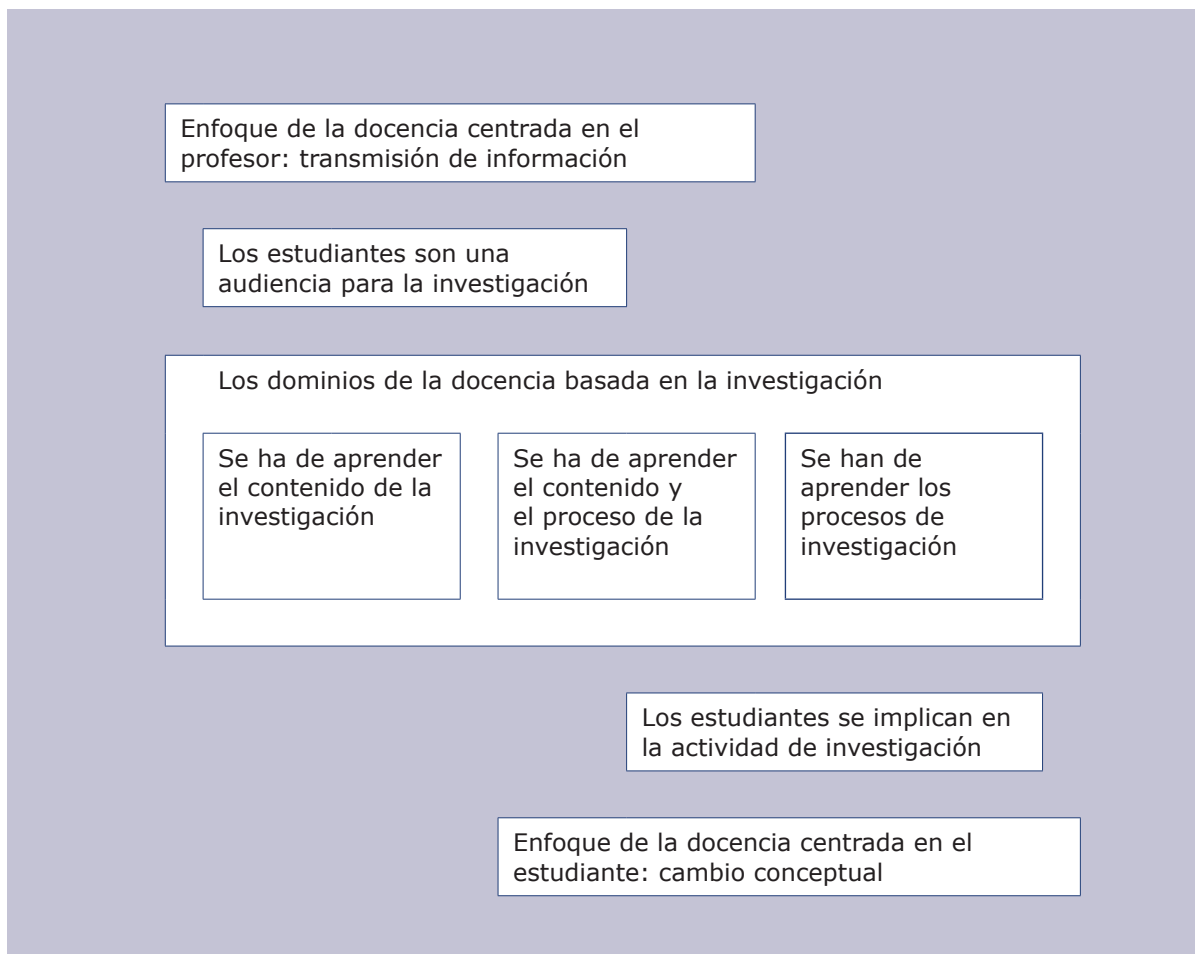
El par enseñanza-aprendizaje debe estar centrado en los estudiantes mayores y en su labor. En este sentido, la interacción entre investigación y docencia permite al estudiante mayor desarrollar sus capacidades de pensamiento crítico, análisis, resolución de problemas, indagación y autoaprendizaje. De hecho, la Asociación Europea de Universidades (EUA, 2003) insta a la orientación universitaria hacia dicha interacción, puesto que recuerda que es totalmente necesario que la investigación sea una parte integral en todos los niveles de la educación superior, para que los graduados y postgraduados estén expuestos en un entorno de investigación y de formación en

---

8 Para ampliación del tema y referencia del texto, vid. Oliveras, J. et al. (2005): *Marc general per a l'avaluació de la interacció entre la recerca i la docència a la universitat*. Barcelona, AQU-2005, p. 13 y 21-23. Y también Molina, F. (2006): “La compleja interacción entre investigación y docencia en el contradictorio marco universitario europeo. El caso de la Sociología de la Educación Intercultural”, en *Témpora. Revista de Sociología de la Educación*. Núm. 9, p. 165-181.

la investigación e iniciados en las metodologías de investigación como parte de la educación.

Es por ello, que no cabe pensar en que la investigación y la docencia sean incompatibles o que entorpezcan el desarrollo de una o de otra, ni que se excluyan por mor de una calidad malentendida, pensando que para asegurarla en uno u otro campo, debe sacrificarse la correspondiente "opuesta". Debe haber mejor docencia cuando puede beber de las fuentes de buenas investigaciones... y la investigación no sólo no se resiente en contacto con la docencia, sino que es interpelada a la luz de la dialéctica docente.



Fuente: Brew, 2002 (AQU-2005: p. 21)

En este sentido, se precisa un cambio cultural que transforme al docente transmisor del conocimiento en un docente facilitador. El cambio cultural debe de estar marcado por el desarrollo de un aprendizaje centrado en el alumno mayor, poniéndose énfasis en como se aprende y en la enseñanza basada en la investigación (contraponiéndose a la idea de que la docencia y la investigación son actividades aisladas). Se trata de una oportunidad más para la reflexión... un revulsivo para los programas de mayores de estos nuevos tiempos con múltiples nuevos retos.

## **Conclusiones**

Los adultos mayores son los verdaderos protagonistas de los programas universitarios "sénior", ya que se interrelacionan las tres culturas que Margaret Mead identificaba como cruciales en una socialización compleja, como la actual. En este sentido, la socialización más relacionada con los adultos mayores es la denominada "cultura postfigurativa", porque es precisamente la experiencia vital la que enseña, la que educa ("más sabe el diablo por viejo que por diablo"). Las generaciones adultas son las que marcan el camino ya que su experiencia facilita educar a las generaciones más jóvenes que no tienen dicha experiencia. Pero, por otro lado, se encuentran en un entorno universitario de enseñanza-aprendizaje en el que la preparación del "experto" es incluso más importante que esa experiencia vital, y así nos encontramos en un contexto de "cultura cofigurativa". La socialización no depende tanto de la edad, como de la preparación concreta en determinados campos científicos y la experiencia que da la preparación metodológica y de contenidos.

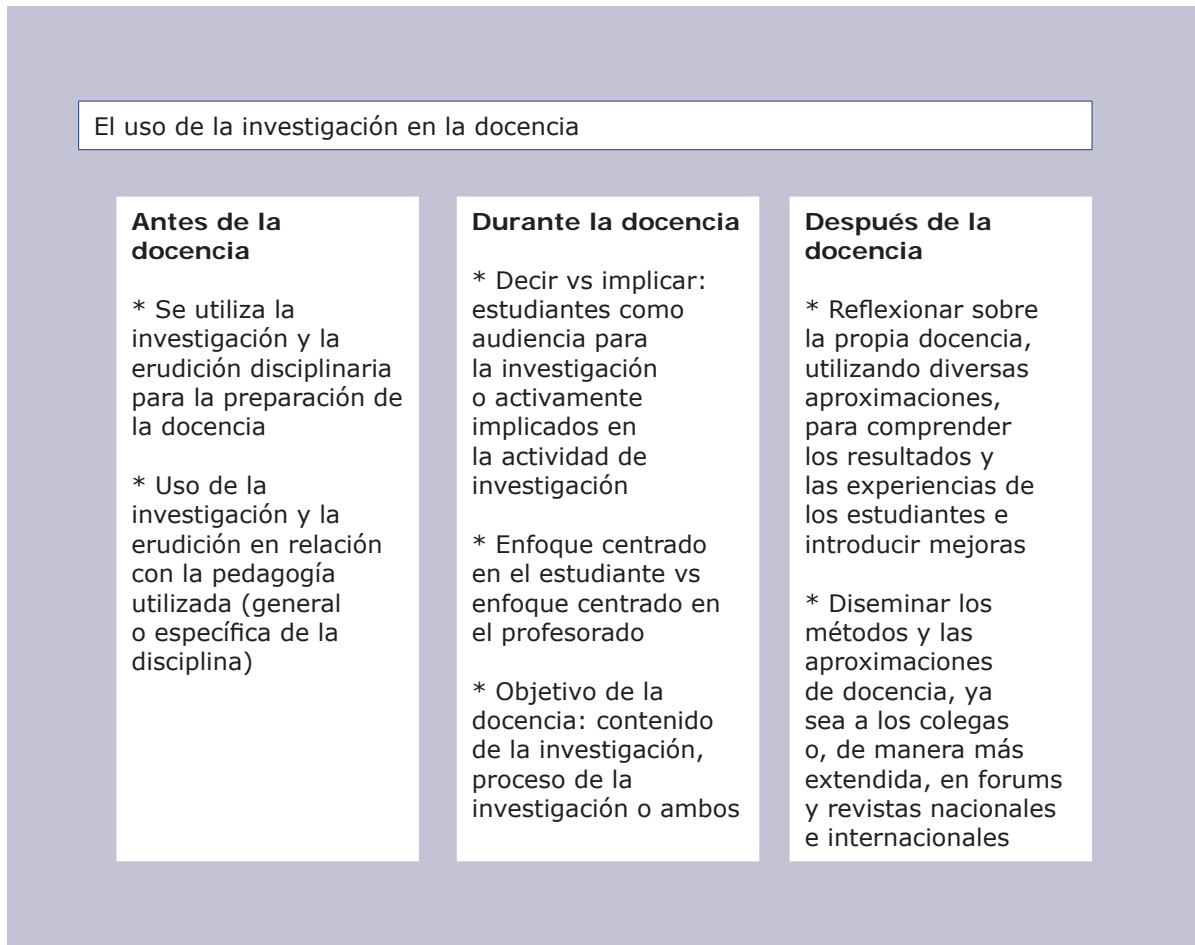
Por último, el hecho que los adultos mayores en algunos programas universitarios puedan compartir aulas y asignaturas con estudiantes jóvenes, permite la interacción socializadora en el tercer tipo denominado de "cultura prefigurativa": las generaciones más jóvenes gracias a su mayor flexibilidad y plasticidad, y por tanto, mayor capacidad de adaptación son los verdaderos protagonistas del cambio. En este sentido, las generaciones más jóvenes socializan a las mayores, sobre todo en relación con el desarrollo de las TIC y de las áreas universitarias más académicamente formales<sup>9</sup>.

La investigación realizada entre el profesorado y la colaboración del adulto mayor de los programas "Sénior" (e incluso, los estudiantes más jóvenes) mejora la calidad de la docencia, ya que profundiza el conocimiento en una materia concreta y facilita la transmisión de nueva información y también la curiosidad intrínseca del esfuerzo erudito y la propia apreciación de la investigación. Es por ello, que la docencia basada en la investigación es una oportunidad para desarrollar una universidad investigadora centrada en el estudiante, imprescindible en la sociedad de la información y del conocimiento, con una mirada crítica.

La docencia es una labor reflexiva, sistemática, diseñada intencionalmente, fundamentada teóricamente y evaluada sistemáticamente. La vinculación de la investigación a la docencia se puede llevar a cabo de diferentes maneras (vid. Oliveras: 23-25):

---

<sup>9</sup> Estas relaciones intergeneracionales y lo que puede suponer de enriquecimiento socializador entre mayores y jóvenes, también lo estamos desarrollando en el proyecto europeo "TOY" ("Together Old and Young", financiado por la EACEA).



Fuente: Brew, 2002 (vid AQU, 2005: p. 23)

Además de diseñar qué se ha de aprender, el profesor ha de diseñar cómo enseñar su disciplina y someter a análisis crítico su labor. De este modo, la docencia se enriquece debido a la propia transferencia de los resultados de la investigación, general o específica del campo disciplinario, a la práctica docente. Se trata, pues, de desarrollar una acción de investigación en que los académicos combinen los roles de investigador y de profesor que investiga en su propia docencia. Y los adultos mayores, profundizan en su perspectiva de alumnos, en el marco de interrelación que hemos visto *supra*, entre situaciones de cultura cofigurativa (incluso prefigurativa) y las propias más tendentes a situaciones de cultura postfigurativa.

## Bibliografía

- Beck, U. (2005): La mirada cosmopolita o la guerra es la paz. Barcelona, Paidós.
- Brew, A. (2002): Research-led teaching: what does it look like and how and why should we encourage it? CEDS Seminars Held During 2002. <http://ceds.vu.edu.au/seminars/>
- Castells, M. (1998): La era de la información. Economía, sociedad y cultura. 3 vols. Madrid, Alianza.
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2005): Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ministerio de Educación y Ciencia. [www.mec.es](http://www.mec.es)
- Flecha, R. (2011). *The dialogic sociology of education*. International Studies in Sociology of Education, 21(1), 7-20.
- Flecha, R. (2012). European research, social innovation and successful cooperativist actions. International Journal of Quality and Service Sciences, 4(4), 332-344.
- Giddens, A. (1995): Modernidad e identidad del yo. Barcelona, Península.
- Giner, S. (2012): El origen de la moral. Ética y valores en la sociedad actual. Barcelona, Península (Atalaya).
- Gomez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing real social transformation through research. Qualitative Inquiry, 17(3), 235-245.
- Habermas, J. (1992): Teoría de la Acción Comunicativa (Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social; Vol. II: Crítica de la razón funcionalista). Madrid, Taurus.
- Mead, M. (1971): Cultura y compromiso. Estudio sobre la rotura generacional. Buenos Aires, Granica.
- Molina, F. (2002): Sociología de la Educación Intercultural. Buenos Aires, Lumen.
- Molina, F. (2006): "La compleja interacción entre investigación y docencia en el contradictorio marco universitario europeo. El caso de la Sociología de la Educación Intercultural", en *Témpora*. Revista de Sociología de la Educación. Núm. 9, p. 165-181.
- Molina, F. (2010): "La interculturalidad y el papel del profesorado en las reformas educativas", en *Ra Ximhai*, Vol. 6, núm. 1: 131-143.
- Morin, E. (2000): La mente bien ordenada. Barcelona, Seix Barral.
- Oliveras, J. et al. (2005): Marc general per a l'avaluació de la interacció entre la recerca i la docència a la universitat. Barcelona, AQU-2005.
- Touraine, A. (1997): ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Madrid, PPC.



## **Hacia una perspectiva europea de la formación continua en los mayores**

Dr. Xavier Lorente i Guerrero<sup>10</sup>

*Universidad Ramón Llull*

De todos es conocido que Europa está experimentando un fuerte envejecimiento en su estructura demográfica, económica y social. Hoy en día, las personas mayores disfrutan de mejores condiciones de vida y por lo tanto la edad de jubilación se ha transformado en un ábanico de proyectos vitales y educativos que pueden enriquecer a la persona de forma individual, grupal y también a nivel comunitario.

Estas nuevas perspectivas han ofrecido a nuestros mayores una variedad de posibilidades para desarrollar nuevos conocimientos, ampliar sus horizontes y descubrir pueblos y culturas de otros países, creando vínculos sociales y colaborando en proyectos transfronterizos a nivel europeo.

Los programas de aprendizaje a lo largo de la vida( ) han ofrecido a las personas mayores una variedad de oportunidades educativas a nivel formal, no formal y informal. Dentro de esta iniciativa europea, el programa más conocido es el programa Grundtvig que está abierto a todos los programas universitarios para mayores, elevando el reto de la formación durante toda la vida a nivel europeo, y dónde los adultos adquieren herramientas en su aprendizaje, mejoran sus conocimientos y potencian sus habilidades.

Al hablar de los proyectos Grundtvig el proyecto más valorado son las experiencias de voluntariado senior. Los Proyectos de voluntariado, consisten en apoyar el intercambio de voluntarios entre dos estructuras de dos países participantes, permitiendo aumentar el conocimiento personal, lingüístico, social e intercultural y potenciar de forma específica la adquisición de habilidades relacionadas con las actividades realizadas en el proyecto. Los principales objetivos que han motivado dichas experiencias son:

- que las personas mayores puedan en otro país practicar todo tipo de actividades de voluntariado a partir de un aprendizaje e intercambio de conocimientos;
- permitir sentar las bases para una cooperación duradera entre ambas organizaciones sobre un tema específico, o hacia un intercambio de voluntarios.

---

<sup>10</sup> Doctor en Pedagogía. Experto en Gerontología educativa. Director académico y creador del Programa Universitari per a gent gran (PUGG) de la Facultat de Educació Social y Trabajo Social Pere Tarrés – Universidad Ramon Llull. Director de la línea de investigación – Envejecimiento y Longevidad (REL) del Grupo INQUAS de la misma entidad.

Los proyectos de intercambio y las actividades desarrolladas hasta el momento han sido multifacéticas, a modo de ejemplo destacaremos: el intercambio de experiencias sobre el enfoque metodológico para el trabajo con los inmigrantes, la realización de una exposición conjunta sobre el tema de la solidaridad, ayudar a la creación de una biblioteca, llevar a cabo actividades de apoyo académico a niños con riesgo social, mejorar las competencias digitales,...

Cómo se puede ver la formación continua en los espacios de los programas universitarios para mayores a nivel europeo, han ofrecido en los últimos años como base, el crecimiento personal de muchos mayores que no tuvieron a lo largo de su trayectoria laboral y vital, la oportunidad de poder formarse y enriquecerse a nivel personal, gracias a la democratización del conocimiento. Al enfocar el crecimiento y el desarrollo vital como una serie de fases, transiciones, estadios y nuevas transiciones, hemos logrado una mejor comprensión de los mayores y del entorno social, que puede influir en el modo en que elaboramos los programas universitarios, y a su vez dar normas para evaluar esos programas y apoyar y capacitar a los docentes para descubrir las necesidades de los adultos mayores. Pero la realidad europea presta atención a una población de mayores cada vez más heterogénea que requiere que la educación superior diversifique sus objetivos, métodos y currícula para satisfacer las necesidades de esta población que cada vez mayor y que en algunos escenarios de vida cotidiana deberá ayudar a otras generaciones que han tenido menos oportunidades de trabajo y socialización por la crisis que estamos viviendo en nuestro s.XXI.

Entre las futuras tendencias de formación continua en los mayores cada vez tendrán más importancia los proyectos elaborados por las universidades de mayores donde se pongan en juego métodos de aprendizaje participativo y desde una perspectiva de entorno cultural, o redes a partir del fortalecimiento del cuidado donde la capacidad de los individuos, la solidaridad y la corresponsabilidad en el sentido de una "comunidad solidaria" puedan proporcionar [procesos de acompañamiento técnico en redes](#). Las oportunidades y problemas a los que nos enfrentamos a nivel europeo, ya no pueden ser resueltos solamente por un solo país desde una perspectiva individualista: es necesario abordarlos desde una perspectiva comunitaria, porque afectan a nuestra vida en común, y porque requieren una acción colectiva, entre diferentes países, para poder ser resueltos de forma coherente con nuestros valores éticos y sociales.

En nuestras sociedades complejas, vivimos inmersos en procesos de cambio tecnológico, económico y social. A pesar de los efectos de la globalización como factor de homogeneización en todo el planeta, las respuestas a los desafíos son locales, y en ellas juega un papel fundamental la capacidad de organización de la población, su movilización para lograr mejoras reales en sus condiciones de vida. En este entorno, el fomento del envejecimiento activo, que celebramos el pasado año y su solidaridad entre generaciones en su entorno cultural, tiene cada vez una mayor vigencia, por dos razones:

- En primer lugar, en las sociedades tecnológicas más avanzadas la falta de habilidades relacionales, los procesos de individualización y el mayor aislamiento

generan un agravamiento de las dificultades que experimenta la población mayor para hacer frente a nuevas y viejas formas de exclusión social; articular estrategias locales en las que la población mayor se implica, participa en el diagnóstico y la formulación de medidas y organiza sus recursos externos aportados por instituciones es fundamental para hacer frente a retos básicos como la mejora en la salud o una participación democrática.

- En segundo lugar, la expansión de la democracia, y la mayor conciencia de los derechos individuales de cada persona, sitúan a los grupos y a las comunidades ante un hecho crucial: defensa de sus intereses y capacidad de representación y de movilización.

Para llevar a buen puerto nuestra misión y dónde hemos destinados numerosos recursos económicos y educativos durante éste tiempo a nivel europeo, debemos partir de tres grandes bloques de acción y de promoción educativa:

1. Debemos conocer la **heterogeneidad** de nuestra sociedad. Las diferencias en el grado de desarrollo económico, la diversidad de grupos étnicos que integran la población de cada territorio o las diferencias relativas a las oportunidades de vida, las prestaciones sociales entre los distintos colectivos según su edad, demandan una mayor especialización de la atención en la dinámica del desarrollo comunitario. Es necesario, por tanto, saber realizar un riguroso análisis de la realidad concreta para diseñar un modelo de intervención que sea adecuado y viable.
2. Aunque una intervención de nuestro entorno cultural, tiene una orientación *holística*, que busca movilizar a toda la comunidad, dada la heterogeneidad existente que hemos enumerado con anterioridad, en muchos casos se tendrán que comenzar por articular grupos en torno a un problema claro y definido y progresivamente ir implicando al resto de la población en la solución de problemas que son de todos, pero que afectan con mayor intensidad a algunos colectivos. En éste punto, el trabajo que tenemos que realizar es objetivar el problema, favorecer que los grupos implicados tomen conciencia de él y lo analicen desde sus propios criterios, en un proceso de autoconciencia que favorezca su implicación, y, finalmente, establecer una dinámica de participación y comunicación que se extienda a toda la población de la zona.
3. Un objetivo presente en cualquier intervención basada en la participación comunitaria es *fortalecer la capacidad de acción colectiva de la comunidad*. El objetivo es convertir en protagonista a la comunidad, preparándola para ser capaz de analizar, movilizarse y actuar *desde abajo*, con sus recursos, y *hacia arriba*, ante las instituciones o los poderes establecidos, cómo así bien nos demandan.

## **¿Cómo puedo yo participar de procesos de acompañamiento técnico en redes?**

Cuando hablamos de participar, de promover el desarrollo, es obvio que no podemos hacerlo en abstracto: ya hemos dicho que la comunidad está formada por grupos de personas, unidas entre sí por intereses, objetivos, lazos de afinidad, de parentesco, funcionales, etc. Es a través de esos grupos como vamos a desarrollar nuestra participación.

Esto se debe, fundamentalmente, a dos razones. La primera, porque un grupo puede conseguir más que una sola persona porque dispone de más gente para realizar las tareas. La segunda, porque un grupo puede reclamar más legitimidad para representar al menos una parte del entorno, que una sola persona... Por estos dos motivos, un grupo tiene, en potencia, más poder para conseguir lo que quiere, que una sola persona o personas dispersas.

Para promover una participación en red debo seguir un proceso y las etapas más importantes son:

- Elaborar un análisis de la realidad ubicada en un territorio desde una perspectiva global y generalista.
- Planificar una participación global y integral desde una perspectiva de interdisciplinariedad.
- Analizar la realidad desde el análisis del desarrollo comunitario como movimiento de mejora del entorno cultural y de la comunidad.

Cuando nos hablan de actuar "de abajo a arriba", tan sólo se puede conseguir desde el concepto de desarrollo de la comunidad. Es decir es la forma se sensibilizar y motivar a la gente para que participe, en el ámbito local.

Se trata de aplicar el principio metódico/pedagógico de la cercanía vital conforme al cual las acciones deben realizarse en el lugar más cercano en donde está la gente o, lo que es lo mismo, en espacios a escala humana en donde el individuo puede participar en la definición de la situación mediante una investigación participativa, y luego intervenir activamente en la programación de actividades, en la aplicación de las decisiones adoptadas y en la evaluación de los resultados.

Hoy ésta preocupación por el "abajo a arriba", por el desarrollo de los procesos de participación, culmina en la tendencia a la organización autogestionaria, no de la sociedad global (que escapa a lo que puede hacerse desde estos programas), sino a nivel local y a nivel de organizaciones. Y aquí juega un papel muy importante las organizaciones de mayores.

Nos encontramos en un óptimo momento para poder participar de forma muy activa en el desarrollo de dicha estrategia "de abajo a arriba", ¿porqué? Por que a través de nuestra organizaciones actuamos en el ámbito de la sociedad civil y podemos articular las acciones que surgan con las responsabilidades del Estado.

Lo sustancial que aquí queremos destacar es que no se trata sólo de acciones articuladas con el gobierno, como se deduce del objetivo de la estrategia de la UE; nuestra participación en el entorno cultural ha ido ganando espacio en el ámbito de los mayores, con el fin de transformar desde abajo la misma sociedad y desarrollar nuevos modelos.

## **Características esenciales para su desarrollo**

Decíamos que en nuestra concepción consideramos la red como el desarrollo de la comunidad básicamente cómo método y como programa, aunque estimamos que es válido considerarlo también como proceso y como movimiento. Aquí vamos a distinguir sus notas esenciales diferenciando aquello que hace a su metodología de actuación y lo que concierne a su forma de organizar y estructurar los programas. Si hablamos de método, es una forma de intervención social. No es una ciencia, ni una filosofía: está en el plano de la práctica social.

Consecuentemente el desarrollo de la comunidad es una tecnología social. Se trata de un conjunto de reglas prácticas y procedimientos específicos que, mediante la aplicación de conocimientos teóricos provenientes mayoritariamente de las ciencias sociales y aplicando procedimientos sistematizados a objetivos prácticos, se traduce en una serie de acciones y actividades. A través de ellas se pretende mantener, modificar o transformar algún aspecto de la realidad social buscando resultados específicos.

En cuanto a su significación última viene dada por la cosmovisión o ideología subyacente, de quienes promueven o realizan estos programas. Ésta proporciona una comprensión y significación de la realidad que se traduce, además, en el horizonte utópico que concierne al modelo que indica la forma en que debe ser organizada y funcionar de la sociedad.

Se diferencia de otras tecnologías sociales por el objetivo que persigue, su modalidad operativa y el nivel en que funciona.

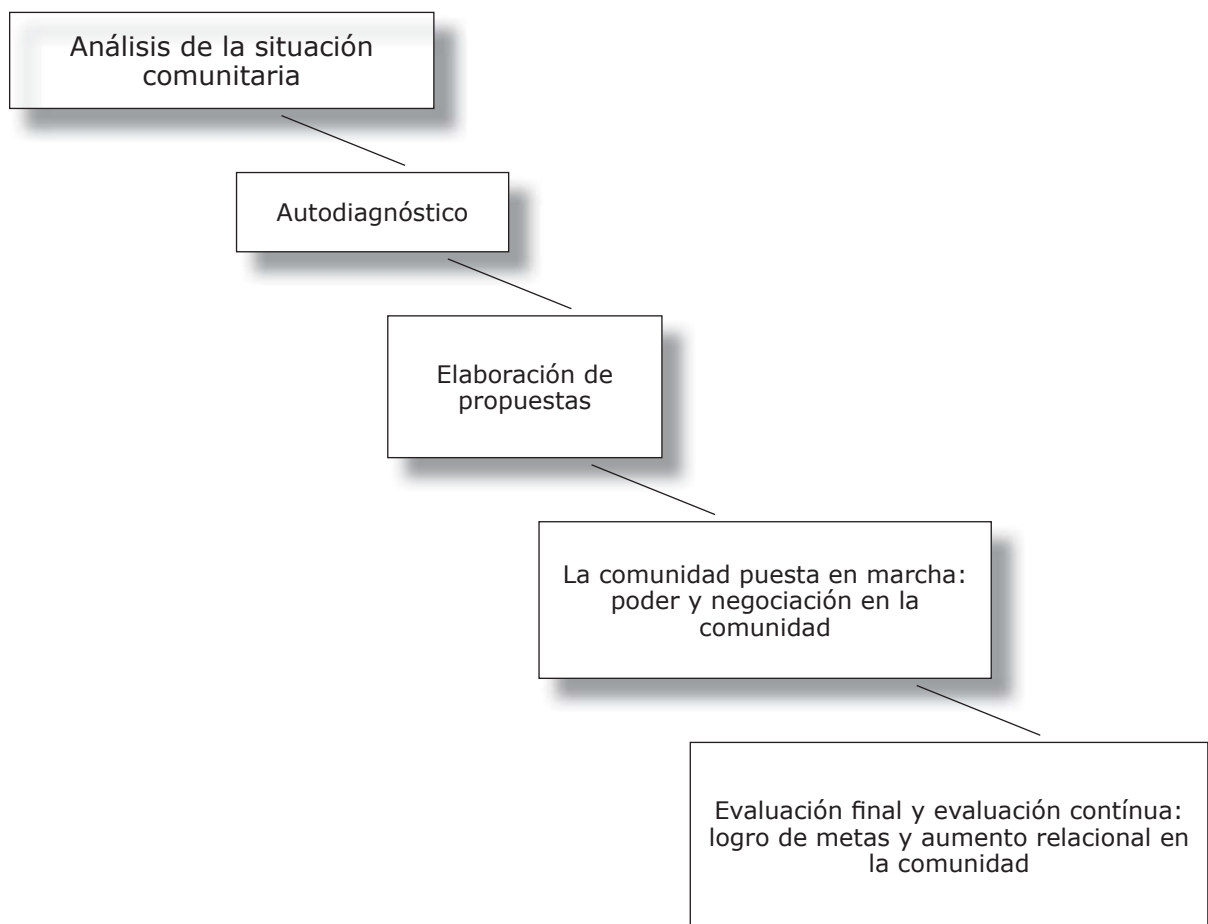
- En cuanto a sus **objetivos** lo caracterizamos como una tecnología social de promoción y movilización de recursos humanos e institucionales mediante la participación activa y democrática de la población, en el estudio, programación, ejecución y evaluación de programas que se desarrollan a nivel de comunidades de base, destinados a mejorar el nivel y la calidad de la vida.
- En lo que hace a sus **modalidades operativas**, el desarrollo de la comunidad no es tanto una **acción sobre** la comunidad, cuanto una acción de la comunidad. Se trata de esfuerzos y de acciones de base organizadas con la iniciativa y dirección de la misma gente involucrada en el programa, aunque para su "despegue" hayan necesitado de una acción exterior.
- Respecto del nivel en que funciona, se trata de una metodología de trabajo desde la base. Actúa fundamentalmente a nivel psicosocial mediante un pro-

ceso de sensibilización y motivación que desenvuelve virtualidades latentes y desarrolla potencialidades en individuos, grupos y comunidades, para mejorar sus condiciones de existencia.

Como todas las tecnologías sociales, en su aspecto operativo está configurada por la integración y fusión de cuatro componentes:

- el estudio y diagnóstico de la realidad: problemas, necesidades, conflictos, centros de interés, recursos, etcétera.;
- la programación de proyectos y actividades a realizar;
- la realización de lo programado que, a su vez, ha estado, apoyado en un diagnóstico de situación;
- la evaluación de lo que se está realizando, o de lo realizado, según los casos.

*Fases de la dinámica de participación comunitaria*



Integrando todas estas fases está la participación de la misma gente involucrada en el programa, tanto cuanto ello sea posible encada una de las circunstancias.

Las actividades sustantivas en sí mismas tienen relativamente menos importancia que la forma de llevarlas a cabo. En otras palabras: *la actitud con que se llevan a cabo los proyectos y la forma de emprender el trabajo, es más importante que el contenido material de los proyectos*. Frente a una gran variedad de sectores de intervención, de proyectos y actividades específicas que se pueden llevar a cabo dentro de un programa de desarrollo de la comunidad, este criterio de identificación permite establecer cuándo una actividad (servicio o proyecto) es desarrollo de la comunidad.

Un mismo proyecto puede ser o no un programa de desarrollo de la comunidad. Para decirlo en breve: *no es lo que se hace sino cómo se hace, lo que constituye la sustancia del desarrollo de la comunidad*.

Todo depende de la forma y actitud de llevar a cabo las actividades. Nos explicamos: hay desarrollo de la comunidad (en cuanto metodología de actuación), cuando se promueven y movilizan recursos humanos, mediante un proceso educativo/concientizador que desenvuelve potencialidades latentes en los individuos, grupos y comunidades para tender al logro de su autodesarrollo.

La idea y la práctica de la participación de las persona mayores (que se perfila desde las primeras definiciones y los primeros programas), termina por ser el concepto central de la teoría y práctica del desarrollo de la comunidad, de "abajo a arriba".

Si bien se puede hacer desarrollo de la comunidad, o aplicar el enfoque del desarrollo comunitario a la realización de proyectos y actividades puntuales, las características del enfoque actual tiene pretensiones de ser más integral y globalizador. Dicho de una manera más científica: hoy comienza a desarrollarse una preocupación por la aplicación del enfoque sistémico al desarrollo de la comunidad. Es cierto que a poco de iniciadas las primeras experiencias de desarrollo comunitario, se habló del "desarrollo integral de la comunidad". En algunos casos se entendió como una forma de superar las acciones inconexas, por una forma de "desarrollo total y equilibrado que requiera una acción concertada y la elaboración de planes múltiples". En otros se hace referencia a la necesidad de que los "conocimientos y las técnicas que disponen todos los servicios nacionales pertinentes sean utilizados en forma coordinada y no en una forma aislada y fragmentaria". También se ha entendido el desarrollo integral de la comunidad como la forma de integrar la acción comunitaria con los planes nacionales.

Todo esto está muy lejos de constituir un enfoque sistémico. Sólo en los últimos años se ha planteado la aplicación del enfoque sistémico al desarrollo de la comunidad, particularmente a lo que hace al diseño en la elaboración de programas y estrategias de acción. El enfoque sistémico (que aquí lo entendemos como aplicación de la teoría general de sistemas), se ha ido aplicando a diferentes campos, entre otros, a las tecnologías sociales, como forma de superar los enfoques analíticos-mecánicos que habían tenido vigencia hasta época reciente. De lo que se trata es de formular cada proyecto, y el conjunto de actividades, de tal manera que cada uno sirva de



apoyo a los otros, integrando y complementando diferentes líneas o frentes de acción.

Ahora bien, esta combinación de **metodología y programas** de desarrollo de la comunidad, desata un proceso que algunos consideran como un efecto "catalizador" y otros denominan, efecto de "sinergia". Se trata de una estimulación que resulta de la acción conjunta de diferentes personas que procuran el logro de un determinado objetivo, en cuanto a satisfacción de necesidades o resolución de problemas se refiere. Una sinergia es una forma de potenciación de acción social realizado conjuntamente —precisamente por ser una acción de tipo comunitario— que permite alcanzar un resultado superior (en cantidad y calidad), al resultado que se podría obtener sumando el aporte de cada uno de los sujetos considerados aisladamente.

### **La acción en el entorno cultural. Tipos de intervención**

Para comprender inicialmente esta cuestión, al margen de lo que desarrollaremos más profundamente al hablar de los modelos de intervención, si hablamos de acción, el primero de los dos tipos de grupos de acción que funcionan en el desarrollo de la comunidad es el de «ayuda mutua», es decir, un grupo de personas que deciden iniciar un proyecto que pueden llevar a cabo utilizando o creando sus propios recursos.

Los grupos de ayuda mutua se distinguen de otros grupos porque, aunque las campañas son, de hecho, de ayuda mutua, la gente se une para intentar solucionar un problema común, las soluciones a estos problemas no dependen del grupo. Por tanto, los grupos ponen en marcha una campaña para inducir a las autoridades a proveerlos de recursos necesarios o mejorar o cambiar alguna cosa.

Otros tipos de grupo, son «los instrumentales» y «los de expresión».

El objetivo de un grupo instrumental es conseguir alguna cosa fuera del grupo: editar una hoja informativa periódica, por ejemplo. La estructura de estos grupos es la junta, ya que se han de tomar decisiones, asignar tareas y llevarlas a cabo.

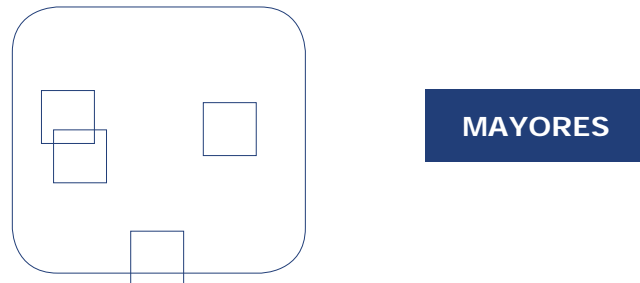
Un grupo de expresión trata los asuntos de dentro del grupo. Los grupos sociales y los de terapia son ejemplos de grupos de expresión.

#### *Tipos de desarrollo en la comunidad*

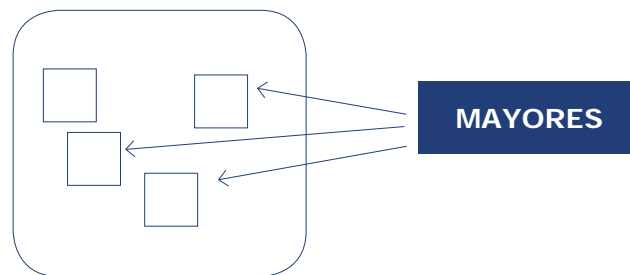
Sin pretender ser exhaustivo, vamos a presentar diferentes tipos de desarrollo en la comunidad que podemos implementar para poder conseguir precisamente nuestra objetivo de participación en **procesos de acompañamiento técnico en redes** y activar así diferentes estrategias para poder conseguir una participación "de abajo a arriba".



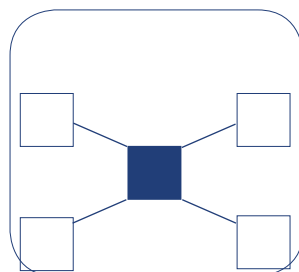
1. En nuestro primer proceso nos encontramos completamente fuera de nuestro entorno, somos considerados "externos" y lo que es más importante se desconoce nuestra función.



2. Fase de contactos y de reconocimiento. En nuestro segundo proceso nos encontramos todavía fuera del entorno, pero se empieza a establecer contactos (a nivel humano y profesional) con la realidad.



3. Fase de intervención. Estamos dentro del entorno cultural y podemos generar centros de interés en el grupo comunitario. Somos un elemento catalizador del grupo. El desarrollo de algunas actividades está centrado sobre nuestra organización (mayores).



4. Fase de intervención ordinaria. Estamos dentro del entorno cultural y nuestra función dependerá del grado de maduración de las distintas personas que están en la actividad.

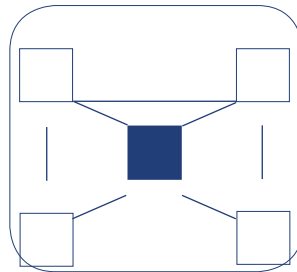
A) Intervención inicial. Podemos ser motivo principal de unión y de acción del grupo. Proceso de colaboración por parte de los mismos miembros.

B) Aportamos nuestra contribución técnico-científica, pero, a su vez son miembros más del grupo.

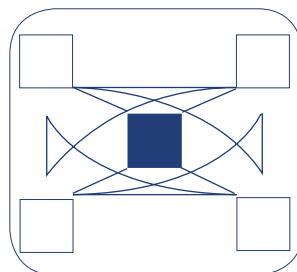
C) Es la situación final del trabajo en la comunidad. El grupo es totalmente autosuficiente en cuanto a su funcionamiento y actividad.

Podemos limitarnos a la asistencia técnica y a las actividades programadas en el entorno por el grupo.

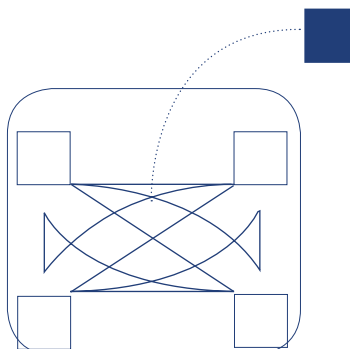
A)



B)



C)



## **Conclusión**

La existencia de una nueva realidad demográfica, con un proceso de envejecimiento de la población y con un incremento de la esperanza de vida, determina nuevas necesidades y exige, nuevas propuestas culturales y de participación social en nuestro entorno a nivel europeo. En este contexto presentado, uno de los retos básicos, que deberíamos dar a respuesta en los próximos años es fomentar en envejecimiento activo desde la comunidad y articular acciones destinadas a su dinamización entre las diferentes universidades de mayores a partir de la formación continua.

El desarrollo de los programas de acción en el entorno cultural tienen que aumentar la calidad de vida de los mayores y fortalecer dinámicas sociales de inclusión, en todas sus dimensiones, cómo uno de los objetivos básicos donde administraciones públicas, instituciones educativas, centros de investigación, y las propias entidades de mayores tienen que colaborar de una forma coordinada y no parcializada.

De esta forma pedimos por parte de las entidades de mayores una apuesta clara, por la dinamización de su entorno cultural, como agentes de transformación social y no tan sólo como consumidores de políticas económicas y sociales.

Sugerimos, así mismo que debemos insistir más en la idea de que no podemos hablar de la colectividad de los mayores como un grupo homogéneo. Cuando hablamos de mayores tenemos que impactar aún más en la idea de la diversidad del colectivo de mayores y recomendamos que los profesionales de la atención directa, deben desarrollar dinámicas de participación significativa y eso debería poner en juego las capacidades de las personas, siempre conectando con su trayectoria laboral y vital.

No todas las personas tienen las mismas necesidades, ni tiene las mismas motivaciones y fomentar un envejecimiento activo en el entorno cultural, significa realizar un análisis y estudio del territorio real, para poder dar respuestas a las más diversificadas situaciones del grupo y de sus entornos, pero seamos capaces de realizar intervenciones que pongan en el centro de la intervención a los mayores, con el objetivo de aumentar su participación, desde el enfoque de la autonomía, y desde el análisis del desarrollo comunitario como movimiento de mejora del entorno cultural y de la comunidad.

## Identificación, organización y reconocimiento de los programas universitarios para mayores

A. Jiménez Eguizábal<sup>11</sup>

Universidad de Burgos

### Resumen

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior ha generado un proceso de desarrollo exponencial, seguido por diferentes países a lo largo de la última década, de heterogéneas propuestas de sistemas de garantía de calidad en el ámbito de la política universitaria. Siguiendo las principales tendencias internacionales, aportamos datos empíricos, comparados e interpretativos extraídos de las propuestas de los sistemas de garantía de calidad más significativas con el objetivo de, una vez detectados los factores decisivos de calidad, profundizar en la identificación, organización y reconocimiento de los programas universitarios para mayores

*Palabras claves:* Calidad, Programas Universitarios para Mayores, Aprendizaje a lo largo de la vida, Envejecimiento activo, Reconocimiento y Acreditación.

### Abstract

*The construction of the European Higher Education Space has given place to an exponential growth process, which has been followed by different countries over the last decade, of heterogeneous proposals for quality assurance systems in the field of university policy. The paper, in line with the main international trends, undertakes an empirical, compared and interpretative study of the proposals by the most noteworthy quality assurance Systems with the aim to reflect about the decisive factors for the quality of university programs for Older People and also to deepen in the building of a system for its recognition.*

*Keywords:* Quality, University Programs for the Older People, Lifelong Learning, Active Ageing, Recognition and Accreditation.

---

11 ajea@ubu.es

## **Introducción**

La historia más reciente de las universidades, como en todo camino recorrido hacia la modernidad educativa, está marcada por un extraordinario énfasis en la calidad, emergiendo de forma exponencial multitud de modelos y sistemas organizativos de la educación superior que tratan de satisfacer las nuevas expectativas académicas.

En nuestro país, como en tantos otros, este proceso se ha implementado en clara interacción con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. En poco más de una década, el conocido como Proceso de Bolonia ha provocado un giro en la política universitaria de los países miembros de la Unión Europea y Estados asociados a ella, significada por una especial sensibilidad hacia la formación de la nueva ciudadanía europea, modificando las principales señas de identidad que definen la formación universitaria en sus dimensiones prácticas, discursivas y sociopolíticas (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009; Antunes, 2006; Barnett, 2002; Comisión de las Comunidades Europeas, 2003, 2004; ENQA, 2004, 2005; Esteban, 2005; García, García y Valle, 2004; Hanna, 2002; Nóvoa y Lawn, 2002; Prats y Raventós, 2005; Rizvi, 2010; Santos Rego, 2005), emergiendo una renovada confianza en la educación, especialmente manifestada en la promoción de diferentes modos de construcción de la educación a lo largo de la vida (Drancourt, 2009; Canning, 2011; Comisión de las Comunidades Europeas, 2001; Domingo, 2005; Dunne, 2011; Dyson, 2010; Jiménez Eguizábal, 2008; Jiménez y Palmero, 2007; Mayán, 2000; Ministros Europeos de Educación, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007; Orte y Gambús, 2004; Orte, Ballester y Bouza, 2004; Santelices, 2010).

La convergencia europea ha supuesto un revulsivo en la mayoría de países, que han tenido que replantear sus políticas universitarias y tomar decisiones para avanzar hacia los objetivos propuestos: aumentar la competitividad de la enseñanza superior y reforzar la cohesión social (Rauret, 2004). Un giro, no exento de crítica, que debemos contemplar en su dimensión profunda, describiéndolo como el cambio organizacional que combina modificaciones internas de los valores de la comunidad universitaria, sus aspiraciones y conductas con variaciones externas en procesos, estrategias, prácticas y sistemas. Ello, sin olvidar –digámoslo en seguida– que en ese cambio también hay aprendizaje.

Proceso de modernización, no sólo instrumental sino estructural, que ha inducido la aparición de nuevos mecanismos de identificación y organización de los estudios vehiculados a través del ensayo generalizado de diferentes sistemas de garantía de calidad en la universidad, entre los que cabe mencionar la evaluación y acreditación de programas; evaluación, auditoría, revisión y acreditación institucional (ENQA, 2003); que han seguido, además, diversos procesos como revisión por pares, inspección, juicio de expertos, juicio basado en el cumplimiento de criterios y estándares, modelos de cumplimiento, cuantitativos, autorregulatorios, de umbral -normas básicas o cumplimiento de mínimos-, de excelencia y modelos híbridos (Reichert y Tauch, 2003a y b; Willians, 2006).

Los Programas Universitarios para Mayores –PUMs–, afortunadamente, no han permanecido ajenos a esta tendencia, suscitándose nuevas demandas en orden a su

identificación, organización y reconocimiento, habiéndose generado en la literatura especializada sobre el tema una singular atención investigadora. Nótese, en este sentido, cómo el interés por la calidad se evidencia en las publicaciones derivadas del intenso trabajo plasmado en los doce Encuentros de Programas Universitarios para Mayores celebrados desde 1996 para analizar y debatir monográficamente el tema (Palmero, 2008), así como en el intenso trabajo asociativo llevado a cabo, desde 2004, por la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM).

No puede ser simple la respuesta en torno a la identificación y reconocimiento de los PUMs, porque tampoco lo son los factores que intervienen en su impulso. Pero nuestra mirada, si quiere ser plenamente moderna, debe nutrirse con los cambios que se están operando en la calidad. La tesis que vamos a sostener vincula los progresos en la identificación y reconocimiento de los PUMs al diseño de su sistema de garantía de calidad. Conscientes, ciertamente, de que iniciamos una nueva navegación de límites todavía no bien conocidos, ya que estamos todavía distantes de alcanzar un aceptable grado de univocidad en el concepto de calidad, coexistiendo múltiples acepciones en función del enfoque privilegiado o de los intereses que se prioricen – objetivos, contenidos, especificaciones, estándares, recursos, necesidades, cambio y excelencia, entre otros- (Arranz, 2007; Bricall, 2000; Capelleras, 2001).

No obstante lo anterior, las propuestas teóricas, las innovaciones metodológicas y el diseño curricular en los que se han ido concretando los PUMs nos indican que estamos ante un objetivo alcanzable en un periodo de tiempo relativamente corto, aunque también resulta evidente que la construcción de la nueva cultura de la calidad tiene, entre otros problemas, que resolver de forma satisfactoria la cuestión de los actores y su contribución a la formación de ciudadanas y ciudadanos europeos y a la creación de la Europa de la innovación y del conocimiento (Consejo Europeo Extraordinario de Lisboa, 2000; Eurostat, 2006). Emergen, de esta manera, razones de oportunidad para profundizar en criterios comunes en el diseño y gestión de los PUMs, en su diseño organizativo y mecanismos de reconocimiento, capaces de satisfacer la heterogeneidad de sensibilidades y diversificación de expectativas y comportamientos de los actores.

En este relevante contexto, de alcance internacional, la cuestión que pretendemos abordar es la posibilidad y necesidad de definir un sistema para el reconocimiento de la calidad de los PUMs, tratando de detectar los factores decisivos de los diferentes niveles de calidad y que, además, puedan servir de instrumento en el avance de la mejora continua y en su reconocimiento definitivo. Con arreglo a estos propósitos, y siguiendo la estela de los estudios internacionales de garantía de calidad, profundizaremos en las características de un modelo de reconocimiento específico para estos Programas, a los que hasta ahora no se les había prestado la debida atención. Es evidente que los progresos en los criterios y subcriterios, el proceso de valoración de los mismos y los diferentes tipos de reconocimiento, serán el resultado de un esfuerzo conjugado de personas que contribuirá, sin ningún género de duda, al progreso de la formación universitaria para mayores.

Desde nuestro punto de vista, aquí está el *punctum dolens*. Paradójicamente, y a pesar del considerable aumento del interés constatable en la última década hacia los formación universitaria de personas mayores, buena parte de los desarrollos conceptuales y metodológicos los PUMs, su identificación y mecanismos de reconocimiento, obedecen, casi únicamente, a impulsos espontáneos, exhiben rasgos de debilidad estructural y carecen de la suficiente atención y sistematización en la legislación y, lo que todavía es más preocupante, en la praxis universitaria. El objetivo de proyectar una mayor tensión analítica y dialéctica sobre la organización y el reconocimiento de los PUMs, teniendo como telón de fondo el marco jurídico que pretende asegurar y regular un derecho educativo, tiene importantes repercusiones en la financiación de las estructuras pedagógicas adecuadas para la presencia de los mayores en la universidad y exhibe una influencia decisiva en la calidad del diseño, la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre los resultados de la formación universitaria para mayores (Ballester, Orte, March & Oliver, 2005; Bru, 2002; Cabedo y Escuder, 2003; Colom y Orte 2001; Limón, 2008; Lorenzo Vicente, 2003; Palmero y Jiménez, 2008; Palmero y Navarro, 2011; March, 2004; Orte, 2006; Sabán, 2009).

### **Calidad y reconocimiento de la formación universitaria para personas mayores: La evaluación y acreditación**

En el reconocimiento de la calidad de los PUMs es preciso considerar la incidencia, al igual que en los títulos oficiales universitarios, de tres procesos complementarios de garantía de calidad: **homologación/verificación** (*ex ante*), **evaluación y acreditación** (*ex post*). Autores contrastados como Cabrera, Colbeck y Terenzini (1999); De Miguel (1989); Escudero (1989); Johnes y Taylor (1990); Luxan (1998); Mora (1991a y b, 1999); Nuttall (1990, 1995); Osoro y Salvador (1994); Osoro (1995); Rodríguez Espinar (1998); Salazar (1998); Segers y Dochy (1996); Selden (1990); Van Os (1990); Villar y Alegre (2004), Winter y Grao (1999), entre otros, proponen como cuarto elemento diferenciado los indicadores.

En primer lugar, se considera como sistema de garantía de calidad de los títulos universitarios a la **homologación/verificación**, como un sistema de reconocimiento a priori, es decir, que se produce antes de la propia implantación de la titulación, donde se recoge un conjunto de requisitos previos que deben cumplirse. Pero creemos que esto no es suficiente para garantizar la calidad de las titulaciones una vez que éstas se han implantado y se produce la expedición de los títulos. Por tanto, se requiere otro sistema que valore, no sólo el cumplimiento de los requisitos iniciales sino todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y los factores que en él influyen, así como los resultados que se obtienen. De ello se deriva que, en segundo lugar, sea considerado como sistema de garantía de calidad la **evaluación**, siendo ésta un ejercicio de valoración y reflexión a posteriori de todos los aspectos relacionados con la titulación, con la finalidad de introducir las mejoras oportunas en cada uno de ellos. En tercer lugar, y dado que en principio la evaluación no estaba concebida, en nuestro entorno, para tener consecuencias legales se abordan los sistemas de **acreditación** que, partiendo



de procesos similares a los de la evaluación, permiten determinar si una titulación supera o no determinados criterios, en principio considerados como mínimos, pero que también abre la posibilidad de que puedan establecerse distintos niveles de cumplimiento.

Moviéndonos entre estos condicionamientos e impulsados por el encargo de publicar un número monográfico sobre calidad de los PUMs, llevamos a cabo una investigación para conocer su gestación, los factores clave y las estructuras pedagógicas necesarias para cubrir sus nuevas expectativas académicas<sup>12</sup>.

Entre todas las referencias existentes en nuestro entorno sobre las diferentes guías y protocolos de evaluación y acreditación de una titulación universitaria, adoptamos como referente comparativo el modelo establecido por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación "*Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles*" (ANECA, 2006), fundamentalmente motivados porque, de una parte, recoge la experiencia acumulada en los últimos años en los ámbitos nacionales e internacionales y, por otro lado, exhibiendo un algo grado de prognosis se ajusta a la actual legislación, Ley Orgánica de Universidades (LOU), Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) y los Reales Decretos 1393/2007 de 29 de octubre y 861/2010, de 2 de julio, que la desarrollan. Este protocolo, tiene su base en tres pilares fundamentales:

- La experiencia acumulada en los diferentes planes de evaluación españoles, desde el Plan Experimental de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1992-1994) hasta las convocatorias precedentes del Plan de Evaluación Institucional (PEI), pasando por las diferentes convocatorias de Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria (PNECU) y del Plan de Calidad de Universidades (PCU).
- La revisión exhaustiva de los protocolos de evaluación manejados en los países más desarrollados en esta materia.
- Los equipos multidisciplinares que participaron en su elaboración y su experiencia al frente de los planes de evaluación desde el comienzo de los mismos.

Por otro lado, también se han considerado las diferentes aportaciones que en el campo de evaluación y acreditación han desarrollado diversos organismos que trabajan en este ámbito. Entre ellos podemos destacar el Proyecto TEEP (2002), pues constituye una de las principales aportaciones de las agencias de calidad europeas en el marco de la confluencia europea y de la necesidad de homologar criterios transnacionales en evaluación y acreditación; diferentes modelos desarrollados por agencias internacionales de diversos países<sup>13</sup> y estudios realizados por ENQA. En el comunicado de Berlín, de 19 de septiembre de 2003, los Ministros de los Estados firmantes del

---

12 Los resultados pueden consultarse en los números monográficos dedicados a los Programas Universitarios para Mayores de las *Revista Memorialidades* (Brasil) 225-226 (2012) y *Revista de Ciencias de la Educación* (España) 17 (2011).

13 Alemania, Austria, Dinamarca, EEUU, Irlanda, Noruega, Países Bajos, Reino Unido y Nueva Zelanda.



proceso de Bolonia propusieron a la ENQA, en cooperación con el EUA, EURASHE, y ESIB, desarrollar un conjunto de estándares, procedimientos y pautas sobre garantía de calidad aceptadas. Los ministros también pidieron a ENQA que tuviese en cuenta las experiencias de otras asociaciones de garantía de calidad y de otras redes de trabajo<sup>14</sup>. El resultado de los trabajos realizados contribuyó a que en la Conferencia de Bergen, mayo de 2005, se aprobase el documento *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* (ENQA, 2005)

Las principales referencias utilizadas en esta comparación aparecen detalladas en la Tabla 1.

Tabla 1. Modelos de acreditación de las titulaciones universitarias

<b>ANECA (2006)</b>	(ANECA, 2006) Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles.
<b>ANECA PEI 2005</b>	ANECA (2005). Programa de Evaluación Institucional: Guía de Auto-evaluación. <a href="http://www.aneca.es/modal_eval/docs/pei_0506_guia%20autoevaluacion.pdf">http://www.aneca.es/modal_eval/docs/pei_0506_guia%20autoevaluacion.pdf</a>
<b>TEEP 2002</b>	ENQA (2002). Trans-National European Evaluation Project. (TEEP 2002). <a href="http://www.enqa.eu/files/TEEPmethod.pdf">http://www.enqa.eu/files/TEEPmethod.pdf</a>
<b>ENQA 2005</b>	ENQA (2005) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. <a href="http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf">http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf</a>

Fuente: Elaboración propia

A continuación revisamos los principales criterios utilizados en cada uno de los modelos. Aunque alguno de ellos se desagrega en subcriterios de tercer y cuarto nivel; en la Tabla 2 sólo reflejamos hasta el subcriterio de segundo nivel para facilitar la comparación.

14 También se contó con la aportación y contribución de otras redes: Consorcio Europeo para la Acreditación (ECA) y la *Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies* (CEE Network), lo que ha permitido asegurar la perspectiva internacional en el desarrollo del proceso.

Tabla 2. Comparación de criterios de evaluación de las titulaciones universitarias en diferentes modelos

PROYECTO ANECA (2006)	ANECA (2005)	Proyecto TEEP(2002)	ENQA (2005)
<p><b>1. OBJETIVOS DEL PLAN DE ESTUDIOS</b> Los objetivos del plan de estudios, entre los que se encuentran los conocimientos, aptitudes y destrezas que los estudiantes deben haber adquirido al finalizar los estudios, están descritos de forma detallada y son públicos.</p> <p><b>2. ADMISIÓN DE ESTUDIANTES</b> Existen políticas y procedimientos de admisión de estudiantes que se ajustan a los objetivos del plan de estudios, son públicas y se aplican.</p> <p><b>3. PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b> La planificación de la enseñanza es coherente con los objetivos del plan de estudios, tanto en la programación global de la enseñanza como la que se incluye en los programas de las materias que constituyen el plan de estudios. Estos programas contienen los elementos necesarios para informar al estudiante y son públicos.</p> <p><b>4. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES</b> El desarrollo de la enseñanza se ajusta a lo planificado.</p> <p><b>5. ORIENTACIÓN AL ESTUDIANTE</b> Se realizan acciones para orientar a los estudiantes sobre el desarrollo de la enseñanza y sobre su futuro una vez finalizados los estudios (orientación profesional o formación de postgrado).</p> <p><b>6. PERSONAL ACADÉMICO</b> La dotación de personal académico es suficiente, su grado de dedicación adecuado y su cualificación suficiente para la formación de estudiantes, de tal manera que quede garantizada, en cada caso, la calidad de la docencia, de la investigación y de la formación profesional del estudiante.</p>	<p><b>1. EL PROGRAMA FORMATIVO</b> 1.1 Objetivos del programa formativo 1.2 Plan de estudios y su estructura</p> <p><b>2. ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b> 2.1 Dirección y planificación 2.2 Gestión y organización</p> <p><b>3. RECURSOS HUMANOS</b> 3.1 Personal académico 3.2 Personal de administración y servicios</p> <p><b>4. RECURSOS MATERIALES</b> 4.1 Aulas 4.2 Espacios de trabajo 4.3 Laboratorios, talleres y espacios experimentales 4.4 Biblioteca y fondos documentales</p> <p><b>5. PROCESO FORMATIVO</b> 5.1 Atención al alumno y formación integral 5.2 Proceso de enseñanza aprendizaje</p> <p><b>6. RESULTADOS</b> 6.1 Resultados del programa formativo 6.2 Resultados en los egresados 6.3 Resultados en el personal académico 6.4 Resultados en la sociedad</p>	<p><b>A. CONTEXTO</b> El contexto hace referencia a todas las características, en relación con las leyes y normas, la organización, disponibilidad de recursos y ambiente en que se desarrolla una titulación. Los aspectos que se consideran en este apartado son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Normas y procedimientos de aprobación de programas</li> <li>• Personal académico</li> <li>• Estudiantes</li> <li>• Organización del programa</li> </ul> <p><b>B. LAS COMPETENCIAS Y LOS RESULTADOS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE</b> El concepto de las competencias usadas en este proyecto sigue el enfoque empleado en el Proyecto Tuning, que diferencia entre competencias específicas para cada área temática y genéricas para cualquier titulado. Los aspectos a considerar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos y resultados</li> <li>• Contenido del programa y del plan de estudios</li> <li>• Competencias específicas</li> <li>• Competencias genéricas</li> <li>• Métodos de enseñanza / aprendizaje y estrategias</li> <li>• Métodos de evaluación</li> </ul> <p><b>C. MECANISMOS DE GARANTÍA DE LA CALIDAD</b> Los mecanismos de garantía de calidad hacen referencia a la disponibilidad y el uso de los procedimientos para el cliente habitual (La valoración interna, sistemática de los programas, los cambios en el entorno, el seguimiento de los resultados y, en general, los procesos de mejora continua.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategia y objetivos</li> <li>• Proceso</li> <li>• Eficacia</li> <li>• Resultados</li> <li>• Mejora continua</li> </ul>	<p><b>1. POLÍTICA Y PROCEDIMIENTOS PARA LA GARANTÍA DE LA CALIDAD</b> Las instituciones deben tener una política y desarrollados procedimientos que garanticen los estándares de calidad de sus programas y reconocimientos. También deben comprometerse con el desarrollo de una cultura que reconozca la importancia de la calidad y la garantía de calidad en su trabajo. Para conseguir esto, las instituciones deben desarrollar e implementar una estrategia para la mejora continua de la calidad. La estrategia, la política y los procedimientos deben estar formalizados y disponibles públicamente. También deben incluir un papel para los estudiantes y otros grupos de interés.</p> <p><b>2. APROBACIÓN, SUPERVISIÓN Y EVALUACIÓN PERIÓDICA DE LOS PROGRAMAS Y RECONOCIMIENTOS</b> Las instituciones deben tener mecanismos formales para la aprobación, la evaluación periódica y supervisión de sus programas y reconocimientos.</p> <p><b>3. EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES</b> Los estudiantes deben ser evaluados usando criterios previamente divulgados, con reglas y procedimientos aplicados de manera consecuente.</p> <p><b>4. GARANTÍA DE LA CALIDAD DEL PERSONAL DOCENTE</b> Las instituciones deben tener mecanismos que garanticen la calidad y competencia del personal docente involucrado en el proceso de enseñanza de los estudiantes. Deben estar disponibles para emprender evaluaciones externas y participar en los informes de evaluación.</p>

PROYECTO ANECA (2006)	ANECA (2005)	Proyecto TEEP(2002)	ENQA (2005)
<p><b>7. RECURSOS Y SERVICIOS</b> Los recursos y servicios destinados a la enseñanza permiten su desarrollo de acuerdo con la planificación del plan de estudios.</p> <p><b>8. RESULTADOS</b> Los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes se corresponden con los objetivos y el diseño del plan de estudios.</p> <p><b>9. GARANTÍA DE CALIDAD</b> Los responsables de la enseñanza disponen de sistemas de garantía de calidad que analizan su desarrollo y resultados, y que le permiten definir e implantar acciones de mejora continua de la calidad, con la participación de todos los implicados.</p> <p>Fuente: <i>Elaboración propia</i></p>			<p><b>5. RECURSOS DE APRENDIZAJE Y SOPORTE PARA LOS ESTUDIANTES</b> Las instituciones deben asegurar que los recursos disponibles para el proceso de aprendizaje de los estudiante son suficientes y apropiados para cada programa formativo.</p> <p><b>6. SISTEMAS DE INFORMACIÓN</b> Las instituciones deben asegurar que se dispone, analiza y usa la información relevante para la gestión eficaz de sus programas de estudio y de otras actividades.</p> <p><b>7. INFORMACIÓN PÚBLICA</b> Las instituciones deben divulgar información actualizada, de manera imparcial y objetiva, tanto cuantitativa como cualitativa con regularidad, sobre los programas y los premios que se están ofreciendo.</p>

Ciertamente, los criterios propuestos inducen innovaciones organizativas en los escenarios universitarios, en la distribución de los tiempos, en los roles de los actores y por supuesto en los métodos y las mediaciones con que se gestiona el currículum. Un examen pormenorizado de la tabla anterior permite observar una gran equivalencia en los criterios manejados en los diferentes modelos de ámbito español, no así con los criterios establecidos en el Programa TEEP y por la ENQA. Por otra parte, los criterios utilizados son muy similares, ya que la actividad a evaluar es la misma y, además, de recoger experiencias de versiones anteriores, los modelos se enriquecen mutuamente mediante intercambio de experiencias.

Los diferentes criterios se refieren, con carácter general, a *inputs*, procesos y resultados. En el modelo desarrollado por la ANECA se recogen, como criterios novedosos, los objetivos del plan de estudios y el sistema de garantía de calidad, mientras que en el resto de modelos sólo se incluían como subcriterio el primero y no se contempla el segundo, pudiéndose considerar sólo aspectos relacionados con la mejora también en los criterios establecidos por la ENQA, que por lo demás y a diferencia del resto de agencias, incorpora dos criterios importantes, que hasta ahora no habían sido suficientemente ponderados, como son los sistemas de información y, sobre todo, la información pública, como ejes de la rendición de cuentas en las universidades.

La heterogeneidad de propuestas y las incertidumbres que padecen no invalidan, sin embargo, la relevancia del objetivo que ahora nos preocupa. Más bien, por el contrario, la refuerza. Estas son algunas cuestiones que deberemos considerar y someter a debate en este Encuentro como aspectos fundamentales a la hora de establecer los mecanismos de identificación, organización y reconocimiento, en definitiva, los sistemas de garantía de calidad de los PUMs:

- ¿Qué son criterios de calidad de un PUM?
- ¿Qué repercusiones organizativas y de reconocimiento tiene la consideración de los PUMs como títulos no oficiales, especialmente cuando los PUM demuestran ser capaces de organizarse con los mismos parámetros de calidad?
- ¿Qué estrategias pueden ser viables cuando las necesidades o expectativas son contradictorias entre dos grupos de interés diferentes, o incluso dentro del mismo?
- A pesar de los avances en el reconocimiento académico de los estudios y de la gestión en niveles asimilados a Directores de Departamento o Decano, ¿hasta qué punto estamos ante una concesión y no ante una regulación jurídica?
- ¿Son capaces los profesores, gestores y responsables políticos de entender las necesidades o expectativas de los PUMs, rendir cuentas y, en general, las consecuencias del reconocimiento jurídico-pedagógico del derecho a una educación a lo largo de la vida, así como de movilizar los recursos adecuados?

Hacia un modelo de reconocimiento de la calidad de los Programas Universitarios para Mayores

Como en la sugerente propuesta literaria '*De las musas, al teatro*', aceptamos encantados el reto de amagar una versión propia del modelo y los criterios por los que habrá de caminar el futuro inmediato de la identificación, organización y reconocimiento de los PUMs.

En el proceso de elaboración del modelo que se somete a consideración se han tenido en cuenta los siguientes elementos:

- Los criterios elaborados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2006).
- El resultado de comparar los diferentes modelos de evaluación de Programas Universitarios.
- Las sugerencias y observaciones de numerosos expertos universitarios en calidad consultados<sup>15</sup> (Vila Rubio, 2008).
- Los diversos resultados del trabajo empírico de investigación realizado en equipo por un grupo de responsables de los Programas Universitarios para Mayores<sup>16</sup>.

---

15 Profesores vinculados con las titulaciones objeto de estudio y responsables de las Unidades de Calidad de las Universidades de Alicante, Burgos, Complutense de Madrid, León, Miguel Hernández, Oviedo, País Vasco, Pontificia de Salamanca, Pública de Navarra, Santiago e Compostela, Valladolid y Zaragoza.

16 En esta línea, hemos de agradecer la colaboración de la AEPUM y los resultados de la investigación financiada

- Los aspectos tenidos en cuenta en las valoraciones de los criterios del Modelo de Excelencia de la EFQM (2013).

Para determinar la relevancia de cada uno de los criterios identificados procedemos a realizar una comparación de los mismos con los criterios propuestos en otros modelos, como se puede observar en la Tabla 3.

Tabla 3. Comparación de los criterios propuestos en el modelo con los contemplados en los modelos de evaluación o acreditación en el ámbito de la educación superior

Criterios del modelo propuesto	Proyecto ANECA 2006	PEI ANECA 2005	Proyecto TEEP 2002	Criterio ENQA 2005
1. Objetivos del programa formativo	1	1.1	B1 / C1	1 / 7
2. Plan de estudios	3	1.2	A1 / A4 / B2	2
3. Proceso de enseñanza-aprendizaje	4	5	B5 / B6 / C2	3
4. Estudiantes	2 - 5		A3	3 / 5 / 7
5. Personal docente	6	3	A2	4
6. Recursos y servicios	7	4		5
7. Relaciones con la Sociedad		6.4		7
8. Dimensión internacional				
9. Resultados	8	6	C4	6 / 7

Fuente: Elaboración propia del grupo de investigación

## Estructura del modelo: Criterios, subcriterios y aspectos de excelencia

Con razonables expectativas de haber acertado a conectar con las voces más autorizadas para guiarnos en la aventura de la identificación, organización y reconocimiento de los PUMs, proponemos un modelo basado en nueve criterios, entendidos como supuestos que se establecen sobre la calidad de los PUMs y que van a constituir el marco de referencia para emitir los juicios de valor sobre él, y, consecuentemente, su identificación y reconocimiento.

Los criterios -objetivos del programa formativo, plan de estudios, proceso de enseñanza-aprendizaje, estudiantes, personal docente, recursos y servicios, relacio-

nes con la sociedad, dimensión internacional y resultados- abarcan los principios de calidad total reconocidos internacionalmente y tenidos en cuenta en los principales modelos de acreditación expuestos anteriormente. Al seleccionar los criterios que articulan este modelo se ha buscado, además de la sintonía internacional, la eficiencia de un hipotético proceso de acreditación. Cada criterio se desglosa en varios *subcriterios* que permiten una mejor comprensión de los diferentes aspectos que se deben tener en cuenta en la valoración del criterio correspondiente. Ejercicio de determinación, tabla explicativa nº 4, que sólo pretende provocar una dialéctica enriquecedora en torno a la identificación, organización y reconocimiento de los PUMs.

## Conclusiones

A la luz de estas consideraciones y referencias, se comprende mejor el objetivo de nuestra contribución: remover al alza la reflexividad y definir los escenarios por los que circula la identificación, organización y reconocimiento de los PUMs, hoy en construcción.

Hemos defendido la tesis de que las grandes cuestiones más disputadas en torno a estos procesos pueden ser susceptibles de un tratamiento ventajoso desde la perspectiva de la calidad y a partir de la profundización en los criterios conducentes a una acreditación de los PUMs. Ello no excluye, por supuesto, otros tipos de análisis.

Tabla 4. Criterios y subcriterios del Modelo de acreditación para PUMs.

### **CRITERIO 1. OBJETIVOS DEL PROGRAMA FORMATIVO**

- 1.1. *Perspectiva externa del Programa*
- 1.2. *Perspectiva interna del Programa*
- 1.3. *Objetivos del Programa y perfiles de egreso*

### **CRITERIO 2. PLAN DE ESTUDIOS**

- 2.1. *Contenido curricular*
- 2.2. *Dimensión práctica e investigadora*

### **CRITERIO 3. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

- 3.1. *Planificación de las enseñanzas*
- 3.2. *Desarrollo de las enseñanzas*
- 3.3. *Evaluación de los aprendizajes*

### **CRITERIO 4. ESTUDIANTES**

- 4.1. *Política de admisión*
- 4.2. *Apoyo a los estudiantes*
- 4.3. *Apoyo a la inserción social*

### **CRITERIO 5. PERSONAL DOCENTE**

- 5.1. *Tamaño y cualificación*

5.2. *Desarrollo y formación*

5.3. *Contribuciones intelectuales*

5.4. *Evaluación y reconocimiento del desempeño docente y de gestión*

**CRITERIO 6. RECURSOS Y SERVICIOS**

6.1. *Infraestructura y equipamiento*

6.2. *Biblioteca*

6.3. *Infraestructura tecnológica*

6.4. *Servicios administrativos*

**CRITERIO 7. RELACIONES CON LA SOCIEDAD**

7.1. *Política de relaciones con la Sociedad*

7.2. *Nivel de conexión: local, autonómico, nacional e internacional*

7.3. *Contribuciones a la comunidad*

**CRITERIO 8. DIMENSIÓN INTERNACIONAL**

8.1. *Política de internacionalización*

8.2. *Movilidad de estudiantes*

8.3. *Movilidad de docentes*

8.4. *Programas conjuntos*

**CRITERIO 9. RESULTADOS**

9.1. *Nivel de formación alcanzado*

9.2. *Indicadores*

9.3. *Satisfacción de estudiantes y graduados*

*Fuente: Elaboración propia*

Con las reflexiones y aportaciones documentales pertinentes en la consideración analítica de los distintos enfoques registrados, nos atrevemos a proponer un futuro programa de trabajo que permita realizar avances a partir de los debates suscitados en este Encuentro en las siguientes cuestiones medulares:

- La desafiante idea de acreditar los PUMs, para lo que necesitamos profundizar en un modelo de acreditación específico, explorando alternativas viables sobre el modelo propuesto para lograr sobrevivir creativamente.
- La incorporación de criterios innovadores y sostenibles de gran significación para el reconocimiento de la formación universitaria de personas mayores, como pueden ser las relaciones con la sociedad y la dimensión internacional.
- Avanzar en el reconocimiento de la calidad de la actividad docente y generalizar el reconocimiento de la gestión de los PUMs, en su asimilación a cargos unipersonales estatutarios y en las agencias de calidad.

Con una adecuada selección de apoyos empíricos y comparados, podemos guiarnos colaborativamente en la aventura de impulsar los sistemas de garantía de calidad, verdadero mapa de situación para orientar el aprendizaje de los alumnos y



consolidar la relevancia, proyección social, calidad y excelencia de la formación universitaria para personas mayores.

Por último, además de prestar la debida atención al estudio de cómo pueden desencadenarse estrategias diferenciadas y elásticas en los comportamientos y actitudes de las distintas universidades, debemos seguir profundizando en la cultura de la calidad como perspectiva adecuada con la que, además de poder analizar las relaciones simbólicas y la capacidad dialéctica peculiar de la acción formativa de los PUMs, contribuir a asegurar el derecho a la formación universitaria de los mayores y comprender los problemas que plantea su identificación y reconocimiento en el contexto español, europeo e internacional.

## **Bibliografía**

- Altbach, P.G.; Reisberg, L. and Rumbley, L. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. II World Conference on Higher Education. UNESCO: París.
- ANECA. AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005). Programa de Evaluación Institucional. Guía de evaluación. Disponible en: <http://www.acsug.es/webs/ficheros/guiaee.pdf>. [Consulta 10 marzo 2013].
- ANECA. AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2006). "Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles". Documento de trabajo. Disponible en: [http://www.aneca.es/var/media/168582/pa\\_modelo\\_061213.pdf](http://www.aneca.es/var/media/168582/pa_modelo_061213.pdf). [Consulta 10 marzo 2013].
- ANECA. AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2007). PROGRAMA AUDIT Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria. Disponible en [http://www.aneca.es/media/166338/audit\\_doc01\\_guidiseño\\_070621.pdf](http://www.aneca.es/media/166338/audit_doc01_guidiseño_070621.pdf). [Consulta 10 marzo 2013].
- ANTUNES, F. (2006). Globalisation and europeification of education policies: Routes, processes and metamorphoses. *European Educational Research Journal*, 5, 38-55.
- Arranz, P. (2007): Los sistemas de garantía de calidad en la educación superior en España. Propuesta de un modelo de acreditación para las titulaciones de grado en empresa. Tesis doctoral, Universidad de Burgos. En línea. Disponible en [http://dspace.ubu.es:8080/tesis/bitstream/10259/78/1/Arranz\\_Val.pdf](http://dspace.ubu.es:8080/tesis/bitstream/10259/78/1/Arranz_Val.pdf)[Consulta 10 marzo 2013].
- Ballester, L.; Orte, C., March, M.X. & Oliver, J.L. (2005). The importance of socioeducational relationships in university programs for older adult students. *Educational Gerontology*, 3 (4), 253-261.
- Barnett, R. (2002). Claves para entender la universidad en una era de complejidad. Girona:Pomares.
- Bricall, J.M. (2000). Informe Universidad 2000. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Disponible en: [www.crue.org/informeuniv2000.htm](http://www.crue.org/informeuniv2000.htm) [Consulta: 25 enero 2013]
- BRU, C. (Ed.) (2002). Los modelos marco en programas universitarios para personas mayores, Alicante: Universidad de Alicante, VI Encuentro Nacional de programas universitarios para mayores.



- Cabedo, S. y Escuder, P. (2003). Programa universitario de formación para mayores. Castellón: Servei de Comunicació i Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Cabrera, A.; Colbeck, C.; y Terenzani, P. (1999). Desarrollo de indicadores de rendimiento para evaluar las practicas de enseñanza en el aula: El caso de la ingeniería. En Consejo de Universidades (Ed.) Indicadores en la Universidad: Información y decisión. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. pp.105-128.
- CANNING, D. (2011). The causes and consequences of demographyc transition, Population studies. A Journal of Demography, Vol.65, 3, 353-361.
- Capelleras, J.L. (2001). Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria. Un análisis empírico. Tesis doctoral. Departamento de Economía de la Empresa de la Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: [www.tdx.cesca.es/TDX-0125102-101659/](http://www.tdx.cesca.es/TDX-0125102-101659/) [Consulta: 7 marzo 2013]
- Colom, A. J. y Orte, C. (2001). Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores. Islas Baleares: Universitat de les Illes Balears.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001). Hacer realidad un espacio del aprendizaje permanente. Bruselas: COM 678 final.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003). El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento. Bruselas: COM 58.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2004). Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativo a la aplicación de la Recomendación 98/561/CE del Consejo de 24 de septiembre de 1998 sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior. Bruselas: COM 620 final
- CONSEJO EUROPEO EXTRAORDINARIO DE LISBOA (2000). Hacia la Europa de la innovación y el conocimiento. Disponible en: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c10241.htm> (Lisboa, 23-24 mar 2000) [Consulta: 7 marzo 2013]
- De Miguel, M. (1989). "Modelos de organización sobre organizativas". Revista de Investigación Educativa, 7(13), 21-56.
- Domingo, A. (2005). Bioética y envejecimiento. La gestión del cuidado en una sociedad liberal. En Pinazo, S. y Sánchez, M.: Gerontología. Actualización, innovación y propuestas, Madrid: Pearson, Prentice-Hall.
- Drancourt, M. (2009). Dynamics of Higher Education: from development to sustainable development (reinventing progress). II World Conference on Higher Education. París: UNESCO.
- Dunne, C. (2011). Developing an intercultural curriculum within the context of the internationalisation of higher education: terminology, typologies and power, Higher Education. Research&Development, Vol 30, 5, 609-622.
- Dyson, T. (2010). Population and developmeent. The demographic transition. London: Zed Books.
- EFQM (EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMNET) (2013). Modelo EFQM de Excelencia 2013. Madrid. Club de Excelencia en Gestión.
- ENQA. EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (2002). Trans-National European Evaluation Project. (TEEP 2002). Disponible en <http://www.enqa.eu/files/TEEP-method.pdf> [Consulta: 10 marzo 2013]

- ENQA. EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (2003). Quality procedures in European Higher Education. Occasional Papers 5. Helsinki
- ENQA. EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA) (2004). Accreditation Models in Higher Education: Experiences and Perspectives. Workshop Reports 3. Helsinki
- ENQA. EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA) (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Disponible en: <http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf> [Consulta: 7 marzo 2013].
- Escudero, T. (1989). "Aproximación pragmática a la evaluación de la universidad". *Revista de Investigación Educativa*, 7(13), 93-112.
- Esteban, J. (2005). *Universidades reflexivas: una perspectiva filosófica*. Barcelona: Laertes.
- EUROSTAT (2006). Science and technology in Europe. Data 1990-2004. [http://epp.eurostat.cec.eu.int/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-EA-06-001/EN/KS-EA-06-001-EN.PDF](http://epp.eurostat.cec.eu.int/cache/ITY_OFFPUB/KS-EA-06-001/EN/KS-EA-06-001-EN.PDF)
- García, J.L. , García, M.J. y Valle, J.M. (2003). *La formación de europeos*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Hanna, D. E. (Ed.) (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital. ¿Es ésta la universidad que queremos?* Barcelona: Octaedro.
- Jiménez Eguizábal A. (2008). *Repensar y construir el Espacio Europeo de Educación Superior. Políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación*, Madrid, Dykinson.
- Jiménez, A. y Palmero, C. (2007). New approaches to university in Spain: academic change, creative dimensions and ethical commitment in the establishment of the European Higher Education Area. *Journal of Educational Administration and History*, Vol 39, 3, 227-237.
- Johnes, J. y Taylor, J. (1990):. *Performance indicators in higher education*. Londres: Open University Press.
- Limón, R. (2008). Algunos valores para vivir una vida plena en la vejez como objetivo del desarrollo cívico. En Touriñan, J.M. (Dir.) *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. A Coruña: Netbiblo.
- Lorenzo Vicente, J.A. (Dir.) (2003). *Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. VII Encuentro nacional de programas universitarios para mayores.
- Luxan, J.M. (1998). "La evaluación de la universidad en España". *Revista de Educación*, 315, pp. 11-28.
- March, M.X. (2004). La Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior y su incidencia sobre los programas universitarios de mayores. In Orte, C. y Gambús, M. (Eds.). *Los programas universitarios para mayores en la construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (pp 13- 26). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Mayán Santos, J.M. y otros (2000): *Gerontología Social*. Santiago de Compostela: Segra Ediciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente. Nuevas oportunidades para aprender. II Congreso Nacional de Aprendizaje a lo largo de la vida*, Madrid: Ministerio de Educación.

- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (1999). "Declaración de Bolonia: El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior", Bolonia, 19-6, 4 pp. <http://www.uv.es/~oce-web%20castellano-declaracion%20Bolonia.pdf> [Consulta: 17 marzo 2013].
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (2001). "Mensaje de Salamanca: perfilando el Espacio Europeo de Educación Superior", Salamanca, 30-3, 4 pp.
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (2003). "Declaración de Berlín: Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior [Inglés]", Berlín, 19-9, 9 pp. <http://www.uv.es/~oce-web%20castellano-declaracion%20Berlin.pdf> [Consulta: 17 marzo 2013].
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (2005). "Conferencia de Bergen: La educación superior europea". Realización de las metas, Bergen, 19/20-5, 6 pp. [http://www.bologna-bergen2005.no-Docs-00-Main\\_doc-050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no-Docs-00-Main_doc-050520_Bergen_Communique.pdf) [Consulta: 3 de abril 2013].
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (2007). Comunicado de Londres. <http://www.aneca.es/activin/docs/2007comunicadolondres.pdf> [Consulta: 17 marzo 2013]
- Mora, J. G. (1991a): "La evaluación de las instituciones universitarias". *Revista de Investigación Educativa*, 9(17), 27-48.
- Mora, J. G. (1991b). "La evaluación de las instituciones universitarias". En: CAPELLERAS i SEGURIA, J.L. (2001). Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria. Un análisis empírico. Tesis doctoral. Departamento de Economía de la Empresa de la Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 116-124.
- Mora, J. G. (1999). "Indicadores y decisiones en las universidades". En Consejo de Universidades (Ed.) *Indicadores en la Universidad: Información y decisión*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. pp.19-30.
- Naya, L.M. y Dávila, P. (2006). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Vol. I-II, San Sebastián:Erein.
- Nóvoa, A. and Lawn, M. (Eds.) (2002). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Nutall, D. (1990). "The functions and limitations of international educational indicators". *International Journal of Educational Research*, 14 (4), 327-333.
- NUTTAL, D. (1995). "Choosing indicators. En R. Murphy y P. Broadfoot" (Eds.), *Effective assessment and the improvement of education – Atribute to Desmond Nuttall*. Londres: Falmer Press, pp. 214-235.
- Orte, C. (Coord) (2006). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*, Madrid: Universitat de les Illes Balears, Dykinson.
- Orte, C. y Gambus, M. (Eds.) (2004). *Los programas universitarios para mayores en la construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Orte, C., Ballester, L. y Touza, C. (2004). *University programs for seniors in Spain: analysis and perspectives*. *Educational Gerontology* 30, 315-328.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*, Madrid: Revista de Occidente. OC, IV, 313. 344.353.
- Osoro, J.M (1995). *Los indicadores de rendimiento en la evaluación institucional*. Zaragoza:ICE.

- Osoro, J.M. y Salvador, L. (1994). "Criterios y procedimientos para la selección de indicadores de rendimiento en la evaluación institucional universitaria". *Revista de Investigación Educativa*, 23, 279-282.
- Palmero, C. (2008). *Formación Universitaria de Personas Mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones*, Burgos: Universidad de Burgos.
- Palmero, C. y Jiménez, A. (2008). The quality of university programs for older people in Spain: Innovations, tendencies and ethics in the face of active ageing and the European Higher Education Area. *Educational Gerontology*, 44, 4, pp. 328-354.
- Palmero, C. y Navarro, A. (2011). El centro de educación de adultos. En Lorenzo, M. (Coord.) *Organización y gestión de centros y contextos educativos*, Madrid: Universitas.
- Prats, J. y Raventós, F. (Dir.) (2005). *Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación?*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Rauret, G. (2004). La acreditación en Europa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 49, 131-147.
- Reichert, S. y Tauch, Ch. (2003b). Trends IV: European Universities Implementing Bologna. Disponible en, [http://www.eua.be/eua/en/policy\\_bologna\\_trends.aspx](http://www.eua.be/eua/en/policy_bologna_trends.aspx) [Consulta: 17 marzo 2013].
- Reichert, S. y Tauch, Ch. (2003a). Trends III: Progress towards the European Higher Education Area, 2003. Disponible en [http://www.eua.be/eua/en/policy\\_bologna\\_trends.aspx](http://www.eua.be/eua/en/policy_bologna_trends.aspx) [Consulta: 2 abril 2013].
- Rizvi, F. (2010). La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neo-liberal. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 185-210.
- Rodríguez Espinar, S (1998). El proceso de evaluación institucional. *Revista de Educación*, 315, pp. 45-65.
- Sabán, C. (2009). *La educación permanente y la enseñanza por competencias en la Unesco y la Unión Europea*. Granada: Grupo Editorial Universitario: GEU.
- Salazar, J. (1998). *Indicadores de eficiencia en la evaluación universitaria*. Tesis doctoral. Departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en educación de la Universidad Complutense de Madrid
- Santelices, B. (Coord.) (2010). *El rol de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico. Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2010*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). RIL editores.
- Santos Rego, M.A. (2005). La Universidad ante el proceso de convergencia europea: Un desafío de calidad para la Unión Europea. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 5-16.
- Segers, M. y Dochy, F. (1996). Quality assurance in higher education: Theoretical considerations and empirical evidence. *Studies in Educational Evaluation*, 22, 115-137.
- Selden, R.W. (1990). Developing educational indicators: A state-national perspective. *International Journal of Educational Research*, 14 (4), 383-393.
- VAN OS, W. (1990). Strategies for quality assessment: the human factor. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 281-293.
- Villarubio, N. (2008). Los criterios de calidad en los Programas Universitarios para Mayores en Formación Universitaria de Personas Mayores y Promoción de la Autonomía Personal.

Políticas Socioeducativas, Metodologías e Innovaciones, Burgos: Universidad de Burgos, pp. 191-202-

Villar, L.M. y Alegre, O.L. (2004). Manual para la excelencia en la enseñanza superior. Madrid: McGraw Hill.

Williams, P. (2006). La garantía de calidad en la enseñanza superior del Reino Unido. En: V Foro ANECA Acreditación de instituciones vs. titulaciones. Documento de trabajo. Disponible en: [http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi\\_5foro\\_may06.pdf](http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_5foro_may06.pdf) [Consulta: 17 marzo 2013].

Winter, R. y Grao, J. (1999). Indicadores para la calidad y calidad de los indicadores. En Consejo de Universidades (Ed.) Indicadores en la Universidad: Información y decisión. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. pp. 81-86.

## **Enseñanza, organización y reconocimiento de los programas universitarios para mayores. "Identificación y Reconocimiento (I+R)" de la labor docente"**

J.A. Lorenzo Vicente<sup>17</sup>

*Universidad Complutense de Madrid*

### **Resumen**

La ponencia que se presenta al XIII Encuentro Nacional, en el que se ha elegido como tema "Nuevos tiempos, nuevos retos para los programas universitarios para mayores", se identifica con el denominador asignado a la Línea 2 de trabajo del mismo "Enseñanza, organización y reconocimiento de los programas universitarios para mayores. "Identificación y Reconocimiento (I+R)" de la labor docente" y, desde esta perspectiva trata de servir como presentación e introducción a los trabajos y debates que sobre este tema concreto se han elaborado y se van a desarrollar.

Se ha estructurado en los siguientes apartados: En la introducción se destacan a través de una serie de preguntas las principales cuestiones que hay que debatir y a las que se debería dar respuesta en los trabajos de esta Línea 2. En el primer apartado se analizan los programas universitarios para mayores (PUM) desde la perspectiva de la educación no formal. En un segundo apartado se plantean y se analizan los viejos y nuevos retos de los PUM en relación con la enseñanza, la organización y el reconocimiento de los mismos, centrandos los retos en los aspectos relacionados con el reconocimiento institucional, el reconocimiento académico de estas enseñanzas, los planes de estudios y el papel de las tecnologías de la información y la comunicación, la metodología didáctica y la evaluación de estas enseñanzas. En el tercer apartado se analiza y se plantean alternativas sobre la identificación y reconocimiento de la labor docente en los PUM. Finalmente, en las conclusiones se sintetizan los retos analizados.

*Palabras clave:* Educación no formal, reconocimiento institucional y académico, programas universitarios para mayores, metodología didáctica y tecnologías de la información y la comunicación (TIC), reconocimiento de la labor docente.

---

17 jlorenzo@edu.ucm.es

## Abstract

*The talk presented at the XIII National Meeting for which the chosen subject is "New times, new challenges for the university programs for adults", is identified with the denominator assigned in Line 2 of the same work "Teaching, organization and adult university programs recognition. "Identification and Recognition (I+R)" of the Educational work" and from this perspective, it tries to be useful as a presentation and introduction to the works and debates that have already been made about this subject and also to the related works to be developed in the future.*

*It has been structured in the following sections: In the introduction, the main matters to be discussed and those that require an answer in the works of this Line 2, are highlighted by a series of questions. In the first section, the university programs for adults (PUM) are analyzed from a non-formal educational perspective. In the second section, the past and the new challenges of the PUMs related to teaching, the organization and their recognition are analyzed and considered, focusing the challenges in the aspects related to institutional recognition, the academic recognition of this education, the study plans, the role of information and communication technologies, didactic methodologies and the evaluation of this education. In the third section, alternatives about identification and recognition of the educational work in the PUMs are analyzed and considered. Finally, the analyzed challenges are synthesized in the conclusions.*

*Key words: Non-Formal Education, institutional and academic recognition, university programs for adults, didactic methodology and information and communication technologies (TIC), recognition of the educational work.*

## Introducción

Esta ponencia se ha pensado como parte introductoria a la Línea de Trabajo 2 del XIII Encuentro Nacional titulada *"Enseñanza, organización y reconocimiento de los programas universitarios para mayores. Identificación y Reconocimiento (I+R)" de la labor docente*. Asimismo, se ha de encuadrar también en el título de dicho Encuentro: *"Nuevos tiempos, nuevos retos para los programas universitarios para mayores"*. Para su desarrollo, tendrá en cuenta estas claves que, sin duda, la orientan en la dirección en que se quiere desarrollar. Por un lado, hemos de referirnos al título general: *"Nuevos tiempos, nuevos retos"*; por otro, al contenido específico que se pide desde el título: *"enseñanza, organización y reconocimiento de los programas universitarios"*, resaltando la identificación y el reconocimiento de la labor docente; y, finalmente, su consideración como parte introductoria de los trabajos que se presenten bajo este título. Por ello, se abordarán estos temas pensando más en que sirva como introducción a dichos trabajos, como también de cuestiones de posible debate.

Sin duda, estamos ante un título sugerente: *"Nuevos tiempos, nuevos retos para los programas universitarios para mayores"*. Si tenemos en cuenta que estos programas aparecen aproximadamente hace veinte años (1993) y cuáles son las actuales



circunstancias sociales, políticas, económicas, culturales, etc., podríamos pensar que entonces como ahora, la situación no ha sufrido cambios radicales. Las grandes claves de la época ya estaban presentes: postmodernidad; globalización; economía de mercado; envejecimiento de la población en los países desarrollados; sociedad del conocimiento; sociedad de la información; gran desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con especial incidencia en la vida cotidiana de las personas; etc. Las que sí han variado de modo sustancial en estos últimos años son las condiciones de vida de las personas, dada la situación de crisis económica, social e institucional en que estamos inmersos, con una posible incidencia para la vida de las personas mayores y también para la supervivencia de los programas universitarios para mayores. Esta es la variable que nos permitiría hablar de nuevos tiempos. Sin embargo, podría decirse con bastante propiedad que los programas tienen viejos y nuevos retos, puesto que algunos de enorme trascendencia como su reconocimiento institucional, el reconocimiento de sus enseñanzas, su integración plena en la universidad, entre otros, siguen sin conseguirse. En otros aspectos, sin embargo, sí que podemos hablar de nuevos retos, como es el caso de los planes de estudios, la metodología didáctica, la actividad docente, etc. Aunque contamos con excelentes experiencias y buenos resultados acreditados, sería necesario revisar algunos aspectos del funcionamiento de los programas como los citados anteriormente, entre otros.

Puesto que el contenido específico de la línea de trabajo L2 se refiere específicamente a la enseñanza, organización y reconocimiento de los programas universitarios y de la labor docente, éste será el contenido principal de la ponencia. En el fondo, esta es la razón de ser los programas: organizar y desarrollar unas enseñanzas de carácter universitario para contribuir a la formación a lo largo de la vida de las personas mayores. Éste fue su origen y sigue siendo su principal cometido.

Para entender los problemas y buscar las soluciones referidas a esta temática nos podemos plantear una serie de preguntas: ¿A qué ámbito o modalidad educativa pertenecen estos programas? ¿Cuáles son sus características? Estas preguntas nos permitirán referirnos a la Educación no Formal en la que están encuadrados los programas universitarios para mayores. ¿A qué retos – viejos y nuevos – se enfrentan los programas para su reconocimiento académico e institucional? Ello implica referirse al reconocimiento institucional pleno por parte de las administraciones educativas y dentro de la propia universidad. También al reconocimiento académico de estas enseñanzas por parte de todas las instituciones implicadas. Tanto en uno como en otro caso, en el ámbito de sus competencias, por el Estado, por las Comunidades Autónomas y por las Universidades. ¿Las circunstancias de la sociedad actual son diferentes a las de hace veinte años y exigen un replanteamiento de estas enseñanzas, respecto a sus planes de estudios, organización académica, financiación, etc.? Parece que no han variado tanto las claves de la sociedad pero que sí lo han hecho las condiciones de vida de las personas y de la propia sociedad. Es posible que sea necesario repensar algunas cuestiones ya conocidas: el papel de las TIC y su implicación en la vida cotidiana, para darle un mayor protagonismo en los planes de estudios; también el hecho de si las personas mayores que ahora asisten a estos programas son diferentes en cuanto a formación, experiencias, expectativas, intereses, etc., de las personas



mayores de hace veinte años. Seguramente sí. ¿Sería necesario plantear una metodología didáctica diferente a la convencional de la Universidad en la enseñanza de las personas mayores? ¿Ello implica que los profesores universitarios que imparten sus clases en los programas universitarios necesitan contar con unas características diferentes al resto? Y si ello fuera así, ¿cómo resolver este problema? Toda esta serie de preguntas nos llevan a desarrollar la ponencia en los siguientes apartados:

## **Los programas universitarios para mayores (PUM) en el ámbito de la educación no formal**

Para poder encuadrar adecuadamente el contenido de esta ponencia y de la línea de trabajo de este Encuentro se ha considerado conveniente realizar algunas reflexiones acerca del ámbito educativo en el que se desarrolla la actividad de los programas universitarios para mayores. La literatura pedagógica desde la década de los años setenta del pasado siglo ha ido enmarcando la actividad educativa en tres ámbitos: formal, no formal e informal (Coombs, 1975; Trilla, 1985, 1993; Sarramona, Vázquez, y Colom, 1998; García Aretio y otros, 2009), cada uno de los cuales con unas características específicas. No obstante, la propia evolución de la práctica educativa, la extensión de la educación a una mayor población y, sobre todo, el desarrollo de las TIC ha hecho que las diferencias iniciales entre la educación formal, propia de los sistemas educativos, y la educación no formal que puede darse dentro o fuera de ellos, hayan ido disminuyendo hasta compartir metodologías y recursos. Las instituciones que imparten educación formal, incorporan herramientas que eran típicas de la educación no formal (educación a distancia, campus virtual, etc.) y algunas instituciones no formales, proporcionan en determinadas condiciones una educación formal. Por ello, la barrera entre la educación formal y la educación no formal es cada vez más tenue.

Es importante destacar este hecho, puesto que la enseñanza los PUM, aunque impartida por una institución formal como es la Universidad, pertenece claramente a la educación no formal. Y es aquí donde podemos encontrar algunas de las claves por las que estas enseñanzas para mayores no han logrado aún el reconocimiento institucional y académico que desde los primeros años de este siglo las universidades vienen demandando a las Administraciones educativas, sin ningún éxito hasta la fecha.

La educación no formal de la que forman parte los PUM y que se imparte en las universidades, centros que tradicionalmente han asumido programas de educación formal, comparte con los programas de educación formal importantes aspectos a tener en cuenta: se trata de una educación intencional; persigue determinados fines y objetivos; cuenta con agentes educadores, en nuestro caso, los propios profesores universitarios; el programa se organiza en uno o dos ciclos con sus respectivos planes de estudios; se desarrolla en el espacio de la universidad; y se lleva a cabo en unos tiempos determinados. Ello quiere decir que comparte con los programas formales gran parte de las claves de éstos. En estos aspectos, las diferencias son

mínimas. La principal diferencia radica en que los programas o estudios de educación formal conducen a un título o diploma de validez académica oficial y los PUM no, así como los sistemas de evaluación que se llevan a cabo. Como característica positiva a destacar hay que señalar la mayor flexibilidad y capacidad de adaptación con que cuentan los programas de educación no formal, respecto a los de educación formal, lo que permite que resulte mucho más fácil introducir cambios, adaptarse a las características, intereses y necesidades de las personas mayores, así como innovar o desarrollar modelos de enseñanza y aprendizaje diferentes a los convencionales sin mayores problemas. En este sentido, parece un acierto que dichos programas se encuentren situados en este ámbito no formal. Aunque hay que reconocer que este mismo hecho encierra algunas dificultades importantes, entre las que destacaríamos la dificultad para su reconocimiento institucional y académico; el reconocimiento de la actividad docente del profesorado, en muchos casos; la imposibilidad de una participación de plena de los estudiantes mayores en la vida universitaria y en los órganos de gobierno de las universidades; etc.

En este momento cabría preguntarse: ¿Dónde estarían mejor situados los programas universitarios para mayores, como programas de educación formal o no formal? La respuesta a esta pregunta sería, como se ha indicado, en el ámbito no formal. Esto no significa que no tengan que tener un reconocimiento tanto institucional como académico.

### **Viejos y nuevos retos sobre la enseñanza, organización y reconocimiento de los PUM**

Aunque el título del XIII Encuentro Nacional de Programas se refiere a “Nuevos tiempos, nuevos retos para los programas universitarios para mayores” ya se ha indicado que en esta ponencia para referirse a estos aspectos parece más indicado hablar de “Viejos y nuevos retos...”, dado que algunos retos actuales no son de ahora, sino que proceden desde los mismos inicios de la creación de estos programas, de sus primeros tiempos en la década de los noventa del pasado siglo.

También en este apartado podemos hacernos algunas preguntas que nos lleven a considerar los retos de los programas universitarios para mayores: ¿Se ha conseguido un reconocimiento institucional de estos programas? ¿Se han consolidado en las universidades una estructura y organización de los programas como sucede en el caso de las enseñanzas oficiales (de carácter formal)? ¿Los planes de estudios responden a las necesidades, expectativas e intereses de las personas mayores? ¿La metodología didáctica que se aplica en el desarrollo de las clases tiene en cuenta las características de las personas a quienes van dirigidos? ¿En qué medida se han incorporado las TIC tanto a la formación de las personas mayores, y como recurso metodológico en la propia enseñanza por parte de los profesores? ¿Qué papel juega la evaluación de estas enseñanzas en el caso de que la haya?

Estas preguntas nos permiten abordar los aspectos relacionados con el tema planteado en la línea 2 del Encuentro: el reconocimiento institucional de la formación universitaria para mayores; el reconocimiento académico de sus enseñanzas; la organización y estructura de los Programas; los planes de estudios y al papel en ellos de las TIC; la metodología didáctica; y la evaluación de estas enseñanzas. Como ya se indicaba, algunos de estos aspectos responden a problemas o retos que vienen de atrás y son por tanto, viejos y nuevos, en tanto que no resueltos satisfactoriamente aún, al lado de otros que podemos considerar nuevos, puesto que responden a nuevas necesidades o nuevos problemas. En todo caso, unos y otros han de ser considerados, intentando avanzar en su resolución.

### *Reconocimiento institucional (estatal, autonómico y universitario) de los PUM*

Una vieja "batalla" que ha venido planteándose desde los inicios del siglo actual por parte de los responsables de los programas universitarios con las administraciones educativas, ha consistido en la búsqueda del reconocimiento de los programas universitarios y de sus enseñanzas para que sus actividades formativas tengan un reconocimiento legal e institucional y puedan estar incluidos en las estructuras universitarias del mismo modo que lo están las enseñanzas formales o regladas que conducen a titulaciones de validez oficial. Al menos desde 2001, los responsables de los programas universitarios con el apoyo, más o menos explícito, de sus universidades, han intentado con no pocos esfuerzos y escasos resultados este necesario reconocimiento. La pionera Comisión Nacional de Programas creada ese año en Tenerife, así como la AEPUM constituida en 2004, han tenido como uno de sus principales cometidos dialogar con las Administraciones, especialmente con el Ministerio de Educación para que en las sucesivas reformas educativas propuestas o llevadas a cabo en estos años se incorporase la formación universitaria de las personas mayores como una actividad más, propia de las universidades en el marco de la educación no formal.

En el caso español, el marco jurídico existente, con una estructura de la Administración muy descentralizada y con un importante grado de autonomía reconocido a las universidades, tanto por la legislación española (a partir del artículo 27.10 de la Constitución de 1978), como por el EEES que busca que la autonomía de las universidades sea lo más amplia posible en el marco de unas estructuras básicas comunes para organizar sus enseñanzas, se plantean dificultades muy importantes para conseguir este reconocimiento institucional.

El Estado, las Comunidades Autónomas y las propias Universidades tienen reconocidas determinadas competencias. El Estado tiene asumidas una serie de competencias en materia de normativa básica. Éste sería el punto de partida de dicho reconocimiento. La normativa estatal debe reconocer la validez de la formación no formal (formación universitaria para mayores, educación abierta, formación para el empleo, etc.) que imparten o pueden impartir las universidades en el marco del EEAP. Por otra parte, las Comunidades Autónomas (CC.AA.) tienen transferidas las competencias en educación de todos los niveles, grados y modalidades del Sistema Educativo, así como su gestión. También las CC.AA., de acuerdo con las Universidades, tienen que

regular esta formación, sin perjuicio de la autonomía reconocida a las Universidades. Ello implicaría, y quizás ahí está el problema, la necesaria dotación económica en las partidas para la Universidad, para hacer frente a esta educación no formal, al igual que se hace con las enseñanzas formales o regladas. Y, finalmente, con este respaldo, las propias universidades, en el marco de su autonomía, podrían institucionalizar esta formación introduciéndola en las estructuras organizativas y académicas que se considerasen más convenientes, ya existentes o de nueva creación (ya algunas universidades tienen más o menos articulada esta estructura). La solución no tiene por qué ser uniforme. Cada universidad determinaría cómo dar respuesta a esta institucionalización: dependencia, estructura, dotación de recursos materiales y humanos, etc. Este es un reto pendiente de resolver.

#### *Reconocimiento académico de las enseñanzas de los PUM*

Un reto asociado al reconocimiento institucional, imprescindible, es el reconocimiento académico de las enseñanzas que proporcionan los PUM, así como otras posibles ofertas de educación no formal. Tratándose de una formación no reglada, no conducente a la consecución de títulos de validez académica oficial, pudiera pensarse que no es necesario este reconocimiento, dado que no es lo que buscan la mayoría de las personas mayores. Nada más alejado de la realidad. Desde hace años, las instituciones europeas vienen proponiendo mecanismos y sistemas para que cualquier formación o experiencia pueda acreditarse y certificarse con plena validez. Tanto el EEAP, como el Sistema Europeo de Cualificaciones, al igual que lo hace el EEES, vienen planteando la necesidad de este reconocimiento y les corresponde a los Estados miembros concretarlo en sus respectivas legislaciones (Lorenzo, J.A. 2011).

La Comisión de las Comunidades Europeas, refiriéndose al EEAP ha sido muy clara en sus diversos documentos que avalan dicho reconocimiento y acreditación:

*Un modelo de aprendizaje permanente valora todos los tipos de aprendizaje: formal, no formal e informal. El reconocimiento y la validación del aprendizaje no formal e informal es una piedra angular en la estrategia del aprendizaje permanente. Los resultados del aprendizaje deben reconocerse y valorarse, independientemente del modo y la forma como se hayan conseguido. Dicho reconocimiento del aprendizaje no formal e informal permite a los alumnos conocer su punto de partida, acceder a un programa de aprendizaje de un nivel determinado, conseguir créditos para una cualificación y/o alcanzar una cualificación plena basada en la aptitudes (COMISIÓN, 2006).*

En otro de los documentos sobre el tema, refiriéndose de modo expreso a la Universidad se decía:

*No se logrará abrir los estudios universitarios a públicos nuevos y más amplios a menos que cambien las propias instituciones de enseñanza superior, y no sólo por dentro, sino también en relación con otros sistemas didácticos. La ósmosis gradual ofrece un doble reto: en primer lugar, apreciar la complementariedad de los aprendizajes formal, no formal e informal; en segundo lugar, desarrollar redes abiertas de ofertas y reconocimiento entre las tres categorías de aprendizajes (COMISIÓN, 2007)*

En un sentido parecido se ha encaminado el EEES que afecta directamente al reconocimiento y transferencia de créditos de la formación recibida, respecto a las titulaciones oficiales, al adoptar un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos. No sólo se limitaba a la formación reglada, sino que distintas Declaraciones como la de Praga (2001) y la de Londres (2007) hacía referencias expresas a la formación a lo largo de la vida y, por tanto, a su reconocimiento. (Lorenzo, 2008).

Desde esta perspectiva cobra pleno sentido que la educación no formal que imparten las universidades, deba tener un reconocimiento académico aunque no conduzca a titulaciones de validez académica oficial. Si tenemos en cuenta que esta formación cuenta con planes de estudios elaborados por las universidades, con unos objetivos claros, estructurado en materias o asignaturas impartidas por profesores universitarios y con una duración del ciclo, en torno a los tres años de estudios, no tiene ningún sentido que se les niegue el correspondiente reconocimiento a nivel de cualificación con su correspondiente certificación. Cuestión diferente es qué tipo de evaluación sería necesario aplicar para conseguir este reconocimiento. Este reconocimiento debería venir recogido por la Ley de Universidades y su desarrollo reglamentario; por las CC.AA. y por los Estatutos y normativa de las propias universidades.

Un viejo reto que también debería ser resuelto es el de si las personas mayores que han realizado un ciclo formativo en los programas universitarios están capacitadas para poder acceder a estudios académicos de validez oficial (estudios de Grado). Parece razonable pensar que un ciclo universitario, impartido por profesores universitarios (los mismos que imparten docencia en los títulos de Grado con una duración de alrededor de tres años deberían estar preparados para el acceso a determinados títulos de Grado relacionados con su formación. Independientemente del número de personas interesadas en esta vía y precisando bien qué evaluación se requiere para este tipo de estudios, debería ser suficiente para el acceso como ya se ha indicado (Lorenzo, 2008).

### *Los planes de estudios. El papel de las TIC*

El nacimiento de los PUM implicó una notable diversidad de planes de estudios. Es lógico que fuera así, porque como se ha señalado, al nacer en el ámbito de la educación no formal, no requería planes uniformes. Cada universidad respondió a la demanda de las personas mayores del modo que consideró más conveniente. Por ello, aparecieron planes de estudios muy diferentes en cuanto a su estructura, la

naturaleza y duración de sus asignaturas, la duración del ciclo de los estudios, etc. Esta diversidad, en lugar de ser un inconveniente, puede considerarse como un éxito.

Casi desde el inicio de la puesta en funcionamiento de estos programas para personas mayores, los responsables de los mismos sintieron la necesidad de conocer que hacían otras universidades. Ello propició la celebración de Encuentros Nacionales, Seminarios y otros actos, tendentes a compartir información y experiencias, así como a la búsqueda de acuerdos básicos que, aunque respetando la singularidad de cada experiencia, permitiera encontrar algunos elementos comunes respecto a la estructura, organización y duración de los estudios, etc. En gran medida, pensando en que desde algunos criterios comunes sería más fácil conseguir ese reconocimiento institucional y académico al que ha se ha hecho referencia.

En este sentido, uno de los hechos más relevantes en la historia de los PUM, respecto a esta cuestión, lo representó el Encuentro celebrado en Alicante (Bru, 2002). En él se realizó un importante esfuerzo para concretar que indicadores comunes se proponían para los programas universitarios, sin ánimo de imponerlos, sino de aportar conocimiento y experiencias. De los resultados expuestos se sirvieron numerosas universidades, que manteniendo su diferenciación, fueron adoptando algunas claves que allí se fijaron (ciclos, duración de las asignaturas, estructura de las materias dentro del plan de estudios y de otras actividades, etc.).

Algunas de las propuestas allí realizadas han sido adoptadas por bastantes universidades: un primer ciclo de tres años; duración de 450 horas; con materias de los diversos campos de conocimiento (Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Jurídicas y Económicas, Ciencias de la Tierra y Medioambientales, Ciencias Biosanitarias, y, Ciencias Tecnológicas); con una estructura del plan de estudios organizada en materias obligatorias, optativas – orientadas al voluntariado social y al asociacionismo; ocio, cultura y temas prácticos; y, saberes aplicados –; y, dándole importancia también a actividades complementarias de diverso tipo.

Una investigación realizada en 2006 y 2007 (Proyecto, 2006) por la AEPUM y promovida por la Universidad de Alicante y otras universidades puso de relieve los tipos de materias impartidas en el conjunto de las universidades que respondieron al estudio. Predominaban claramente las materias relacionadas con las Ciencias Sociales y Humanas, en un porcentaje alto respecto al resto de los campos del conocimiento. Este predominio era consecuencia no sólo de la oferta universitaria sino, sobre todo, de los intereses y demandas de las personas mayores. Entre las materias optativas, resaltaríamos la oferta de Informática e Idiomas en bastantes universidades.

Se podría concluir, salvo excepciones, que los planes de estudios de los PUM, en el marco de la diversidad señalada, han estado en consonancia con la demanda de las personas mayores que los cursaban. Al ser programas de educación no formal la flexibilidad para irlos adaptando a nuevas necesidades ha permitido y permite que no existan grandes problemas para responder a los cambios que se requieren. En este sentido no puede hablarse de un reto, ni viejo ni nuevo.



El nuevo reto, en opinión del que escribe esta ponencia, reside en el posible cambio de las características de las personas que acceden actualmente y accederán en los próximos años a estos programas, con una formación previa bastante diferente a la de los mayores de los años noventa del pasado siglo y que tendrán unos intereses y unas expectativas diferentes. También, los progresos en la sociedad del conocimiento, en la sociedad de la información y en la creciente tecnologización de todas las actividades, incluidas las de la vida cotidiana. Manteniendo una formación de carácter humanístico y social, que será demandada en todos los tiempos, los nuevos cambios sociales y, sobre todo, tecnológicos hacen imprescindible introducir en los planes de estudios de los programas universitarios para mayores un peso mucho mayor de las TIC, que en muchos casos es una materia optativa con poco tratamiento en el plan de estudios. Éstas han de tener un protagonismo mucho mayor en la formación de los mayores y también en la metodología didáctica aplicable en el desarrollo de las enseñanzas, como ya se hace en los estudios de Grado y que, en este caso, se convierten en fundamentales para formar parte de la sociedad actual y evitar la exclusión.

Existen las condiciones de partida para poder dar respuesta a las nuevas necesidades. Se trata de estar atentos a los cambios que se avecinan y a las necesidades que las propias personas mayores sienten y demandan.

### *La metodología didáctica*

La metodología didáctica aplicada en la enseñanza impartida en los programas universitarios para mayores también podemos considerarla como un viejo reto y un reto, pendiente aún de resolver de modo satisfactorio, en general. Los problemas respecto a la metodología didáctica, en este caso, son compartidos con el resto de las enseñanzas universitarias (de Grado y Máster) puesto que es el mismo profesorado el que imparte unas y otras enseñanzas. Éste es un problema muy difícil de resolver. Si la enseñanza en la universidad, de modo general, es muy poco permeable a cambios metodológicos para los que los profesores no están preparados ni mentalizados, con mayor razón es igualmente difícil articular cambios de este tipo en los PUM, salvo excepciones de profesores en particular, pero no del sistema universitario.

El profesorado universitario español, en general, no ha recibido una formación profesional para ejercer como profesor. Se ha formado en un campo científico, en una especialidad y, fundamentalmente, pensando en la investigación o en profesiones que requieren una formación universitaria. Anteriormente, los jóvenes licenciados o estudiantes de doctorado, se iniciaban como Ayudantes que se hacían cargo de la enseñanza con pocos o nulos apoyos en formación docente. Actualmente es, sobre todo, a través de Becas de Formación de Personas Investigador, donde tienen la oportunidad de participar en algunas actividades docentes, en general, con poco o ninguna ayuda de profesores experimentados. La formación se orienta más hacia la investigación. Después pasarán a ser Profesores Ayudantes e iniciarán así su carrera docente e investigadora. Éste ha sido y es el itinerario principal para llegar a ser profesor universitario, aunque también hayan existido y existan algunos otros procedimientos.

Es, por tanto, un hecho suficientemente constatado que los profesores universitarios no han recibido una formación profesional para ejercer como docentes. Por eso, lo normal es que el bagaje científico que poseen sea su principal instrumento para la enseñanza, convirtiéndose ésta en transmisora de saberes y de ciencia, sin que se tengan en cuenta otros elementos también necesarios en los procesos de enseñanza y aprendizaje (el estudiante, los recursos, la metodología, el tiempo, etc.).

La metodología didáctica es un proceso diferente al de la metodología científica, aunque ésta pueda aplicarse como método didáctico en la Universidad. Pero no sólo. Implica conocer a los estudiantes, hacerlos partícipes de los problemas relacionados con el conocimiento de que se trate, diseñar el proceso de enseñanza de tal modo que los objetivos que se persiguen, los contenidos que se estudian, los recursos que se tienen que aplicar, el tiempo disponible, la evaluación. Supone, por tanto, unos saberes diferentes a los del propio conocimiento científico, los denominaríamos saberes profesionales del docente. Unos y otros son imprescindibles para formar un buen docente universitario.

El EEES ha sido, quizás, una oportunidad perdida para introducir un cambio significativo en la metodología didáctica. En España, por la falta de recursos y de sensibilización y formación del profesorado, se siguen en muchos casos aplicando la metodología transmisiva de siempre, sin tener en cuenta ni los cambios de estructura de los estudios universitarios que le dan un protagonismo mucho mayor al que aprende y resitúa en otra dimensión el papel del profesor, ni tampoco, en muchos casos, el uso que para ese cambio representan las nuevas tecnologías. Masificación de grupos, mucha dedicación a las clases magistrales y falta de espacios y de tiempo para una atención más personalizada y centrada en el apoyo al estudiante y a sus estudios hacen que podamos hablar de un fracaso anunciado. El cambio metodológico en la enseñanza universitaria, tanto en las enseñanzas de carácter formal, como en la de las enseñanzas de carácter no formal, sigue siendo un reto pendiente de resolver.

Por otra parte, en el caso de los PUM la necesidad de una metodología diferente se hace más evidente si cabe. Las personas mayores, tengan una gran formación previa o no, cuentan con una experiencia y conocimientos muy importantes, en función su desarrollo vital. En este caso se hace imprescindible tratar de conectar en la enseñanza los saberes y conocimientos que se quieren transmitir con las experiencias y saberes de las personas mayores y hacerlos más protagonistas de sus procesos de aprendizaje.

### *La evaluación de las enseñanzas en los PUM*

Como ya hemos analizado, los PUM son muy diversos en todos los aspectos, salvo aquéllos que han ido acomodándose a esos acuerdos básicos, y no en todos los casos. Eso mismo puede decirse de la evaluación de las enseñanzas. Al ser programas de carácter no formal, en general, sin exigencias de acceso y sin acreditación académica oficial, o bien en bastantes programas universitarios no se realiza evaluación,



entendida como control de los aprendizajes o si la hay se hace formas muy variadas. Una exigencia en muchos programas universitarios es la de la asistencia a clase. También en otros casos se realizan trabajos, actividades que sirven como evaluación y, en menor medida, exámenes o pruebas de control. En otros casos, trabajos o exámenes son de carácter voluntario. No hay, por tanto, un sistema de evaluación común establecido.

La evaluación del aprendizaje en los programas universitarios para mayores no es un problema pero si es un reto. Si buscamos el reconocimiento de esta formación, tanto institucional como académico, ello llevará necesariamente aparejados sistemas de evaluación y acreditación de la formación recibida, independientemente de que no se pretenda conseguir una cualificación profesional o una titulación académica. Si reivindicamos el reconocimiento a través del EEAP y del EEES, resulta imprescindible establecer sistemas y mecanismos de evaluación. Hay que huir de la idea de que la evaluación supone necesariamente hacer exámenes tradicionales. El propio EEES que se centra más, como hemos dicho, en los esfuerzos que realiza el estudiante, permite mecanismos muy variados para la evaluación más allá del papel que pueden jugar los diferentes tipos de exámenes. Por lo tanto, no debería ser un problema. Sería necesaria la sensibilización de las personas mayores que acude a los PUM para que valoraran suficientemente que sus esfuerzos merecen un reconocimiento y valoración y que, por tanto, la evaluación es una parte más de ese proceso formativo.

Otro asunto diferente, del que también se ha hablado, es que las personas interesadas en acceder a estudios oficiales de Grado requieren una evaluación rigurosa, del modo previsto en el EEES (es decir, de diferentes formas posibles) para que la acreditación de la formación recibida en los PUM sea requisito suficiente para acceder a dichos estudios, en función de la especialización realizada.

## **Identificación y reconocimiento de la labor docente en los PUM**

En el caso de los PUM, sabemos que los profesores que imparten estas enseñanzas son profesores universitarios con las condiciones que hemos señalado en el apartado referido a la metodología. Es decir, no han sido formados para su trabajo profesional como docentes. Ni tampoco tienen, salvo algunos casos, una formación específica para la enseñanza con personas mayores. La pregunta que podríamos hacernos es ¿cómo se puede identificar y reconocer la labor docente realizada en los programas universitarios para mayores?

Es necesario, resaltar, que hablar de los profesores de los PUM implica hablar, como ya se ha hecho, de su falta de institucionalización, de su falta de reconocimiento académico, lo que sitúa en una condición mucho más precaria la docencia de estos profesores. Al no estar incluidos los PUM en la estructura universitaria (Centros, Departamentos, etc.), en general, no hay un procedimiento reglamentado para la

adscripción de estas enseñanzas. Nos encontramos de nuevo con una gran diversidad de situaciones.

Una forma bastante habitual en muchos programas universitarios es que la dirección del programa o el vicerrectorado del que depende eligen a los profesores universitarios que quieren que participen en la docencia. Ante la falta de esa formación específica que ya se ha señalado, se suelen buscar dos condiciones que facilitan la enseñanza, profesores que destacan por su especialización en el tema objeto de la asignatura y que sean buenos comunicadores. Estas dos características permiten casi asegurar que el éxito está garantizado, dadas las características de las personas mayores que acuden a los programas. Como estas asignaturas no están, salvo excepciones, en las planificaciones de los Centros y Departamentos, a los profesores se les retribuye con una determinada cantidad económica. Este sistema tiene la ventaja de que se pueden buscar y elegir los que se consideran mejores profesores para estas enseñanzas.

Otro procedimiento que se ha debatido bastante en los Encuentros y Seminarios y que se aplica en algunas universidades es que estas enseñanzas pasen a formar parte de la planificación docente de los Departamentos y que según los procesos de elección de las asignaturas para todas las enseñanzas universitarias los profesores interesados las elijan. Este procedimiento tiene un inconveniente muy importante y es que pudiera ser que, en muchos casos, la elección de estas asignaturas recayera en los que no quisieran impartirla o en profesores noveles o en los últimos en elegir docencia, lo que podría hacer resentirse la calidad de la enseñanza, que con el procedimiento anterior se garantiza de un modo razonable. Si los programas universitarios para mayores alcanzan el reconocimiento institucional y académico que se viene demandando desde hace años, éste sería el procedimiento que seguramente adoptarían las universidades. Una solución que podría paliar los problemas de este modelo sería que además de la posición para elegir materia se pudiesen pedir otros requisitos adicionales a los profesores interesados, como sucede ya en algunos tipos de enseñanzas.

Los dos sistemas señalados tienen ventajas e inconvenientes. Es mucho más flexible el primero y con mayores condicionantes el segundo. Pero, con imaginación y voluntad, podrían combinarse ambos según en qué situaciones y para qué asignaturas o actividades. Debería ser objeto de regulación por la Universidad en unos programas institucionalizados y con reconocimiento académico.

La propuesta de esta ponencia consiste en que debe identificarse y reconocerse la labor docente de los profesores universitarios que imparten su enseñanza en los PUM en el marco del reconocimiento institucional y académico de estos programas, pero manteniendo las peculiaridades precisas para garantizar la calidad y eficacia de esta enseñanza. El mejor reconocimiento es que sean consideradas como el resto de las enseñanzas universitarias de Grado y de Máster. Han de tener un tratamiento similar.

## Conclusión

En el desarrollo de esta ponencia, introductoria de la Línea de Trabajo 2 titulada *“Enseñanza, organización y reconocimiento de los programas universitarios para mayores. “Identificación y Reconocimiento (I+R)” de la labor docente”* se ha tratado de plantear, analizar y responder a las cuestiones que el título sugiere y propone. Todo ello en el marco del título de este Encuentro: *“Nuevos tiempos, nuevos retos, para los programas universitarios para mayores”*. Se ha situado su ámbito de actuación en la educación no formal, pero proponiendo para ella el debido reconocimiento y acreditación. En ella se han abordado aquellos retos que tienen que ver con el reconocimiento institucional y académico de los programas; con los planes de estudios y el papel de las TIC; con la metodología didáctica y la evaluación de estas enseñanzas y de esta formación; y con la identificación y reconocimiento de la labor docente en los programas universitarios para mayores.

Se proponen a modo de síntesis los retos a solucionar, algunos de los cuales fueron enunciados en la Reunión de Asociaciones de Alumnos de Programas Universitarios para Mayores celebrada en la Universidad Autónoma de Madrid en octubre de 2012:

- El reconocimiento institucional de los programas universitarios para mayores, tanto por parte de las Administraciones Educativas (Estatal y Autonómicas) como de las propias Universidades.
- El reconocimiento académico de la formación recibida en estos programas, y de la educación no formal que pueden impartir las universidades, a pesar de la existencia del EEAP y del EEES.
- El reconocimiento de esta formación para que, en determinadas condiciones, sirva de acceso directo a otros estudios de la universidad de carácter oficial a las personas mayores interesadas.
- La creación de estructuras organizativas y académicas con pleno reconocimiento universitario, al igual que Centros y Departamentos o su inclusión en algunas de las existentes.
- La identificación y el reconocimiento (I+R) de la labor docente en igualdad de condiciones que el resto de las enseñanzas universitarias.
- La integración de los estudiantes mayores en los mecanismos de participación de la vida universitaria como el resto de los estudiantes de estudios oficiales.

Sin duda, en los próximos años, hay que seguir trabajando para que estos retos sean resueltos de modo satisfactorio y para que la formación universitaria para personas mayores, bien a través de planes de estudios específicos o a través de modalidades de educación abierta, tenga el reconocimiento que se propone.

## Bibliografía

- Bru, C. (ed.) (2002). *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*. Alicante: Conselleria de Bienestar Social/Universidad Permanente (Universidad de Alicante).
- Comisión de las Comunidades Europeas (2006). *Comunicación de la Comisión. Aprendizaje de adultos: Nunca es demasiado tarde para aprender*. Bruselas, 23.10.2006. COM (2006) 614 final.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). Plan de acción sobre el aprendizaje de Adultos. Siempre es buen momento para aprender. Comunicación de la Comisión al Consejo Europeo, al Parlamento, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de Regiones. *Diario Oficial de la Unión Europea*. COM (2007) 558 final.
- Coombs, Ph. (1975). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Editorial Santillana.
- García Aretio, L. y otros (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios de la educación actual*. Madrid: Editorial Narcea/ UNED.
- Lorenzo Vicente, J.A. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*. 18: 71-90.
- Lorenzo Vicente, J.A. (2008). Propuesta de regulación del acceso a las enseñanzas universitarias oficiales para mayores de 50 años desde los Programas Universitarios para Personas Mayores. En En Palmero, M.C. (coord.). *Formación Universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socio-educativas, metodologías e innovaciones*. Burgos: Universidad de Burgos, pp. 151 – 164.
- Lorenzo Vicente, J.A. (2011). El “reconocimiento” y “acreditación” de la formación recibida por las personas mayores desde los Programas Universitarios para Mayores (PUM) para el acceso a los estudios oficiales de Grado. En Leal Gil, Eva. *Jornadas sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios de Mayores. Diez años de Encuentros*. Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 115-140.
- Proyecto: “Análisis y evaluación de programas universitarios para mayores”, aprobado por Resolución de 2 de febrero de 2006, del Instituto de Mayores y Servicios Sociales, por la que se publican las subvenciones concedidas para la realización de proyectos de investigación científica, desarrollo e innovación tecnológica, dentro de los Programas Nacionales de Tecnologías para la Salud y el Bienestar, y de Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas, en el marco del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (2004 – 2007) (BOE de 13 de marzo de 2006).
- Sarramona, J., Vázquez, G. y Colom, A.J. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Trilla, J. (1985). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. 1.ª ed. Barcelona: Ariel.

## **Repercusiones de los Programas Universitarios para Mayores en los alumnos y en las Universidades**

M<sup>a</sup> Adoración Holgado Sánchez<sup>18</sup>

*Universidad Pontificia de Salamanca*

### **Resumen**

Las aportaciones recogidas en las conclusiones de los doce Encuentros Nacionales celebrados hasta la fecha, sirven de referencia para conocer los retos que nos preocuparon y, sobre todo, nos ocuparon desde el inicio de los Programas Universitarios para Personas Mayores. Sirven también para valorar lo ya conseguido y para reconocer lo que quedó por conseguir.

Los temas tratados se agrupan en 13 apartados y se incluyen unos cuadros indicando la importancia dada a cada uno de ellos.

### **Repercusiones de los Programas Universitarios para Mayores en los alumnos y en las Universidades**

Nuestro presente, lo que sabemos y lo que sentimos, tiene parte de nuestro pasado y debe proyectarse al futuro, para este presente Encuentro, el número trece, me ha parecido oportuno aportar un resumen de lo tratado en los 12 Encuentros celebrados anteriormente. No he seguido un criterio estricto para determinar los temas tratados ni para seleccionar los apartados en los resúmenes dado que la extensión y la forma de presentar las conclusiones es variada, a pesar de lo cual creo que esta aportación puede ser interesante para que muchos recordemos y valoremos lo ya realizado y otros conozcan y/o "reconozcan" el trabajo realizado.

No voy a hacer referencia a todos los temas tratados en los Encuentros sino sólo a aquellos que tienen una relación más directa con el título de esta Ponencia.

---

18 aholgadosa@upsa.es

## 1. Repercusiones en la Universidad

En menos de 20 años, en que se celebró el I Encuentro, "la Universidad", es decir sus autoridades y profesorado, ha ido cambiando en su valoración sobre esta modalidad de enseñanza, que llamamos Programas Universitarios para Personas Mayores (PUMs.), como universitaria, ha sido un proceso, que podemos pensar que fue lento, pero las Instituciones suelen aceptar los cambios con cautela de forma lenta y con resistencia, por ello creemos que, en este tema, la aceptación se ha ido realizando de una forma más rápida de cómo ha ocurrido con otros cambios institucionales.

Conseguir que los Programas para Personas Mayores se integraran en una Universidad orientada preferentemente a la formación de profesionales y a la investigación ha sido uno de los temas que nos preocuparon y ocuparon desde el comienzo, así se refleja en los diferentes Encuentros, prácticamente en todos ellos se trató este tema.

Hay que tener en cuenta que los Programas surgen financiados casi en su totalidad por Instituciones Sociales: IMSESO y/o Servicios Sociales de las Comunidades Autónomas, estas Instituciones fueron también las que financiaban totalmente o en parte los propios Encuentros, este hecho explica la continuada justificación de proyección social de estos Programas, no cabe duda que toda acción educativa tiene repercusiones sociales, y de desarrollo personal.

La evolución de la aceptación-integración de los Programas para Mayores por las universidades ha pasado por diferentes fases:

- Identificación por los propios responsables de su identidad como ofertas universitarias diferentes de otras ofertas para Mayores también interesantes y oportunas, diferencia hoy superada.
- Al extenderse esta oferta de estudios a más universidades se fueron aceptando, en algunos casos con "reservas" con expresiones a veces paternalistas y poco afortunadas como "algo anecdótico" incluso "simpático". Ciertamente que algunos profesores, no muchos rehusaron dar clase en el Programa, pero también, desde el principio, hubo autoridades y profesores que defendieron esta propuesta formativa como universitaria, un claro ejemplo que he citado en otras ocasiones es el que manifestó en 1994 el Prof. Alfonso Ortega Carmona doctor honoris causa por varias universidades europeas y americanas que señalaba *"Este es un nivel universitario por excelencia, es el saber por el saber, la reflexión, el análisis y el debate sin otros intereses ajenos al gusto por aprender."* O Julio Ramos, vicerrector que nos decía *" La Universidad se ha enriquecido con vuestra presencia en las aulas porque con vuestro estudio y dedicación la habéis hecho más universal."*
- Dos décadas después hemos conseguido que estos Programas sean, no sólo aceptados, sino también valorados en las Universidades, así lo explicitan autoridades y profesores que en su mayoría no sólo aceptan dar clase en los mismos sino que agradecen el ofrecimiento porque en la docencia con estos alumnos han descubierto o reencontrado el "placer" de enseñar. Ciertamente los alumnos han tenido mucho que ver con esta aceptación y valoración.

Actualmente parece que está aceptado que los Programas Universitarios para personas mayores son una oferta educativa que como la educación en todos los niveles pretende mejorar a las personas en su totalidad. Oferta educativa a la que todos tenemos derecho y al que tanto las personas jóvenes o mayores como las Instituciones educativas tienen el deber de dar respuesta dentro de sus posibilidades, esa educación puede financiarse con dinero público de diferentes Administraciones, cofinanciarse o que cada persona asuma el coste de esa formación, sin que la falta de recursos excluya a ninguna persona que desee formarse.

## **2. Repercusiones en los alumnos**

En los Encuentros Nacionales de estos Programas siempre se ha permitido la participación del alumnado y han participado en todos. En nueve de los 12 Encuentros se explicitan algunas conclusiones sobre este tema, y en todos, se realizaron reflexiones y propuestas sobre los principales protagonistas de estas enseñanzas.

En los resúmenes y las tablas he diferenciado el aspecto referido a la participación y satisfacción del tema de las Asociaciones.

### *2.1. Participación y satisfacción de los alumnos*

El interés por la educación, que siempre es a lo largo de la vida, en una Institución de Educación Superior se ha evidenciado en estos años. Ciertamente que podemos aprender incluso formarnos intelectual y socialmente utilizando la cantidad de recursos que tenemos a nuestra disposición, la información está al alcance de la mayoría y las redes sociales nos pueden facilitar las relaciones, pero las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos y entre alumnos- alumnos facilita el intercambio subjetivo que hace crecer a unos y otros. Los alumnos manifiestan valorar esas relaciones con comentarios como "cuanto saben los profesores y lo bien que lo transmiten..." Algunos testimonios: Tras un mes de clase una alumna me comenta: "he aprendido dos palabras nuevas: paradigma y empatía... y las voy a utilizar" Otro alumno muy pensativo al salir de una clase me dice "me estoy dando cuenta que no sabía nada" Incluso algún alumno manifestaba "... también hemos aprendido de algún profesor que no se preparaba las clases porque aprendimos lo que no debe ser un profesor", este tipo de testimonios son comunes en todas las universidades, pero quizás el indicador más fiable del interés de estos alumnos por seguir formándose es la continuidad en su vinculación a la Universidad, solicitando más cursos, asistiendo a las ofertas que cada Programa tiene que ir diseñando para dar respuesta a esa demanda de continuidad. En la Pontificia hemos decidido que los alumnos que llevan 20 años estén exentos de matrícula y puedan asistir libremente a lo que deseen como un premio a la fidelidad.



### 1.2 Las Asociaciones. ¿...Y después qué?

He querido mantener la expresión ¿...y después qué? porque fue como un lema repetido en los primeros Encuentros y que nos preocupó desde el inicio, recuerdo que en diciembre del año 1993 los alumnos la primera promoción de la Pontificia de Salamanca, me pidieron que solicitara una cita con el Rector para decirle que al finalizar los dos cursos, de que constaba entonces el programa, no querían irse de la Universidad, una de las sugerencias del Rector fue que constituyeran una Asociación, ya que así se facilitarían los cauces para proponer actividades, pedir subvenciones, solicitar servicios etc. así lo hicieron, cada Sede provincial fue creando su Asociación y posteriormente se unieron en la Federación de Castilla y León, asimismo se fueron constituyendo en otras universidades y Comunidades.

En la actualidad la Confederación Nacional, que ya pronosticaba una alumna de Granada, en el primer Encuentro es una realidad y un claro exponente de la capacidad de estos alumnos para gestionar su formación en el marco universitario y su proyección más cualificada en la sociedad.

## 3. Viejos retos y Nuevos retos

A lo largo de estos años de vida de los Programas Universitarios para Personas Mayores se han alcanzado algunas metas, incluso nos han sorprendido algunos logros, otros retos no se lograron, a pesar de los esfuerzos o por no ser el momento adecuado, pero hay que ser tenaces, y alguno de esos retos que ya intuimos hace años y que se recogen en los diferentes Encuentros, se convertirán en nuevos retos porque los programas están vivos y toda vida puede mejorar.

Alguno de esos viejos y a la vez nuevos retos pueden ser:

- Mejora de la *docencia*

La docencia en los Programas de Mayores está consolidada pero se puede y se deben seguir mejorando las ofertas actuales y diseñando nuevas propuestas para el desarrollo de estos programas: diversificando las ofertas: cursos de corta duración, debates, seminarios, enseñanza on-line, etc. para que cada persona pueda elegir, elaborando diseños *metodológicos* adecuados, incorporando e integrando las *Nuevas Tecnologías* con propuestas interesantes como las que vienen realizando algunas universidades: Jaume I, Ramón Llull entre otras. Seguir mejorando la *evaluación* en sus diferentes aspectos, desarrollando propuestas para integrar la evaluación institucional en los programas y potenciar su calidad como vienen haciendo varias universidades Granada o Burgos como ejemplo.

- *Movilidad* de alumnos y profesores

Los programas de movilidad que defiende el marco Europeo de Educación Superior son también adecuados para los PUMs. Los intercambios de estudiantes entre diferentes universidades españolas y extranjeras, iniciados en el año 1996 son una oferta que se ha revelado como beneficiosa para los propios alumnos y para la uni-

versidad, como indican varias universidades como Extremadura, Alicante o Palma de Mallorca, por citar algunas y se deberían seguir potenciando.

De los temas tratados en los Encuentros he seleccionado dos en los que describiré algunas experiencias que venimos desarrollando en la Pontificia y que tienen repercusiones tanto en los alumnos como en la Universidad:

Las relaciones intergeneracionales y la investigación e innovación

- Las *relaciones intergeneracionales*

Julio Ramos al inaugurar el Programa de la Experiencia en Soria (19-X-1999) señalaba:

*“Si el término Universidad lleva consigo la raíz de lo universal, esto no solamente se ha de ajustar a los conocimientos; también a las personas destinatarias. La Universidad es capaz de conjugar el método y el rigor científico con la universalidad de personas a las que lo ofrece y con las que lo comparte. Haciéndolo así la Universidad ha puesto en contacto a los mayores con la juventud, ha trazado puentes entre las generaciones, ha conjugado aprendizaje con experiencia, ha hecho recorrer los mismos pasillos a las más variadas edades, ha enriquecido a cada uno de sus miembros con la aportación que puedan hacer los otros.”*

Potenciar las relaciones entre diferentes generaciones es uno de los objetivos que explicitan varios Programas de mayores. En los anteriores Encuentros se recoge este tema en siete de los doce y sólo en el último de Alicante se incluye como tema preferente.

#### *Jóvenes y mayores en la Universidad*

- La universidad, a la que asisten diariamente jóvenes y mayores, puede constituir un marco idóneo para las relaciones entre generaciones, ya que unos y otros comparten espacios de trabajo y lugares de descanso, comparten también el deseo de aprender aunque difieran en la finalidad del mismo.
- Además los Programas universitarios para personas mayores por la propia organización de su oferta favorecen o potencian las relaciones entre personas de edades que pueden diferir en hasta treinta años, y con trayectorias vitales muy diversas
- Varias universidades también permiten que las personas mayores cursen, como alumnos oyentes, algunas materias de distintas Titulaciones, con alumnos jóvenes, con itinerarios o módulos prefijados o de forma abierta.
- También se puede invitar a alumnos jóvenes de algunas Titulaciones a que asistan a actividades del programa específico de mayores.

Con estas u otras propuestas similares, en las que se juntan alumnos jóvenes y mayores se puede facilitar pero no se asegura una adecuada relación intergeneracional, estar físicamente juntos no presupone que haya comunicación ni interacción, para conseguirlo es preciso diseñar algunas estrategias que de forma consciente e intencional intenten conseguir un mayor y mejor conocimiento de unas y otras generaciones a través del intercambio de experiencias, ideas, actitudes, etc.

*Algunas propuestas de relaciones intergeneracionales que hemos venido realizando:*

- Plantear, como trabajos prácticos, que los alumnos jóvenes diseñen y desarrollen actividades para el programa de mayores: debates entre jóvenes y mayores sobre temas de interés para ambos, preparación y realización de visitas y viajes culturales, etc.
- Participar jóvenes y mayores universitarios en actividades extraacadémicas como el grupo de teatro, el coro o con otras que suelen realizar por separado.

Y una oferta más elaborada: *Los cursos intergeneracionales:*

Son una propuesta que venimos desarrollando las dos Universidades de Salamanca desde hace 7 años y consiste en ofertar una materia, desde el Programa de mayores, que pueden cursar los jóvenes de diferentes Titulaciones, antes como una asignatura de Libre Configuración de 4,5 créditos (45 horas) El último curso, al desaparecer ese tipo de asignaturas, se ha ofrecido a los jóvenes como prácticas de alguna materia.

Los destinatarios tienen en común el ser alumnos de la misma universidad, las diferencias además de las edad de los dos grupos: entre 19 y 25 años los jóvenes y entre 55 y más de 80 los mayores, existen diferencias intragrupalas como la Titulación que cursan los jóvenes y la variedad en muchos aspectos del grupo de mayores.

El profesorado se elige desde el Programa de Mayores proponiendo un diseño metodológico en el que se aprovechen las potencialidades de unos y la experiencia de otros, para que jóvenes y mayores interactúen entre ellos y con el profesor y compartan sus aprendizajes. Los trabajos realizados durante el curso se publican en una colección que ya cuenta con 12 obras.

- *La investigación y la innovación*

Si función docente de las Universidades para difundir el conocimiento y la cultura, para potenciar la reflexión y la crítica, y para formar en valores, es la que fundamentalmente vienen ofertando los Programas Universitarios para personas mayores, y ha conseguido la aceptación, el reconocimiento y la valoración tanto de los alumnos mayores que acuden a sus aulas, como de los profesores y de las autoridades académicas, deberíamos esforzarnos en conseguir que en estos Programas se desarrollen

otras dos funciones que se le asignan a la Universidad: **la investigación y la innovación** para que estos Programas se consoliden como ofertas universitarias, Incorporando a algunos alumnos en grupos de investigación, no como sujetos sino como agentes de las mismas.

Algunas experiencias de Investigación de los mayores en la Universidad

En el curso 2000-01 tras haber finalizado el programa de 2 años en las 9 sedes de la Comunidad, la Junta de C. y L. aceptó nuestra propuesta de organizar un tercer curso diferente donde algunos alumnos se iniciaran en la investigación, aunque por problemas de presupuesto sólo se financió el primer trimestre.

Esta iniciativa la realizamos de dos formas.

a) Integrando a algunos alumnos mayores en una línea de investigación de alguna Facultad, en la que participan como colaboradores: De este tipo se iniciaron **tres** experiencias con la Facultad de Comunicación en el curso 2001-2002

b) Estudios e Investigaciones sobre el entorno realizadas por los alumnos. En el curso 2001-02 alumnos de las diferentes sedes participaron en estudios sobre temas variados, arte, literatura, etc. tipo dirigidas por un profesor experto en un tema. la Junta financió el primer trimestre de ese curso.

Otros trabajos realizados:

- En 1998, en Convenio con el Ayuntamiento de Salamanca, 76 alumnos mayores y algunos jóvenes de la Facultad de Educación, abordan un estudio titulado *Salamanca, patrimonio de todos, patrimonio de los mayores*. Organizados en grupos abordan el estudio en torno a tres apartados: seguridad e higiene, seguridad vial y servicios públicos y sociales.
- *La cigüeña en Salamanca*: realizado en los años 2000-02. participaron unos 80 alumnos. Se organizaron tres grupos que se ocuparon, de diferentes aspectos: La cigüeña en la literatura, el refranero, etc.; clases de cigüeñas, costumbres, etc., y un estudio de campo. Este trabajo se publicó con la ayuda del Consorcio Salamanca 2002.
- **Pupitres Compartidos**: una propuesta de investigación, innovación y relaciones intergeneracionales.

Tras estas iniciativas puntuales en el curso pasado hemos iniciado un proyecto más elaborado que esperamos que se consolide en los próximos cursos lo denominamos **Pupitres Compartidos**: con este proyecto se pretende: desarrollar competencias de **producción** del conocimiento, potenciar la **solidaridad intergeneracional** y poner en marcha nuevas estrategias de **innovación** en la universidad.

Participaron 50 alumnos de la Facultad de Psicología y del Programa de Mayores, distribuidos en 5 grupos intergeneracionales que suman la experiencia de los estudiantes de último año de licenciatura, el trabajo de los que cursan 1º y 2º curso de

Grado de Psicología, así como el conocimiento que aportan los alumnos del Programa Interuniversitario de Experiencia.

Como cualquier proceso de investigación se cubrieron todas las fases del mismo; determinación del problema, formulación de objetivos e hipótesis, desarrollo del experimento, análisis de los resultados y conclusiones. Los grupos contaron con el asesoramiento de 5 profesores de distintas facultades, uno por grupo, que trabajaron sobre 5 temas de Psicología de la memoria. El trabajo realizado se ha publicado en un libro.

La evaluación del curso nos ha llevado continuar con otro proyecto de investigación intergeneracional en que hemos corregido algunas debilidades y potenciando aquellas fortalezas que se evidenciaron en la evaluación. En este nuevo trabajo, que continuará hasta octubre y culminará con una nueva publicación, participan 45 personas (15 mayores y 30 jóvenes) en tres grupos intergeneracionales que coordinan tres profesores, bajo la dirección de un Catedrático de la Facultad de Psicología y que trabajan sobre un mismo tema "La memoria autobiográfica".

Termino con un deseo que la crisis, aunque nos limite en alguno de nuestros proyectos, no nos quite la ilusión de seguir mejorando.

## **ANEXO I**

### **I Granada**

21 al 23 de Noviembre de 1996

#### **1. Programas Educativos. Reconocimiento institucional**

- Identidad universitaria de los PUMs. (2.2,b y 5)
- Sensibilizar a las Instituciones: Universidades, Consejeros Autonómicos, Ministra de Educación y Consejo de Rectores (9 y 10)

#### **2. Programas Sociales. Proyección social**

(Una de las tres Ponencias fue el Carácter Social aunque apenas los reflejamos en las Conclusiones)

- Carácter solidario de los Programas

#### **4. Programa Común**

- Evitar la dispersión coordinando criterio, metodología, duración y contenido (5)
- De la propuesta (ponencia ) se aceptó materias de al menos 1 crédito (10 horas) y de un año lectivo (5)

#### **7. Relaciones Intergeneracionales**

- Carácter Intergeneracional (9)

### **8. Ámbito rural**

- (No lo recogen las conclusiones pero la Universidad de Granada, inició el Programa con Sedes en varias ciudades de la Provincia)

### **9. Investigación e innovación**

- (En el Encuentro se entregó un libro sobre investigación sobre salud en alumnos del Programa)

### **10. Participación. Satisfacción Alumnos**

- Estimular la participación de los alumnos (5)

### **11. Asociaciones de Alumnos ¿Y después qué?**

- Núcleo de Formación permanente y proyección al entorno (7)
- Promover Federación supra-autonómica (7)

## **II Alcalá**

20 y 21 de noviembre de 1997

### **1. Programas Educativos. Reconocimiento institucional**

- Carácter educativo, formativo. Deber de la Universidad (1)
- Vinculación legal con la Universidad (1)
- Se sugiere "Programas Universitarios de Mayores, evitando denominaciones como Universidad de Mayores (3)
- Proponer a la CRUE la creación de una comisión que se ocupe de los problemas académicos surgidos de la implantación de los Programas de Mayores. (5)

### **2. Programas Sociales. Proyección social**

- Solicitar del IMSERSO la publicación de una **guía** informativa de los Programas, en el plazo más breve posible y con todos los detalles que se consideren necesarios

### **4. Programa Común**

- Caracterizados por: cierta duración, regularidad, contenido, nivel y metodología académicos como es obvio en todo estudio creado bajo el compromiso y seguimiento universitarios. (2)
- La guía solicitada al IMSERSO permitirá conocer los Programas de diferentes Universidades

### **5. Metodología**

- ... y metodología académicos (2)

### **6. Evaluación**

- ... bajo el compromiso y seguimiento universitarios (2)

### III Pontificia de Salamanca

5 y 6 de febrero de 1999

#### 1. Programas Educativos. Reconocimiento institucional

- Deber de la Universidad, como institución de servicio a la sociedad, de dar respuesta a la demanda de los mayores que no tuvieron la oportunidad de acceder a ella, o que quieren volver. (Introducción)
- Potenciar estas iniciativas que cumplen un objetivo **cultural** y social de la universidad. (Introducción)

#### 2. Programas Sociales. Proyección social

- Potenciar estas iniciativas que cumplen un objetivo cultural y **social** de la universidad. (Introducción)

#### 3. Financiación

- Para afianzar el futuro de los PUMs es preciso encontrar nuevas vías de financiación que permitan consolidar los programas ya constituidos y garantizar su continuación. (1)
- Se considera oportuno que se diversifiquen las fuentes de financiación, porque ello contribuirá a la continuidad e independencia de estos Programas. (1)

#### 4. Programa Común

- Análisis de la Guía solicitada al IMSERSO cuyos datos fueron recogidos y tabulados por la Universidad de Sevilla.

#### 5. Metodología

- Potenciar la autonomía del aprendizaje de los mayores. (2.1)

#### 8. Ámbito rural

- El "campus" universitario ha de ampliar su ámbito hasta el ámbito rural, con propuestas que permitan superar las trabas de alejamiento de determinadas zonas, principio de igualdad de oportunidades (3)

#### 9. Investigación e innovación

- Integrar a los mayores en otras actividades universitarias aparte de las docentes como la investigación. (2.2)

#### 10. Participación. Satisfacción Alumnos

- La demanda es un hecho evidente y permanente crecimiento, con un futuro esperanzador. (Introducción)
- Resaltar la gran participación de los mayores de diferentes universidades, con propuestas que responden a las inquietudes sobre el "**¿después qué?**". (2)

#### 11. Asociaciones de Alumnos ¿Y después qué?

- Favorecer el asociacionismo que conlleva el que los alumnos puedan devolver a la sociedad lo que ellos han recibido en estos programas. (2.3)



## **IV Sevilla y I Iberoamericano**

días 6, 7 y 8 de abril de 2000

### **1. Programas Educativos. Reconocimiento institucional**

- Respaldo institucional a estos Programas por los rectores de las Universidades Iberoamericanas. (2)

### **2. Programas Sociales. Proyección social**

- (Diversas aportaciones sobre ayuda de los Programas a la calidad de vida y la salud)  
No recogido

### **4. Programa Común**

- Actualizar la guía de los Programas Universitarios para Mayores de España (1)
- Incluyendo la ficha de los nuevos programas. (1)

### **6. Evaluación**

- ...Propiciar la discusión en torno a la evaluación de los Programas (4)

### **12. AEPUM antecedentes y creación**

- Para coordinar las modificaciones de la Guía se nombrará una Comisión. (1)
- Iniciar la creación de una Red de Programas Universitarios de Personas Mayores en cada país para acabar configurando una futura Red Iberoamericana de Programas Universitarios de Mayores. (4)
- Crear un **comité** preparatorio para:
  - \* Proponer el reglamento de la Red nacional de Programas Universitarios de Mayores
  - \* Propiciar la discusión en torno al alcance, la evaluación y otros aspectos definatorios de los PUMs.
  - \* Preparar el V Encuentro Nacional de Programas Universitarios de Mayores.
- Establecer reuniones periódicas, sectoriales, por temas y áreas geográficas, entre los responsables de los Programas Universitarios de Mayores con el compromiso de divulgar sus reflexiones y conclusiones.

### **13. Iberoamérica**

- Facilitar la información sobre los PUMs y las conclusiones de los cuatro Encuentros Nacionales celebrados a los rectores de las Universidades Iberoamericanas con el fin de conseguir su respaldo institucional a estos Programas.. (2)
- Crear un comité preparatorio para:
  - \* Proponer el reglamento de la Red Latinoamericana de Programas Universitarios de Mayores.
  - \* Preparar el II Encuentro Iberoamericano que tendrá lugar en el 2002.

## V Tenerife

5, 6 y 7 de abril de 2001

### 1. Programas Educativos. Reconocimiento institucional

- La Comisión Nacional elaborará un documento que recoja las posiciones de los PUMs ante la anunciada ley de universidades. (1)
- Esta comisión pedirá formalmente que en ella se integre el Ministerio de Educación. (2)
- Enfatizar la dimensión universitaria de los Programas para Mayores y, por tanto, destacar la formación científica y humanista de los mismos. (5)
- *Potenciar el intercambio con instituciones europeas similares a los Programas para Mayores que como el Grundtvig pueden posibilitar el intercambio de alumnado y profesorado de la Unión Europea.* (11)
- Solicitar de las universidades el reconocimiento oficial que posibilite, tras haber superado los tres cursos correspondientes, el acceso a la universidad reglada sin otro requisito (Alum. 15)
- Que exista en el órgano de gobierno de la universidad la presencia institucionalizada (con voz y voto) del alumnado mayor. (Alum. 18)
- Integración en los órganos de gobierno de las universidades y entidades colaboradoras con los programas. (Fed. 25)

### 2. Programas Sociales. Proyección social

- Actualizar el censo de programas que incluyan en la **guía** de programas universitarios para mayores que edita el IMSERSO. (8)
- Pedir a los programas de las distintas universidades aportaciones al documento de ponencia 2 y 3 de II Congreso Estatal de las Personas Mayores. (9)
- Reconocer el carácter social de los Programas para Mayores y solicitar al IMSERSO la colaboración con las nuevas iniciativas que se presenten y potenciar el desarrollo de las ya existentes.

### 4. Programa Común

- Los próximos encuentros deben tener carácter temático, proponiéndose para el próximo el tema de los **modelos-marco**, con el fin de delimitar con mayor precisión las características de estos programas. (4)
- Que se regulen los planes de estudio con un primer ciclo de tres años como mínimo. (Alum. 17)
- Que, acabado el primer ciclo, tengan la posibilidad de asistir a cursos monográficos. (Alum. 19)

### 5. Metodología

- Favorecer el uso de las nuevas tecnologías desde los Programas para Mayores. (12)

### 6. Evaluación

- Favorecer los procesos de evaluación de los programas para mejorar la calidad de los mismos. (7)

## **9. Investigación e innovación**

- Estimular al profesorado universitario de los programas para que impulsen investigaciones en el marco de estos programas que permitan conocer con mayor profundidad sus diversos aspectos. (6)

## **10. Participación. Satisfacción Alumnos**

- La Comisión Nacional, en sus trabajos preparatorios del próximo Encuentro, recabará la participación de las asociaciones de alumnado mayor. (3)
- Participe oficialmente en la decisión, tanto de las materias a impartir como del profesorado (Alum. 16)

## **11. Asociaciones de Alumnos ¿Y después qué**

- Necesidad de que se organicen asociaciones de alumnado mayor en aquellas universidades donde no existan. (Aso. 20)
- Independencia de las asociaciones en sus propuestas y actos.(Aso. 21)
- Que las asociaciones tengan la oportunidad de federarse. (Aso. 22)
- Necesidad de integración en la Federación Nacional de todas las asociaciones de programas universitarios. (Fed. 23)
- Formar parte en la formación y desarrollo de programas universitarios para mayores. (Fed. 24)

## **12. AEPUM + antecedentes**

- Constituir la **comisión nacional de programas universitarios para mayores** como órgano de coordinación entre los distintos programas universitarios. Dicha comisión tendrá entre otras, la función de preparar el próximo Encuentro Nacional. (1)
- Favorecer la celebración de reuniones regionales de Programas Universitarios para Mayores.(10)

## **VI Alicante**

15, 16 y 17 de abril de 2002

### **1. Programas Educativos. Reconocimiento institucional**

- Los PUMS son una realidad incuestionable con casi 22.000 alumnos en 47 programas. (1.1)
- Requieren una atención institucional prioritaria como reconocimiento de los derechos y deberes de la sociedad actual, madura y democrática. (1.2)
- Necesidad de un Programa Marco que establezca pautas comunes para el reconocimiento de estas enseñanzas por parte de la Administración competente y aseguren el apoyo y el fomento de estos programas. (1.3)

### **2. Programas Sociales. Proyección social**

- Mejorar la calidad de vida, a través del conocimiento y de las relaciones que se establecen en el ámbito universitario (2.1 a)
- Formación para el voluntariado (2.1 a)

- Facilitar recursos para la adaptación al cambio y a las realidades contemporáneas (2.1 a)

- Las instituciones sociales como el IMSERSO y los servicios sociales de las CCAA que iniciaron en España el apoyo económico y compartieron el apoyo institucional de estos Programas seguirán impulsándolos con una clara orientación social, (5.1) fomentando aquello que pueda ayudar a las personas mayores a envejecer con dignidad así como incentivando propuestas innovadoras. (5.2)

#### **4. Programa Común**

- Trata de integrar las propuestas de los diferentes Programas Universitarios para Mayores que existen en España, cuya información ha sido recogida a través de un cuestionario. (1.4)

- *Finalidades*: parten del principio de formación a lo largo de toda la vida (2.1) y deben tener la calidad y rigor que la Universidad plantea para cualquier otro nivel universitario, con una visión de formación personal y no tanto profesionalizadora (2.1c)

- *Objetivos*: 4 sociales y **5 formativos** (2.2)

- *Estructura y organización*: puntos generales que permitan la convalidación y homologación entre los programas, evitando un desmesurado afán de homogeneización. (3.1.a) Procurar la integración activa de los alumnos mayores en el nivel académico, de investigación y de extensión universitaria. (3.1.b)

- *Requisitos*: Plan de Estudios estable. Dirigidos por un equipo que nombre la Universidad. En espacio e instalaciones universitarias. Profesorado universitario. Infraestructura equiparable a otros estudios. (3.2)

- *Plan de Estudios*: Propuesta · cursos (400. 450 h). Asignaturas Obligatorias, optativas (20 h) y Actividades Complementarias. 5 Áreas de Conocimiento (3.3)

- Puede completarse con un 2º ciclo y otras ofertas como: participación en asignaturas de diferentes titulaciones. (3.4)

#### **5. Metodología**

- La metodología de estas enseñanzas mantendrá el equilibrio de un modelo teórico-práctico que tenga muy en cuenta la participación activa del alumnado. (3.5)

#### **6. Evaluación**

- Incorporar una evaluación inicial, una evaluación procesual, una evaluación de resultados, así como una evaluación de impacto. (3.6)

#### **7. Relaciones Intergeneracionales**

- Potenciar el desarrollo de las relaciones intergeneracionales (2.1 a)

- La participación relacional tiene un amplio desarrollo como: la relación intergeneracional o proyectos de voluntariado de distinto tipo. (4.4)

#### **9. Investigación e innovación**

- Introducir la investigación a través de grupos de trabajo con especialistas donde la participación de los mayores sea activa. (3.4 b)

#### **10. Participación. Satisfacción Alumnos**

- Estimular la participación de los alumnos con de modalidades diversas (4.1): Reglada y no reglada (4.2 y 4.3)

- Para avanzar en la participación se considera necesario: Promover la capacitación de las personas mayores (4.8 a) Llevar a cabo un trabajo en red (4.8 b). Impulsar investigaciones participativas (4.8 c)

#### 11. Asociaciones de Alumnos. Y después qué...

- Las asociaciones se perfilan como un factor facilitador de la participación, reglada o relacional y pueden ofrecer un marco de la acción grupal, compartir intereses, sentimiento de pertenencia a un grupo, y ofrecen un marco estable para el desarrollo de actuaciones (4.5)
- A través de las asociaciones se contribuye a la continuidad de las actuaciones así como a ampliar la gama de actividades y la conexión con otras experiencias en la universidad o fuera de ella. (4.6). Si bien no sustituyen los mecanismos básicos de participación de los estudiantes en la universidad,. (4.7)

#### **13. Relaciones internacionales. Iberoamérica**

- Abrir campos de actuación y escenarios regionales, nacionales e internacionales. (3.4 b)

### **VII El Escorial**

2, 3 y 4 de octubre de 2003

#### **1. Programas Educativos. Reconocimiento institucional**

- Los Programas Universitarios para mayores deben ser prioritariamente educativos en docencia e investigación reconociendo su repercusión social. (S 1. 1)
- Reconocimiento oficial. Regulación por el MEC y las Comunidades Autónomas en el marco europeo de Educación Superior. (2.1)
- Regulación del acceso a todo tipo de estudios universitarios, incluidas las enseñanzas conducentes a títulos oficiales (2.2)
- Integración plena en la Universidad. Estatutos, representatividad ... (S.1, 2 Eje 2)

#### **2. Programas Sociales. Proyección social**

- Muchos alumnos mayores están dispuestos a participar en acciones de proyección social, devolviendo lo que han recibido como un bien social. (sec 2. 4)
- Mejoras personales, sociales y sanitarias (1.1) Tolerancia intercultural
- Aumento de la calidad de vida. Mayor integración social y familiar. Relaciones personales e intergeneracionales (4.2)

*Proyección social:*

En la Universidad: investigaciones (S 3-2)

En el ámbito social: asociacionismo, voluntariado, ámbito rural. (S 3. 1, 2, 3)

#### **3. Financiación**

- Estable. Por diferentes Administraciones. (3.1)
- Autofinanciación y co-financiación (3.2, 3.3) con becas

#### **4. Programa Común**

Homogeneizar, para su regulación, sin uniformar (Eje 1)

#### **5. Metodología**

- Incorporar las nuevas tecnologías (S 3)
- Potenciar la metodología universitaria (S 3, 1)

#### **6. Evaluación**

Incorporar la investigación y la evaluación (S.3 2 y 2.5)

#### **7. Relaciones Intergeneracionales**

- Fomento de las relaciones intergeneracionales en el marco universitario (Sec 2.1 y 4.2)
- Promoción de la información a los alumnos jóvenes, y oferta de actividades conjuntas (Plenaria)

#### **8. Ámbito rural**

- Con adaptaciones, participando Ayuntamientos y Diputaciones (4.6)
- Fomentar los trabajos de investigación (S 3, 2)

#### **9. Investigación e innovación**

Incorporar la investigación y la evaluación (S.3. 2.5)

#### **10. Satisfacción, participación de Alumnos**

Crear redes de contacto (4.3)

- Participación en organizaciones representativas (4.3)
- Asumir mayores cuotas de responsabilidad en las organizaciones políticas, sindicales, sociales, etc. (4.4)
- Implicación en los procesos de decisión de las diferentes administraciones, utilizando los cauces representativos existentes. (4.5)

#### **11. Asociaciones de Alumnos ¿Y después qué?**

- Fomento del *asociacionismo* (Sec. 2.4)
- Proyección en la sociedad a través del asociacionismo, el voluntariado (4.3)

#### **13. Relaciones internacionales Iberoamérica**

- Creación de una red-asociación hispano-americana, (Plenaria)

### **VII Coreses (Zamora)**

15, 16 y 17 de noviembre de 2004

#### **1. Programas Educativos. Reconocimiento institucional**

- Urge un desarrollo legislativo de la LOU para el reconocimiento institucional que normalice los aspectos académicos de los programas universitarios para personas

mayores, como propuesta a las demandas de este colectivo ante los retos que plantea el envejecimiento activo de la población. (G.1 y 2)

– Además de recoger en el nuevo catálogo oficial de titulaciones las especificidades propias de los programas universitarios para mayores, se debería modificar el Real Decreto de 22 de enero de 2004, sobre regulación del acceso a la universidades para la incorporación de estos estudios a otras titulaciones, con las necesarias adaptaciones de los programas de Mayores para adecuarlos a la legislación (G 2 y 3)

– Potenciar y mejorar los actuales Programas Universitarios cuyo fin no es la profesionalización sino la mejora de las personas y la sociedad a través de la educación a lo largo de toda la vida y su proyección social en el marco universitario, recuperando una de las funciones históricas de la Universidad: la formación integral de la persona. (G 4 y 5)

## **2. Programas Sociales. Proyección social**

– Estos Programas, además de mejorar la autoestima de los alumnos que participan en ellos y de estimular sus capacidades cognitivas contribuyen a evitar la exclusión de los mismos. (M 2-5)

– Incardinar los Programas Universitarios de Mayores dentro de la educación a lo largo de toda la vida, no de la asistencia social, para conseguir la verdadera igualdad de oportunidades. (M 3-2)

– El porcentaje mayoritario de mujeres en estos Programas, supone un cambio en el rol tradicional de la mujer en nuestra sociedad. (M 2-4)

– Destacar el voluntariado como una de las vías de proyección social más adecuadas para los alumnos de los PUMs, que desde su compromiso y con los aprendizajes adquiridos se apoyan en la animación sociocultural como estrategia para la democratización cultural también en la zona rural. (M 3-5)

## **5. Metodología**

– Evaluación de las metodologías didácticas para adecuarlas a las experiencias y conocimientos de los alumnos. Metodologías que podrían tener en cuenta, entre otras, la Teoría de Ciclo Vital, la investigación acción o el Programa NUDIST-QSR. Todo ello dentro del entorno cultural, social y político en el que vive la persona mayor. (M 1-1)

– Implantación de las nuevas tecnologías como medio de acceso y difusión de la cultura, con la ayuda de los alumnos Jóvenes o mayores, con experiencia en su manejo (M 2-2)

## **6. Evaluación**

– Utilizar la evaluación institucional en los PUMs. como forma de mejorar su calidad. (M 1-2)

## **7. Relaciones Intergeneracionales**

– Integrar asignaturas de las titulaciones oficiales en los programas de mayores para potenciar y desarrollar la integración intergeneracional entre alumnos mayores y jóvenes. (M 1-4)

## **8. Ámbito rural**

– La expansión de estos Programas, en relación con la proyección en el ámbito rural, se debe fomentar el apoyo a los colectivos con menos posibilidades de acceso a la formación universitaria. (M 2-3)



- La existencia de una población rural dispersa y, en muchos casos, envejecida, exige un esfuerzo de programación y de imaginación para acercar la cultura y la universidad a un sector tradicionalmente marginado. (M 3-1)
- Aprovechar las posibilidades E- learning y de las Webquest para vincular las zonas rurales a los PUMs y que los alumnos construyan su propio aprendizaje navegando por Internet. (M 3-3)
- Aprovechar el bagaje aprendido y vivido por los mayores en los Programas Universitarios, para que sean agentes de desarrollo y progreso en su entorno rural y familiar. (M 3-4)
- Destacar el voluntariado de los alumnos de los PUMs, para la animación sociocultural en la zona rural. (M 3-5)

#### **9. Investigación e innovación**

- Introducir la investigación como un recurso prioritario en nuestros programas universitarios, para que los alumnos puedan desarrollar y potenciar todavía más sus capacidades intelectuales. (M 1-3)

#### **10. Participación. Satisfacción Alumnos**

- Destacamos la conveniencia de impulsar la vinculación de los antiguos alumnos de los programas con la universidad para canalizar y reforzar acciones de proyección cultural y social. (G. 6)
- La implicación de los mayores en actividades de voluntariado iría unida a la propuesta de creación de un Centro institucional que canalizase las mismas. (M 2-1)

#### **12. AEPUM: Convoca**

### **IX Almería**

18, 19 y 20 de septiembre de 2006

#### **1. Programas Educativos. Reconocimiento institucional**

- Los responsables de los programas, los alumnos y las autoridades académicas presentes en el Encuentro, comparten la necesidad de regular estas enseñanzas. (1)
- Esta regulación debe empezar por el nivel legislativo: reforma de la Ley Orgánica de Universidades, por lo que emplazamos a los responsables políticos para que introduzcan este conocimiento en dicha reforma. (2)
- Proponemos la creación de una comisión mixta (administraciones educativas – universidades) que estudie y proponga las formas de esta regulación, partiendo de la filosofía que viene impregnando estos Programas. (3)
- Las universidades deben avanzar en aspectos de la normalización y reconocimiento de sus propios Programas, como el reconocimiento de la dedicación de los responsables y profesores, de los apoyos personales y materiales, etc.... (4)

Toda acción legislativa tendente a regular los Programas Universitarios Para Personas Mayores debe considerar que la necesidad prioritaria a cubrir es la "educativa" para ello se precisa la participación de diferentes instancias públicas y el concurso de otras entidades privadas. (5 y 6)

## **2. Programas Sociales. Proyección social**

– La participación de los alumnos en estos Programas satisface sus necesidades no solo intelectuales, sino que afecta a la optimización integral de la persona, mejorando su calidad de vida. (9)

## **3. Financiación**

– Las administraciones educativas a nivel estatal y autonómico deben garantizar la financiación estable de estos Programas, además de que cada universidad recabe vías complementarias de financiación. (7)

## **5. Metodología**

– Los alumnos demandan una mayor adaptación organizativa y metodológica de los Programas a sus características peculiares, así como un mayor contacto con el profesorado. (10)

## **10. Participación. Satisfacción Alumnos**

– Se ha evidenciado que el nivel actual de satisfacción del alumnado, del profesorado y de los responsables de los Programas universitarios para Personas Mayores es elevado. (8)

## **12. AEPUM. Convoca**

### **X Burgos**

5, 6, y 7 de mayo de 2008.

## **1. Programas Educativos. Reconocimiento institucional**

– Como enseñanzas universitarias que son, deben potenciar el aprendizaje significativo pero, al mismo tiempo, deben respetar las características propias del alumnado. (Gen.)

– ... nuevas exigencias para la actividad de las universidades, además de la formación de profesionales, han de abrir su oferta a otras necesidades y otros sectores de población con ofertas que deben ir adaptando a los cambios que se están produciendo. Estas necesidades se concretan en dos: la formación específica para personas mayores de 50 años y la posibilidad de un acceso, para aquellos que lo deseen, a los estudios universitarios oficiales. (2.1)

## **2. Programas Sociales. Proyección social**

– Los programas universitarios para mayores al potenciar el desarrollo personal, la calidad de vida y las relaciones interpersonales, facilitan el envejecimiento activo. (1Gen.)

## **3. Financiación**

– Para asegurar una financiación estable de los mismos, las universidades deberán potenciar vías de colaboración con las distintas administraciones nacionales, autonómicas, provinciales y locales y con las instituciones privadas. (1Gen.)

#### **4. Programa Común**

– Consolidar y definir criterios básicos de ordenación, regulación, reconocimiento, metodologías de las universidades para los mayores con las aportaciones de investigación de las universidades y la AEPUM. Se debe converger en criterios básicos y comunes que beneficien a todos, y que, además, son demandados por los alumnos mayores. (2.1)

#### **5. Metodología**

– Los alumnos de los PUMs utilizan cada vez más los recursos tecnológicos (móvil, informática, Internet), y en su gran mayoría los consideran un medio de enriquecimiento personal y cultural, evitando de esta forma el aislamiento social.(2.2)

– Se debe utilizar una metodología activa, participativa e interdisciplinaria, globalizando en lo posible las áreas de conocimiento, así como combinar la atención individualizada con dinámicas grupales (2.2)

– Diferentes universidades están elaborando nuevos diseños metodológicos (seminarios, prácticas en laboratorios, estudios de campo, portales educativos, etc.) cuya difusión facilitará su implantación en otros programas universitarios. (2.2) “buenas prácticas” (2.3)

– Algunas materias de ciencias y tecnologías en las que los alumnos, en un principio, manifestaban escaso interés, se beneficiarán del uso de estas metodologías innovadoras, ya que al aumentar la participación y la mejora de la comprensión se incrementa también el interés por ellas. (2.2)

#### **6. Evaluación**

– Como una de las formas de aprendizaje a lo largo de la vida en el ámbito universitario, deberán tender a cumplir los parámetros de calidad que establece el Espacio Europeo de Educación Superior, buscando la excelencia. (1Gen.)

#### **7. Relaciones Intergeneracionales**

– ... necesaria intergeneracionalidad en una sociedad abierta y democrática que sepa hacer útil la experiencia acumulada (2.1)

#### **9. Investigación e innovación**

– Las nuevas tecnologías facilitan el acceso rápido al conocimiento, favoreciendo la participación activa e integración de las personas mayores en la sociedad actual.(2.3)

– Se confirma la necesidad de facilitar herramientas específicas que se integrarán en portales educativos que se adapten a las características propias de las personas mayores y que sirvan como instrumento para la innovación en la planificación y desarrollo de los PUMs . (2.3)

#### **11-Asociaciones de Alumnos ¿Y después qué?**

– Necesaria coordinación entre los PUPMs y las Asociaciones de Alumnos para la consolidación y reconocimiento de estas enseñanzas y, sobre todo, para dar una mayor visibilidad y conocimiento de los mismos por parte de toda la sociedad. (2.1)

#### **12. AEPUM. Convoca**

La AEPUM continuará realizando tareas para conseguir el reconocimiento institucional y potenciará su difusión, tanto en el ámbito académico como en el social. (1Gen.)

## **XI Lleida**

26, 27 y 28 de mayo de 2010

### **1. Programas Educativos. Reconocimiento institucional**

- Todas las personas deben tener nuevas oportunidades para aprender y actualmente se detecta la necesidad de introducir un cambio significativo en lo que se refiere al aprendizaje permanente (9)
- Los PUM de calidad deben aportar resultados aceptables, contar con infraestructuras adaptadas, crear un clima de trabajo satisfactorio, ofrecer un proceso educativo con garantías de reconocimiento y de manera especial, transmitir valores.

### **2. Programas Sociales. Proyección social**

- Sus funciones básicas son las de reforzar el desarrollo personal, la autonomía y la participación; cumplir expectativas compensando desequilibrios y propiciar nuevas modalidades de encuentro. (14)

### **5. Metodología**

- Se debe potenciar el diseño, desarrollo y evaluación de metodologías que potencien la construcción del conocimiento, el trabajo autónomo y cooperativo, en consecuencia con las últimas tendencias científicas puestas en marcha en las titulaciones oficiales. (11)

### **6. Evaluación**

- Importancia de la evaluación y de desarrollar indicadores que midan la eficacia de los programas en general, y de la eficacia de tanto de las estrategias de enseñanza como de la participación y aprendizajes adquiridos por los estudiantes. (2)
- Necesidad de combinar el uso de instrumentos estandarizados de medida y de diseñar instrumentos ad hoc para optimizar la evaluación de los programas universitarios de mayores. (3)
- Tanto la evaluación global de los programas como de manera específica la actividad docente del profesorado reflejan un alto grado de consecución de los objetivos planteados y de satisfacción de los participantes.(4)

### **7. Relaciones Intergeneracionales**

Por el grado de satisfacción generado se deben implementar actividades de participación conjunta entre jóvenes y mayores, porque fomentan el aprendizaje, conocimiento mutuo y es una herramienta útil para erradicar estereotipos.(12)

### **9. Investigación e innovación**

- La movilidad de estudiantes entre distintas universidades con programas de mayores, y de uso de herramientas TICS, se plantean como indicadores emergentes de la calidad. (5)

### **10. Participación. Satisfacción Alumnos**

- El perfil de los estudiantes presenta en general un buen nivel educativo, con situación económica desahogada, cada vez más implicados y exigentes con los programas y que aceptan las exigencias que se les plantean desde la universidad. (8)

### **12- AEPUM. Convoca**

## IV Iberoamericano y XII Alicante

27, 28, 29 y 30 de Junio de 2011

### 1. Programas Educativos. Reconocimiento institucional

- Los PUMs han contribuido de forma decisiva a democratizar el conocimiento, exigiendo por ello el reconocimiento académico, aunque no profesionalizante, de este tipo de estudios. (1)

- A pesar de alto nivel de institucionalización alcanzando y de su eficiencia en el modelo de gestión, la presencia de los mayores en la universidad se ha regido más por la costumbre y los principios generales del derecho que por la ley, lo que ha incidido negativamente en su plena integración en la universidad. La formación universitaria de las personas mayores en estos momentos exhibe suficientes caracteres sociales, pedagógicos y jurídicos para ser objeto de regulación legal con carácter de urgencia. (2)

- Los PUMs deben seguir trabajando para armonizar su estructura y diseño curricular, con la existencia de altos niveles de especialización, y coordinando acciones intersectoriales y grupos de trabajo interministeriales entre las instituciones implicadas en la formación para mayores, con el objetivo de optimizar recursos y localizar políticas públicas convergentes en la formación a lo largo de la vida. (3)

- **Retos:** Profundización en un modelo de acreditación específico para los PUPMs, que contribuya a la plena integración universitaria. (12.a)

### 2. Programas Sociales. Proyección social

- Los PUMs han contribuido de forma decisiva a promover el envejecimiento activo y mejorar la autonomía personal, los niveles de participación y la calidad de vida de las personas mayores, exigiendo por ello el reconocimiento social de este tipo de estudios. (1)

### 5. Metodología

- En nuestra sociedad tecnocientífica el mercado de productos y servicios de las TICs y el envejecimiento ya no se encuentra en fases incipientes cuando hablamos del trabajo educativo con mayores en la universidad. Los nuevos escenarios educativos han desarrollado potencialidades y metodologías formativas donde el mayor es el protagonista de la acción educativa,. La acción docente utilizando entornos virtuales es diferente en diversos aspectos a la acción docente presencial, y deben conocerse las herramientas y sus buenas prácticas para conectar con la persona mayor en su proyecto educativo (8)

### 6. Evaluación

- Aunque estamos todavía distantes de lograr una definición unívoca de la calidad en la universidad en general, por lo que se refiere a los PUMs se detectan avances en la definición de objetivos, organización por ciclos, plan de estudios con perspectiva de edad y de género, procesos de enseñanza-aprendizaje, estudiantes, docentes, recursos financieros, relaciones con la sociedad y dimensión internacional. Así mismo, se detecta una implicación de todos los grupos de interés de los Programas que participen activamente en la evaluación de la calidad. (11)

- Aunque no hay una definición unívoca de calidad en la universidad en general, en los PUMs se detectan avances en la definición de objetivos, organización por ciclos, plan de estudios con perspectiva de edad y de género, procesos de enseñanza-aprendizaje,

estudiantes, docentes, recursos financieros, relaciones con la sociedad y dimensión internacional. También, se detecta una implicación de todos los grupos de interés de los Programas que participan activamente en la evaluación de la calidad. (11)

### **7. Relaciones Intergeneracionales**

– Los PUMs, por sus objetivos y estructura organizativa contribuyen a la creación de una sociedad inclusiva, intergeneracional y para todas las edades. Se han mostrado experiencias, discutido tendencias conceptuales y modelos organizativos, se han revisado resultados de evaluación de programas y acciones educativas que muestran cómo la Universidad, a la que asisten jóvenes y mayores de edades muy diferentes, constituye el marco idóneo para las relaciones intergeneracionales. (5)

– Se han analizado de forma exhaustiva los beneficios que los programas intergeneracionales suponen tanto para sus participantes como para las instituciones impulsoras y la sociedad que los acoge. Entre estos beneficios se han destacado los relacionados con la promoción de la ciudadanía y participación social activa, la mejora de la calidad de vida, la autoestima, la salud física, psíquica y social de los participantes y la erradicación de estereotipos. También se ha reseñado en los estudios expuestos que tanto los mayores como los jóvenes obtienen beneficios relacionados con la transmisión de valores, la adquisición de habilidades sociales y de comunicación y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva del aprendizaje permanente. (6)

### **9. Investigación e innovación**

– La dimensión educativa, flexibilidad y adaptación, cambios organizativos, movilidad de estudiantes y profesores, experiencias innovadoras y de buenas prácticas son verdaderas señas de identidad de los PUMs, lo que permitirá solucionar el problema de la no-visibility de los mayores en la sociedad. (4)

– Los PUPM exhiben suficientes indicadores de un proceso permanente de innovación organizativa y metodológica evidenciada en toda la área geocultural europea e iberoamericana que deberán contribuir a un aprendizaje colaborativo que permita la adquisición de nuevas competencias personales, intelectuales y sociales. (7)

– En los últimos cinco años se ha producido gran avance en el desarrollo de investigaciones de base y aplicadas, surgidas desde las distintas áreas de conocimiento, al impacto positivo que tienen los programas, tanto en el ámbito económico y social, en la gestión del envejecimiento activo por las propias personas mayores que acuden a estos programas y en salud y calidad de vida. (10)

- **Retos:** La incorporación de criterios innovadores de gran significación para la formación universitaria de personas mayores. (12.b)

### **12. AEPUM. Convoca**

### **13. Relaciones internacionales Iberoamérica**

– Se han analizado distintos modelos y experiencias de cooperación internacional en educación a lo largo de la vida, las cuales han sido decisivas en el avance de los PUMs y en su evolución. Es preciso profundizar en el proceso de internacionalización de los PUPMs, para lo que será necesario seguir contando con el apoyo de convocatorias públicas y programas de apoyo a la cooperación para poder establecer acciones conjuntas. (9)

– En el ámbito de la Cooperación internacional, teniendo en cuenta los antecedentes, se ha trabajado en la propuesta de creación de una Red Iberoamericana de Universi-

dades para Mayores RIPUAM que deberá ser ratificada por el plenario de Universidades Iberoamericanas oportunamente. (13)

- La RIPUAM será un modelo de articulación y ejecución de programas y proyectos de investigación, extensión, acción social, docencia y producción para la promoción y desarrollo de la educación a lo largo de la vida. Su finalidad será promover la inclusión, la investigación, la participación, el intercambio y el enriquecimiento recíproco. Tendrá como objetivo general crear y desarrollar un espacio de reflexión teórica y metodológica sobre las experiencias educativas universitarias dirigidas a las personas adultas mayores el desarrollo de acciones conjuntas. Explicitando 6 objetivos específicos. (13)

## ANEXO 2.1

### Encuentros Nacionales

	Temas	I Granada 1996	II Alcalá 1997	III Salamanca 1999	IV Sevilla I Ibero. 2000	V Tenerife 2001	VI Alicante 2002
1	Programas Educativos. Reconocimiento Institucional	++++	++++	+++	+	++++	++++
2	Programas sociales Proyección Social	+++	+++	+++	¿?	+++	
3	Financiación			++++	+++		
4	Programa común.	++++	+++	+++		+++	++++ P. M.
5	Metodologías		+	+		+	++
6	Evaluación:		+		+	+	++
7	Relaciones Intergeneracionales	+					++
8	Ámbito rural	¿?		++++			
9	Investigación e innovación	¿?		++		+	++
10	Participación. Satisfacción Alumnos	++		+++		++	++
11	Asociaciones de Alumnos Y después qué	++++		++++		+++	+++
12	AEPUM + antecedentes				++++	++++	
13	Relaciones Internacionales. Iberoamérica				++++		+

Importancia de los temas

Prioritario + + + +

Aportaciones ++

Tratado y no reflejado ¿?

Importante + + +

Citado +



**ANEXO 2.2**

*Encuentros Nacionales*

	Temas	VII El Escorial 2003	VIII Coreses (Zamora) 2004	IX Almería 2006	X Burgos 2008	XI Lleida 2010	IV Ibero. XII Alicante 2011
1	Programas Educativos. Reconocimiento Institucional	++++	++++	++++	++++	+++	++++
2	Programas sociales Proyección Social	++++	++++	++	++	+	++
3	Financiación	+++		++	++		
4	Programa común	+			++		
5	Metodologías	+	+++	+	++++	++	+++
6	Evaluación:	+	+		++	+++	+++
7	Relaciones Intergeneracionales	++	+		+	+	++++
8	Ámbito rural	+	++++				
9	Investigación e innovación	+	+		++	++	++++
10	Participación. Satisfacción Alumnos	+++	+++			++	
11	Asociaciones de Alumnos Y después qué	++		+	++		
12	AEPUM		+	+	++	+	+
13	Relaciones Internacionales. Iberoamérica	+					++++

Importancia de los temas

Prioritario + + + +

Aportaciones ++

Tratado y no reflejado ¿?

Importante + + +

Citado +

## Ser para aprender. Los beneficios sociales de la educación a lo largo de la vida<sup>19</sup>

José Beltrán Llavador<sup>20</sup>

Universitat de València

### Resumen

Las políticas de educación a lo largo de la vida encuentran sus precedentes en las primeras conferencias de educación de adultos celebradas desde mitad del siglo pasado. En la actualidad, hemos pasado de las palabras a los hechos, y por eso las iniciativas de educación a lo largo de la vida ponen en el centro de las agendas educativas y sociales la consideración de los seres humanos como sujetos de aprendizaje permanente. Los beneficios sociales de la educación a lo largo de la vida a los que se presta atención en este ensayo son beneficios a corto, medio y largo plazo de carácter principalmente no-monetario. Además, se destaca que la importancia de la educación a lo largo de la vida va a ser creciente en sociedades de conocimiento y va a suponer un auténtico giro educativo y una exigencia para la transformación y mejora de nuestro mundo.

*Palabras clave:* educación de adultos, educación a lo largo de la vida, beneficios sociales

### *Abstract:*

*We can find precedents of lifelong education policies in the first conferences on adult education held since the fifties of the last century. At present, we have passed from words to facts, and that is why lifelong education initiatives put in the center of the educational and social agendas the consideration of human beings as subjects of lifelong learning. The social benefits of lifelong education which are considered in this essay are benefits in the short, medium and long term and mainly non-monetary. The paper also emphasizes that the importance of lifelong education is going to increase in knowledge grounded societies and is going to produce a genuine educational turn, being a requirement for the transformation and improvement of our world.*

*Keywords:* adult education, lifelong education, social benefits

---

19 Este texto es un homenaje a Paulo Freire en el cincuenta aniversario de la experiencia de alfabetización basada en la palabra generadora, conocida como "Las cuarenta horas de Angicos", llevada a cabo en el nordeste de Brasil. El texto es resultado del trabajo realizado en el ámbito de la red RIAIPE3, Programa Marco Interuniversitario para la Equidad y la Cohesión Social en Educación Superior, [www.riaipe-alfa.eu](http://www.riaipe-alfa.eu), financiado por la Comisión Europea a través del Programa Alfa, Refª DCI-ALA/19.09.01/10/21526/245-580/ALFA III(2010)84.

20 Correo del autor: [Jose.beltran@uv.es](mailto:Jose.beltran@uv.es)

## Un precedente: La escuela de la vida

El filósofo Emilio Lledó (2009: 240) nos pone sobre la pista de un precedente muy interesante de lo que hoy se entiende por Educación a lo Largo de la vida (que la economía del lenguaje sintetiza en la fórmula 3L, a partir de la expresión *life long learning*). Se trata de una obra de Jan Amos Comenius, escrita entre 1650 y 1677, la *Pampedia*, publicada por primera vez en 1960. En esta obra encontramos un texto asombroso, por su anticipación y por su vigencia:

*“De la misma manera que para el género humano el mundo es una escuela, desde el comienzo de los tiempos hasta el fin de ellos, así también para el individuo es una escuela su vida su vida entera desde que nace hasta que muere. [...] Sólo hay que darle la posibilidad de que en cada época haga aquello que le es propio, entonces nuestra vida entera estará llena de todo aquello que aprendemos, hacemos y creamos [...], la primera escuela surge allí donde nacen seres humanos; la segunda, la escuela materna, en cada casa; la tercera –aquella en la se aprender la lengua- en cada pueblo; la cuarta –el Gimnasio- en cada ciudad; la quinta –la Universidad- en cada reino o en cada provincia; la sexta en todo el mundo”. (cf. Hermann Grootzoff, Ed. Pädagogik, Fráncfort, Fischer, 1964: 208).*

Aquello que Comenius vislumbró en el siglo XVII, con la metáfora de la escuela de la vida, comienza a materializarse de manera cada vez más notable en el siglo XXI. La metáfora del pedagogo alemán ya ha dejado de ser una mera expresión retórica y poética y se ha convertido en hoja de ruta, en acción. Las palabras están dando lugar a los hechos.

## De aprender a ser, a ser para aprender

En 1972, Edgar Faure coordinó un informe, auspiciado por la UNESCO, sobre la situación de la educación en el panorama internacional. El informe llevaba por título *Aprender a ser*, y se convirtió en una referencia tanto para las agendas de la política y la administración educativa como para la literatura académica. En la presentación de este informe, Edgar Fauré presentó una serie de postulados, el último de los cuales decía lo siguiente: “la educación, para formar a este hombre completo cuyo advenimiento se hace más necesario a medida que restricciones cada día más duras fragmentan y atomizan en forma creciente al individuo, sólo puede ser global y permanente. Ya no se trata de adquirir, aisladamente, conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de ‘aprender a ser’”. (Faure et al., 1980: 16-17). En este informe se pedía la abolición de una edad límite para el aprendizaje, que debía ser reemplazado por la idea de que todo lo que debe ser aprendido, debe ser continuamente reinventado y renovado, y

además si la educación ocupa toda una vida en el sentido del tiempo y la diversidad, y a toda la sociedad incluyendo sus recursos económicos, sociales y educativos, entonces debemos ir aún más allá de la necesaria revisión de los sistemas educativos y llegar hasta una auténtica sociedad de la educación.

En aquella década ya se habían celebrado algunas conferencias internacionales dedicadas a la Educación de Adultos, siendo la primera de ellas la celebrada en 1949, en Elsinor (Dinamarca) y la siguiente tuvo lugar en Montreal en 1960 con el título de "La educación de adultos en un mundo en evolución". La tercera conferencia se realizó en Tokio en 1972, y en ella se reconocía que la educación de adultos era una parte de la educación permanente e inseparable de los objetivos de una educación para todos. En la XIX Conferencia General de la UNESCO celebrada en Nairobi en 1976 se elabora una "Recomendación relativa al desarrollo de la Educación de Adultos", en la que se pone el acento en el reconocimiento de esta modalidad educativa como un aspecto fundamental del derecho a la educación y como un medio para participar en la vida política, cultural, artística y científica. La cuarta conferencia se celebró en París en 1985 vinculando la educación de adultos con programas de desarrollo global. La quinta conferencia tuvo lugar en Hamburgo en 1997, dando continuidad a los objetivos de las anteriores.

Pero como ya habían señalado las primeras conferencias, la educación de adultos es una parte de una concepción más amplia: la educación a lo largo de la vida. Este concepto, que venía larvándose desde la década de los ochenta, cristaliza con fuerza en la década de los noventa. Y lo hace asociado a un discurso más centrado en las contribuciones de la educación al desarrollo personal, social y económico en el marco de una sociedad de aprendizaje y para dar respuesta a una economía basada en la información. En palabras de Rizvi: "Mientras que esta visión sobre la educación a lo largo de la vida resulta muy variada y difusa, algunos de sus aspectos sobresalen del resto. Para empezar, el concepto mismo de educación a lo largo de la vida acentúa la necesidad de adquirir toda clase de habilidades, intereses y conocimientos desde una edad pre-escolar hasta más allá de la jubilación. Además, hace un gran énfasis en todas las clases de aprendizaje, incluyendo el aprendizaje formal, como por ejemplo una titulación, y el no formal, como puede ser alguna habilidad adquirida en el puesto de trabajo. En tercer lugar, acentúa el aprendizaje entre generaciones distintas, como el padre que aprende a usar una nueva tecnología gracias a su hijo. Otro aspecto a destacar es que responsabiliza al sujeto de su propia educación, contemplándolo como una inversión económica. Finalmente, promueve el desarrollo del conocimiento y las competencias que permiten a cada ciudadano adaptarse a una sociedad basada en el conocimiento y a participar activamente en todos los aspectos de la vida social y económica, siendo ésta progresivamente esculpida por la globalización." (Rizvi, 2010: 192).

Es así como se va produciendo un desplazamiento en la mirada sobre la educación, que ahora pone en primer plano la importancia del aprendizaje más que de la enseñanza. Y esto explica también que la fórmula de "aprender a ser" sufra diferentes "traducciones", dando lugar a expresiones como "aprender a aprender" y "aprender a emprender". El nuevo informe a la UNESCO para la educación el siglo XXI, coordinado por Jacques Delors y titulado *La educación encierra un tesoro* (1996), marca un pun-

to de inflexión en este giro educativo. Los cuatro pilares de la educación consisten en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás, y aprender a ser. Y en este mismo informe se dedica un capítulo, el quinto, a la educación a lo largo de la vida, convertida en "un imperativo democrático". O lo que es lo mismo, ya no se considera sólo un derecho, sino un deber por parte de las sociedades, que ponen en su mismo centro a la educación, según palabras del propio Delors. En el apartado de pistas y recomendaciones se destaca: "El concepto de educación a lo largo de la vida es la llave para entrar en el siglo XXI. Ese concepto va más allá de la distinción tradicional entre educación primera y educación permanente y coincide con otra noción formulada a menudo: la de sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo." En resumen, "la educación a lo largo de la vida debe aprovechar todas las posibilidades que ofrece la sociedad".

Podemos ahora preguntarnos por el significado del encabezado de este primer apartado. En realidad, esta brevísima genealogía sobre el concepto de la educación a lo largo de la vida pretende llamar la atención sobre la constatación –la toma de conciencia, el darnos cuenta– de que el ser humano se define ahora como un ser para el aprendizaje. La educación ya no sólo consiste en aprender a ser, sino que somos, por definición, radical y definitivamente y por ello siempre en constante apertura, seres de aprendizaje: somos seres no aprendices (llega un momento en que el aprendiz ya ha aprendido de una vez su oficio), sino aprendientes (permítaseme el neologismo), porque como seres humanos nunca acabamos de ser todo lo humanos que podemos llegar a ser. Por ello, siempre estamos educándonos. A punto de cumplir 100 años, el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer pronunció una conferencia autobiográfica cuyo hilo conductor y título era revelador: *La educación es educarse* (2000). En esta conferencia, el pensador estaba legando, a modo de testamento vital, su credo pedagógico, a saber: su convicción profunda de que el oficio de educar es impensable sin el ejercicio del aprendizaje constante a lo largo de la vida, un ejercicio que nos acompaña hasta nuestro último aliento. Invirtiendo el aforismo de Nietzsche: somos humanos, *nunca* demasiado humanos; deseamos seguir aprendiendo para ser un poco más humanos. Esto es lo que había anticipado Spinoza con su fabulosa definición de *conatus* que el pensador judío atribuye a los seres humanos en su *Ética*: "la perseverancia en el ser". Y nuestro entrañable poeta Antonio Machado lo recoge en sus versos que hoy ya forman parte de la sabiduría universal: "caminante no hay camino/ se hace camino al andar". Versos que le sirven al pensador Edgar Morin para cerrar su informe a la UNESCO de 1999 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, concluyendo que "no conocemos un camino trazado", pero "podemos tratar de hacer realidad nuestros objetivos: la continuidad de la humanización en humanización, a través del ascenso a la ciudadanía terrestre". (Morin, 2001: 141). Aquí y ahora (o lo que es lo mismo, bajo cualquier cielo y desde el pasado hacia lo por venir), éste es y debería ser el horizonte de la educación a lo largo de la vida. Una vez vislumbrado el horizonte, su *visión* se convierte en *misión* y nos compromete a perseguirlo, sabiendo que, como en el viaje a Ítaca, no importa tanto el destino, sino el ponerse en camino: el aprender unos de otros, unos con otros.

## Sus crisis y nuestras exigencias

A nadie se le escapa que la educación a lo largo de la vida, desde el punto de vista de su implementación en políticas y prácticas educativas, puede sufrir una instrumentalización a manos de los intereses de un sistema económico que está mostrando su peor rostro en la crisis que venimos padeciendo desde hace algo más de un lustro. La lógica neoliberal plantea exigencias para su propio beneficio y lucro –que entiende como demandas sociales, más que como necesidades sociales auténticas– y genera inequidad, sirviéndose para ello de los pilares que han venido sustentando el Estado del Bienestar, a saber, la sanidad, la educación y el trabajo. En estos momentos de desmontaje del Estado de Bienestar, y cuando no se duda en apelar a lo que Joaquín Estefanía (2011) ha denominado, “la economía del miedo”, la educación corre el peligro de convertirse en subsidiaria de la economía, y tenemos que recordarnos y recordar constantemente a los poderes públicos lo que hasta ahora venía siendo una obviedad y hoy se pone en tela de juicio: que la educación no es un negocio, ni una mercancía, ni un privilegio, sino todo lo contrario, que la educación forma parte del bien común –como el agua y el aire que respiramos–, y que es una necesidad y un derecho social. La educación no es una *materia prima* –un producto, una cosa– canjeable y negociable en una industria contable; antes bien, la educación es *materia viva*, forma parte de la sustancia de la vida, de aquello que alimenta nuestro cuerpo social.

El peligro de la educación a lo largo de la vida es que se utilice como mecanismo de reproducción y de distinción, adoptando las expresiones de Pierre Bourdieu, y como una forma de legitimación de lo que en sociología se llama “el efecto Mateo” (dar más a quien tiene más, quitar a quien menos tiene). Ahora bien, este peligro que estamos señalando encuentra su antídoto en la misma provisión educativa. La educación puede acrecentar nuestra conciencia, nuestra responsabilidad y nuestro compromiso social, amplía nuestra mirada sobre el mundo, y la hace un poco más crítica: provistos de más y mejor educación, miramos el mundo con los ojos abiertos, y enfrentamos el miedo institucionalizado con las armas de la razón y de la argumentación. Mientras la ignorancia nos hace más vulnerables como sujetos individuales y colectivos, la educación nos proporciona formas de entender la realidad, de desenmascarar los juegos y abusos del poder, y de enfrentarnos a la irresponsabilidad organizada. La educación nos ayuda a leer mejor nuestro mundo –a hacerlo más inteligible– y a desear transformarlo en algo mejor de lo que es ahora mismo. Por ello, la educación a lo largo de la vida ofrece una valiosa oportunidad para salir del imaginario dominante, para desplazar nuestros marcos de sentido, para encontrar alternativas hacia otros mundos posibles. Esto no es retórica, lo estamos viendo y viviendo día a día en nuestras aulas, con personas a las que vemos crecer resignificando sus identidades, cambiando sus habitus, sus prácticas culturales y sociales. La educación a lo largo de la vida nos muestra el paso de la retórica a la acción, y de paso demuestra que las instituciones educativas pueden ser formadoras y transformadoras, y que también las instituciones aprenden porque al educar, se educan y se reinventan: es lo que está pasando ahora mismo en el paisaje de nuestras universidades y de nuestras



ciudades: ahora ya no nos sorprende ver en los campus y en las aulas a personas mayores entre los estudiantes más jóvenes, o participando en tertulias literarias, o en talleres de informática, o en iniciativas de voluntariado o en movimientos sociales.

Buena parte de nuestra crisis económica hunde sus raíces en la misma lógica de producción y acumulación sin límites, en inclinarse despiadadamente por el tener antes que por el ser, dando el valor al primero y despreciando al segundo. Piénsese, por ejemplo, en como un indicador importante del Bienestar de un país lo constituye el PIB del mismo: un valor estrictamente monetario (si bien recientemente surgen indicadores alternativos que sustituyen el indicador del PIB por el de la Felicidad Bruta Interna). Por eso, cuando hablamos de beneficios, tendemos a asociar casi de manera automática esta palabra a su dimensión contable, rentable, monetaria. Ahora bien, no todos los beneficios son directamente monetarios o económicos: y algunos beneficios no-monetarios no sólo son importantes, sino que son necesarios e irrenunciables. Para mostrar algunas evidencias empíricas (es decir, aquello que nos ofrece nuestra experiencia directa, aquello que sabemos porque lo percibimos y nos vemos concernidos o afectados por ello) de los beneficios no monetarios de la educación en general y de la educación a lo largo de la vida en particular me remitiré a continuación a un reciente informe elaborado por un grupo de expertos economistas y publicado en 2012 con el título de *La contribución socioeconómica del sistema universitario español*.

### **Beneficios no-monetarios del aumento del nivel de educación**

Este estudio institucional, elaborado con rigor técnico desde una perspectiva marcadamente economicista, introduce por primera vez en sus parámetros un pequeño apartado dedicado a los beneficios privados y sociales no-monetarios del aumento del nivel de educación. Aunque poco extensas, las consideraciones que introduce no son en absoluto triviales: más bien podría augurar que este planteamiento ocupará en un futuro no muy lejano un lugar central, y no marginal, en los análisis sucesivos sobre las aportaciones económicas y sociales de la educación.

Los autores (Pastor y Peralta, 2012: 241) presentan en un esquema un repertorio de "beneficios privados y sociales no-monetarios del aumento del nivel de educación", (beneficios privados y sociales puede entenderse también como beneficios individuales y colectivos) distribuidos en beneficios a corto plazo, a medio plazo y a largo plazo. Seguiremos la propuesta de este esquema, prestando un poco más de atención a los beneficios a largo plazo.

La enumeración de los beneficios a corto plazo que se deducen de un mayor nivel de educación es la siguiente: mejor salud; mayor educación de las mujeres; mayor participación, tolerancia, civismo; mejor crianza de los hijos; mejores condiciones laborales; menor delincuencia, mayor difusión de nuevas tecnologías. En definitiva, los efectos a corto plazo de una mayor y mejor educación tienen una correlación directa



con una mayor equidad y cohesión social, condiciones todas ellas necesarias (aunque no siempre suficientes) para garantizar sociedades emancipadas y emancipadoras.

Los beneficios a corto plazo antes enumerados tienen una correspondencia directa con beneficios a medio plazo: así a una mejor salud corresponde una mayor longevidad; a mayor educación de las mujeres corresponde un mayor (auto)control de la fecundidad; una mayor participación, tolerancia y civismo revierte en las instituciones sociales y en el fortalecimiento de la clase media; a la mejor crianza de los hijos (en el caso de las personas mayores hablaríamos del cuidado de los nietos) corresponde una mejor transmisión intergeneracional; a mejores condiciones laborales corresponde un descenso de la desigualdad; y una mayor difusión de nuevas tecnologías impacta positivamente en la configuración de la nueva I+D. Sin duda, una sociedad como la nuestra, que cuenta no sólo con un sistema de educación básica universal (educación pública y gratuita para todos), sino con un sistema de educación superior también (si bien que ahora amenazado por políticas conservadoras y neoliberales) de carácter universal, viene disfrutando de estos beneficios, que son resultado de políticas sociales inclusoras y universalistas. Por ello precisamente, en este contexto de incertidumbre es más necesario que nunca preservarlos y fomentarlos. En este sentido, el principio de igualdad de oportunidades que ha venido sustentando las diferentes reformas educativas desde la instauración de la democracia en nuestro país, debe seguir siendo una constante presente en cualquier tipo de política educativa y social.

Vale la pena detenerse ahora, uno a uno, en los beneficios a largo plazo, que son los que repercuten en los sujetos y en las sociedades a una escala no sólo intrageneracional, sino principalmente intergeneracional. Estos beneficios, no hay que olvidar, son consecuencia directa de los beneficios acumulados a corto y a medio plazo. Por eso, una agenda que contemple la educación a lo largo de la vida tiene que combinar las tres perspectivas, o dicho de otra manera, no puede esperar sólo beneficios a corto plazo, sino que su esperanza (su espera activa) ha de tener altura de miras y distancia crítica suficiente como para pensar en las generaciones presentes junto con las futuras.

La "felicidad" es el primer beneficio que señala el estudio como un resultado esperable de una mejor salud y de una mayor longevidad. Sin duda, "la felicidad es una expresión de buena vida social". Pero hemos de tener cierta cautela, porque, como ya advertíamos antes respecto al Producto Nacional Bruto, éste mide la felicidad, entendida en términos sociales como bienestar, por el consumo. Remitiré a una reflexión anterior que es oportuna para este análisis de la felicidad, en la que decía: "La ideología de la felicidad exige un crecimiento del consumo del bienestar, estableciendo un terreno favorable para la eclosión de nuevas necesidades, de falsas necesidades. La educación no ha escapado al catálogo de nuevas y crecientes necesidades de consumo. Si establecemos un símil con el parámetro anterior, los indicadores de educación miden su calidad por la 'riqueza' de su consumo (esto es, por el 'rendimiento' o 'riqueza' de los consumidores educativos, ahora llamados sin ningún tipo de tapujos, sus 'clientes')." Y añadía "La ideología de la felicidad surge en un sistema capitalista –por definición, un sistema de acumulación del capital– que, en nuestra era, más que un mero sistema económico se ha convertido en una forma de vida." Por ello, "la con-

fusión de bienestar por bien tener ha distorsionado nuestra percepción de la realidad, nuestra medida de las cosas: el ser humano ya no es la medida de las cosas, más bien las cosas (que se tienen, o susceptibles de ser poseídas) son la medida del ser humano.” (Beltrán, 2012: 39-40). Una vez más, no podemos considerar a los sujetos de la educación a lo largo de la vida, como clientes del consumo educativo (bien tener), como ciudadanos siervos o secuestrados por los dictados del bien tener (la ideología de la felicidad), sino como ciudadanos soberanos que se reafirman –desde su autonomía como seres humanos– a través de su aprendizaje continuo (si se prefiere, a través de la búsqueda incesante y la reconstrucción permanente de sentido) procurando su bienestar, es decir, perseverando en el ser. Es esta búsqueda, (este proceso, este caminar, este impulso ético) la expresión más aquilatada de la felicidad, sustentada en el ser, en el humanizarse. La felicidad se conjuga en infinitivo. La felicidad no es un término posesivo, antes bien, es un término des-prendido: consiste, en dar-se, en dar ser. Y la educación a lo largo de la vida crea las condiciones para que emerjan estos dones, por los que la política, entendida como el ejercicio de la ciudadanía, consiste en cuidar los unos de los otros. De ahí que los nuevos movimientos sociales comiencen a hablar de una nueva ciudadanía redefinida como “ciudadanía”.

A continuación, otros dos beneficios directamente relacionados se enumeran como un “incremento de inversiones” y una “mayor estabilidad política”. De nuevo, tenemos que recordar que “inversión” en un sentido no-monetario significa una provisión de bienes comunes. En este caso, como señalan de manera elocuente las pancartas y los lemas que reivindican la educación pública, la educación es una inversión de primer orden, como lo es la sanidad. Desde la óptica estrecha y cortoplacista de una economía de consumo, la educación y la sanidad se consideran un gasto, y un gasto prescindible. Desde la ideología del bien tener, la educación tiene que ser un artículo más de consumo que sólo ha de comprar quien pueda pagarlo. Frente a esta ideología, la educación a lo largo de la vida ha de entenderse, insisto, como una ampliación y una profundización en los derechos sociales, de la igualdad de oportunidades, de la educación para todos. Un derecho que los seres humanos nos hemos otorgado libremente para seguir alcanzando esa “mayoría de edad” que surgió en la Ilustración como proyecto para la humanidad. Invertir en educación a lo largo de la vida es invertir en la repolitización de nuestra vida cotidiana, en nuestra ciudadanía plena. Ante la pregunta: Educación a lo largo de la vida, ¿para qué?, encontramos la siguiente respuesta: “Reforzar la cohesión social y fomentar un sentimiento de conciencia y responsabilidad cívica se ha convertido en un objetivo muy importantes desde el punto de vista de la sociedad y la política” (Rychen, 2003). Ahora, detengámonos un momento, y preguntémosnos, tal y como solía hacer Paulo Freire: ¿qué sería de nuestra sociedad sin educación? La sola consideración de este escenario provoca escalofríos.

El siguiente beneficio que presenta el estudio es el de la “sostenibilidad”. También es resultado de los beneficios de mayor participación, tolerancia y civismo, así como del fortalecimiento de las instituciones civiles y de la clase media. La sostenibilidad ha estado asociada al desarrollo de las sociedades. Algunos críticos han cuestionado también la ideología del desarrollo sostenible, al plantearse que bajo este paradig-

ma se podría estar legitimando el sostenimiento del desarrollo, de un desarrollo sin límites en el que, superado cierto umbral, la producción deviene destrucción. En cualquier caso, el beneficio de la sostenibilidad permite abordar las conexiones entre economía y ecología. La economía al servicio de la humanidad ha de ser una economía sustentable, con rostro humano, que sirva para "abrazar la vida", siguiendo al expresión de la ecofeminista Vandana Shiva en su obra de título homónimo. Y como nos recuerda Amartya Sen, no son los seres humanos los que han de estar al servicio de la economía, sino que es la economía la que tiene que estar al servicio de los seres humanos. Una vez más, la educación a lo largo de la vida contribuye a una sostenibilidad a escala humana. Si se me permite la expresión, la educación a lo largo de la vida puede concebirse, en términos ecológicos, como una forma de energía limpia, renovable, responsable, saludable. Los sujetos de la educación a lo largo de la vida nos enriquecemos de esa energía al tiempo que la alimentamos y la renovamos permanentemente desde nuestro aprendizaje compartido.

El beneficio de la "democracia" es el que señala a continuación el estudio, resultado de los mismos beneficios que el de la sostenibilidad. La educación nos proporciona, desde la infancia y hasta el fin de nuestros días, una autonomía creciente, y no hay sociedades autónomas sin seres autónomos. Dicho de otra manera, la democracia es impensable sin educación. La educación a lo largo de la vida se enuncia en ocasiones de un modo que expresa muy bien sus conexiones con la democracia: educación a lo largo y a lo ancho de la vida. ¿Qué significa a lo ancho de la vida? Significa, ni más ni menos, que los sujetos, los ciudadanos, no sólo crecemos en la línea del tiempo, sino en el espacio (a lo ancho) de la ciudadanía, desplegándonos en la sociedad a través de nuestra participación en múltiples tramas: somos padres o madres y al tiempo hijos o hijas, somos docentes pero también estudiantes, somos profesionales pero también ciudadanos, somos técnicos al tiempo que voluntarios o cooperantes, cada uno de nosotros somos individuos pero también somos seres sociales; cultivamos conceptos y al mismo tiempo afectos, somos inteligentes y emotivos, y como seres sociales, cada uno de nosotros en relación con los demás, nos multiplicamos: aquí podemos evocar los versos elocuentes que proclaman que "codo a codo por la calle, somos mucho más que dos." No es posible concebir un ser humano haciendo abstracción de la humanidad. La democracia –impensable sin la educación– no es un resultado acabado, es una exigencia cívica, que consiste en alcanzar nuestra ciudadanía plena. Si retomáramos el informe Faure ahora podríamos preguntarnos: Aprender a ser ¿qué? Y la respuesta que me gustaría dar, y que complementa a la pregunta anterior (aprendizaje a lo largo de la vida para aprender qué) es la siguiente, que tomo prestada de un libro recomendable –*Ser ciudadano*– del que he aprendido mucho: aprender a ser un ciudadano pleno. "Ser un ciudadano pleno significa pertenecer al mundo y vivir esta pertenencia desde la libre elección y con el propósito de procurar la mejora del yo, de los otros y del mundo" (Barry Clarke, 1990: 174).

La misma "educación" es el siguiente beneficio no-monetario enumerado. La educación a lo largo de la vida constituye, sin duda alguna, una revolución social –una transformación profunda– de la que todavía no somos del todo conscientes. Desde un punto de vista sociológico, es una de las mejores concreciones de la "la reflexivi-

dad social”, es decir, la creciente autoconciencia social de los seres humanos desde un punto de vista individual y colectivo, propia de sociedades complejas y de conocimiento como la nuestra. Crecer en conciencia social nos ofrece oportunidades inéditas (novedosas en la historia) de aprender permanentemente y de repensarnos continuamente para encontrar alternativas a lo que Serge Latouche (2008) ha llamado “el imaginario dominante”. La educación a lo largo de la vida puede crear ocasiones inapreciables para evaluar y cambiar nuestras propias biografías, nuestras identidades, nuestros compromisos y responsabilidades como actores guiados por el horizonte de la ciudadanía plena, en términos de Clarke, o de la ciudadanía terrestre, en términos de Morin. La educación a lo largo y a lo ancho de la vida nos ofrece la gramática y la pragmática para firmar un nuevo contrato social (que ahora también ha de ser con la naturaleza), para estar en paz con el planeta, y para emprender una nueva reforma del entendimiento (como ya propuso Spinoza), que nos permita desplazar nuestros marcos de sentido, y mirar el mundo de otra manera y contarlo (no un sentido contable, sino narrativo) con otras palabras, con un nuevo abecedario de la vida. Con frecuencia, se nos dice que nuestra vida social y política se debilita porque carece de un relato. En este sentido, la educación a lo largo de la vida nos ofrece la ocasión privilegiada, única, de compartir palabras, de participar en la construcción de un relato común, compuesto de tantas tramas como queramos urdir, fortaleciendo los mimbres de la vinculación social.

La “disminución de la pobreza” es otro de los beneficios derivados de la educación a lo largo de la vida. Y aquí de nuevo, conviene atacar algunos malentendidos interesados: no existe la pobreza en sí (como una fatalidad, como un destino, como un accidente de la naturaleza): existe el empobrecimiento, fruto de opciones políticas y económicas salvajes y despiadadas, consecuencia de una construcción social deliberada y perpetuada, que convierte las deudas externas en deudas eternas. Seguimos perpetuando el empobrecimiento de buena parte de la humanidad para legitimar el lucro de otra pequeña parte de la humanidad. En términos educativos, el empobrecimiento equivale a ignorancia. “La ignorancia causa la parálisis de la voluntad”, sostiene Zygmunt Bauman, y la “ignorancia política se reproduce sin parar, y la cuerda trenzada con la ignorancia y la pasividad tiene la medida justa que necesita el poder cada vez que ha de hacer callar la voz de la democracia o atarle las manos” (Bauman, 2007: 42-43). Si la ignorancia encuentra su equivalencia en el empobrecimiento y en la inhibición, la educación –que es el antídoto contra la ignorancia– encuentra su equivalencia en el compromiso y en la participación comprometida. De nuevo, en palabras del sociólogo polaco: “Necesitamos la educación a lo largo de toda la vida poder tomar decisiones. Pero necesitamos todavía más salvar las condiciones que nos den esta posibilidad y la pongan a nuestro alcance.” (Bauman, 2007: 43).

El beneficio de la “cohesión social” deriva de la disminución de la desigualdad. Ya se dijo antes, la educación –si preserva y fomenta el principio de igualdad de oportunidades– actúa como ascensor social, ampliando las posibilidades de mejora para todos. Y la educación a lo largo de la vida lo que garantiza es que la máquina que nos eleva (material y moralmente) pueda ser engrasada de manera continua. Es una operación de suma y sigue, en la que no hay pérdida posible, al contrario, “disminu-

yen los costes sociales” (otro de los beneficios no-monetarios) porque lo que importa es que todo sume y que todos sumemos. Por otra parte, la educación fortalece la cohesión social porque contribuye al cumplimiento de los fines de los seres humanos. Ya Kant, en su tratado de *Pedagogía* decía lo siguiente: “El ser humano necesita de la formación para llegar a alcanzar todos sus fines (...) Le da un valor en cuanto a sí mismo como individuo. La educación por la prudencia le hace ciudadano, porque adquiere un valor público. Aprende con ella, tanto a dirigir la sociedad pública a sus propósitos como a adaptarse a ella. Finalmente, por la formación moral adquiere un valor en relación con toda la especie humana.”

Si se piensa la educación a lo largo de la vida en términos monetarios, sin duda tiene algún coste económico, mucho menor en términos relativos y comparándolo con otros capítulos presupuestarios. Pero en términos no-monetarios, la educación a lo largo de la vida resulta un auténtico regalo. Nuestro sabio Machado, al que he citado al principio, tiene un aforismo que debería presidir los despachos de nuestros administradores y de nuestros políticos: “cualquier necio confunde valor con precio”. El valor de las cosas (su traducción en términos de bienestar) es aquello que vale la pena, aquello a lo que decidimos otorgar un valor “sin fines de lucro”, por utilizar la frase con la que Martha Nussbaum (2010) da título a un libro reciente sobre la necesidad de las humanidades en educación. Sin duda, la educación a lo largo de la vida disminuye los costes sociales y en cambio aumenta los beneficios monetarios y no-monetarios en términos de coste de oportunidades (la cohesión social que proporciona es mucho más valiosa que la inequidad y debilidad social que se produciría si careciéramos de educación). La educación a lo largo de la vida incrementa la solidaridad orgánica –frente a la mera solidaridad mecánica–, nos instala en el corazón de la comunidad y nos hace ser partícipes de la misma.

El último de los beneficios enumerados es el de un mayor crecimiento dinámico. Hablar de dinamismo en sociedades de conocimiento remite a la innovación social y a la innovación educativa. El proyecto de educación a lo largo de la vida es un proyecto que se sustenta en la innovación, entendida como una recreación y una reinención de lo mejor de la tradición y del patrimonio cultural, filosófico, científico y artístico de la humanidad y como una reconstrucción social permanente basada en el aprendizaje permanente. El crecimiento dinámico puede interpretarse, en definitiva, como un “vasto proyecto social que supone dotar a las acciones de un propósito de valor consciente valor humano y de un sentido de comunidad.” Si atendemos al legado que John Dewey plasmó en *Mi credo pedagógico*, encontramos algunas lecciones valiosas para nuestra reflexión: “Vivir, viene a decir Dewey, es aprender. Y aprender es aprender a pensar. El sentido de las acciones es moral y social a un tiempo. Y ello tiene consecuencias inmediatas para la educación, ya que decir moral es decir educación, y decir educación significa aprender de la experiencia. Al fin y al cabo la escuela es una forma de vida social. (MCP II.1)” (Beltrán, 2011a: 33).

La educación a lo largo de la vida alienta la vida social, nos exige adentrarnos en lo universal y nos hace ser un poco más libres. Es una exigencia revolucionaria y un imperativo humano. Es un nuevo abecedario social que nos invita a aprender hacien-

do (*learning by doing*, siguiendo el lema de Dewey), o lo que es lo mismo, no enseña a “hacer camino al andar”.

## **Una nota sobre el papel de la universidad y de la extensión universitaria**

La Universidad no tiene el monopolio de la educación a lo largo de la vida, pero sí tiene responsabilidades y compromisos destacados sobre el presente y el futuro de la misma. Sintetizaré el mensaje que quiero transmitir a partir de una reflexión reciente sobre la pertinencia de la educación superior para una ciudadanía plena:

“La intensidad y la velocidad de los cambios que vienen produciéndose, y más en un contexto de crisis como el que estamos viviendo, exige una redefinición del rol de la universidad. Ahora mismo la tercera misión de la universidad cobra un especial relieve para articular nuevas formas de vinculación y de compromiso social. La universidad es un actor relevante para construir y anticipar escenarios alternativos, encaminados a lograr una mayor equidad y cohesión social. Sin embargo, para que la universidad sea transformadora tiene que transformarse a sí misma, tiene que ser ella misma una institución abierta a la formación y al aprendizaje, para procurar lo mejor de sí misma en su función o misión de servicio a los demás. Esta misión es también una visión de la realidad social con aspiraciones universalistas, que busca conciliar la unidad de la humanidad con la diversidad de formas de vida, para una ciudadanía plena.” (Ramalho y Beltrán, 2012: 50).

La tercera misión, la que une Universidad y sociedad, cobra carta de naturaleza en la Extensión Universitaria. Dicho de otra manera, la Universidad del Siglo XXI tiene que ser redefinida como institución y como proyecto de educación y aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, como un proyecto cuya pertinencia social, cuya vinculación con la sociedad, tiene que articularse en términos de extensión universitaria, recreando sus orígenes y sus fines ilustrados: la generación de conocimiento y la extensión del saber para la ciudadanía y con la ciudadanía.

## **Invitación al viaje**

Ética, educación y democracia van de la mano y son indisolubles. Crear las condiciones para una educación a lo largo de la vida y para todos forma parte de un imperativo ético, de una exigencia social y de un derecho democrático. No podemos permitirnos el lujo de renunciar a un compromiso (una promesa compartida) de emancipación que la humanidad ha adquirido consigo misma. Nos encontramos ante lo que Freire llamaba lo “inédito viable”. La promesa de la educación a lo largo de la vida es un horizonte cercano y lejano a un tiempo. Pero su misma visión nos invita a la acción, a ponernos en camino. Estas páginas han querido ser un elogio de ese horizonte. “El futuro tira de nosotros hacia delante, desde un punto de fuga remoto, y no confiere la voluntad de persistir en el viaje en el presente”, afirma el neurólogo



Antonio Damasio, destacando el hecho prodigioso de vivir con una conciencia y de disponer de un sí mismo reflexivo y autobiográfico (Damasio, 2010: 444). Quisiera, compañeros de viaje, que camináramos y conversáramos juntos. ¡Tenemos tanto que aprender! Pues nos encontramos ahora mismo en una encrucijada, en un modelo de civilización que se agota, en un mundo que sufre graves desajustes. Y necesitamos aprender a aprender unos de otros. Necesitamos una nueva disciplina de la mente y del corazón. Finalizaré con una cita con la que encabezaba una reflexión reciente sobre los efectos de la educación superior en España (Beltrán, 2011b: 43). La cita es de Amin Maalouf, de su libro *El desajuste del mundo*, y dice así: "El saber es un universo inconmensurable; todos podríamos pasarnos la vida entera tomando cosas de él sin tasa y no lo agotaríamos. Mejor aún: cuanto más le pidamos, menos le quitaremos al planeta." (Maalouf, 2009: 204). Pero el mismo autor nos advierte al comienzo de su libro que a medida que aumenta nuestro conocimiento, aumenta nuestra responsabilidad sobre su buena gestión. Por eso, podemos considerar la primacía de la educación y del aprendizaje a lo largo de la vida, más allá de los beneficios sociales que hemos apuntado, como una toma de conciencia toda vez que como una exigencia de supervivencia.

## Bibliografía

- Barry Clarke, Paul (1999): *Ser ciudadano*. Madrid, Sequitur.
- Bauman, Zygmunt (2007): *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona, Arcadia.
- Beltrán, José (2011a): "Para qué educar: Una lectura del marco europeo de las cualificaciones", en Alejandra Montané y José Beltrán (coord.): *Miradas en movimiento. Textos y contextos de políticas de educación*. Alzira, Germania, pp. 32-50.
- Beltrán, José (2011b): "Los efectos de la educación superior en España: dilemas y tendencias", en Betania Ramalho, José Beltrán, Maria Eulina Pessoa y Adriana Diniz, coord.: *Reformas educativas, enseñanza superior y globalización en Brasil, Portugal y España*. Alzira, Germania, pp. 43-73.
- Beltrán, José (2012): "¿Indicadores alternativos o alternativa a los indicadores? Algunas reflexiones sobre política educativa, en António Teodoro y Edineide Jazine, orgs: *Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação. Indicadores e comparações internacionais*. Brasilia, Liber livro.
- Damasio, António (2010): *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos y el yo?* Barcelona, Destino.
- Delors, Jacques, dir. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana/UNESCO.
- Estefanía, Joaquin (2011): *La economía del miedo*. Barcelona, Galaxia Gutemberg.
- Faure, Edgar et al. (1980): *Aprender a ser*. Madrid, Alianza.
- Gadamer, Hans-Georg (2000): *La educación es educarse*. Barcelona, Paidós.
- Latouche, Serge (2008): *La apuesta por el decrecimiento. ¿Cómo salir del imaginario dominante?* Barcelona, Icaria.



- Lledó, Emilio (2009): *Ser quien eres. Ensayos para una educación democrática*. Prensa Universitaria de Zaragoza (PUZ).
- Maalouf, Amin (2009): *El desajuste del mundo. Cuando nuestras civilizaciones se agotan*. Madrid, Alianza.
- Morin, Edgar (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.
- Nussbaum, Martha C. (2010): *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Katz.
- Pastor, José Manuel y Peralta, Carlos (2012): *La contribución socioeconómica del sistema universitario español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rizvi, Fazal (2010): "La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neo-liberal". *Revista española de educación comparada*, 16, pp. 185-210.
- Rychen, Dominique Simone (2003): "Lifelong Learning –but learning for what?" *LInE 1*.

## Un viaje de ida y otro de vuelta: sobre el envejecimiento y la educación

José Arnay Puerta<sup>21</sup>

Universidad de La Laguna

*“El buen maestro imparte una explicación satisfactoria; el gran maestro produce inquietud, transmite intranquilidad, invita a pensar”*

(Richard Sennett, El Artesano, 2009, 17)

### Resumen

El proceso de envejecimiento puede ser analizado desde diversas perspectivas: biológica, histórica, cultural, social, sanitaria, económica, psicológica o educativa. A esta última no se ha prestado mucha atención hasta ahora, posiblemente debido a que han primado las visiones negativas sobre el mismo asociadas a todo tipo de pérdidas y deterioros, tanto estructurales como funcionales. Pero es una realidad que actualmente existe, en la mayoría de países europeos, una importante y creciente oferta educativa dirigida a personas adultas y mayores. Parte de esa oferta se produce desde las Universidades, públicas o privadas, siendo un fenómeno cuyo auge se experimenta no sólo en Europa, sino también en varios países de Latinoamérica y en los EEUU. Este artículo analiza distintos aspectos del proceso de envejecimiento prestando una atención especial al papel que puede jugar la Educación Superior en el mismo.

### Abstract

*Aging process can be analyzed from various perspectives: biological, historical, cultural, social, health, economic, psychological or educational. Latter not given much attention until now, possibly as primate negative views on ageing, associated with all types of losses and impairments, both structural and functional. But it is a fact that currently exists in most European countries, a large and growing educational offer directed to people adults and the elderly. This offer is produced from universities, public or private, still a phenomenon whose rise is experienced not only in Europe, but also in several countries in Latin America and in the United States. This article examines various aspects of the aging process, paying particular attention to the role that can play the same Higher Education.*

---

21 jarnay@ull.es

## El sentido del viaje

Las denominadas -genéricamente- Universidades para Mayores (UpM) forman parte de una oferta académica ciertamente original, contando con una amplia extensión territorial presente en buena parte de las universidades públicas y privadas españolas. Son acciones de formación que están destinadas a personas a partir de los cincuenta años a través de currículos interdisciplinares cuya naturaleza es distinta a los que se establecen para las titulaciones oficiales.

En algunas universidades la experiencia acumulada a lo largo de varios años –en algunos casos más de veinte- permite que el viaje de ida recorrido haya servido para consolidar estas experiencias, en otras para ampliarlas o mejorarlas, pero también para procurar su propia sostenibilidad, dado que es una oferta que se ha gestionado con un notable esfuerzo y trabajo.

Pero como en todo viaje toca ahora emprender el de vuelta, comenzar a retornar para analizar las experiencias acumuladas, extraer de ellas lo mejor y lo peor de lo visto, lo vivido y lo experimentado, al mismo tiempo que proyectamos nuevos viajes.

El viaje de ida fue complejo, porque los paisajes no los conocíamos, eran territorios inexplorados, aunque desde su comienzo se fue consolidando una idea que ha durado todo el camino: la universidad debe estar abierta a todas las edades, a todas las personas que estén interesadas en adquirir conocimiento, incluso si no se cuenta con un nivel de formación inicial adecuado. Lo importante es el interés, la motivación, o incluso la necesidad de saciar la curiosidad como cualidad esencialmente humana.

Hoy esa idea de *inclusión* educativa es una realidad algo más aceptada, porque al comenzar la andadura era una realidad extraña, en ocasiones poco aceptada o incluso abiertamente rechazada en algunos casos. A veces hemos estado dentro de la institución de forma casi invisible, no presente en órganos de representación académica, mediante fórmulas institucionales algo raras, dado que la oferta no era la habitual y no conduce a titulaciones oficiales, como tampoco forma parte de lo que todo el mundo piensa sobre lo que es y hace una universidad. Siempre fuimos algo anómalos en todo eso.

Sí, el viaje de ida fue intenso e interesante, duro y emocionante, pero el de vuelta puede que no lo sea menos. Estamos descubriendo que el territorio descubierto es inmenso, al corresponder al envejecimiento humano, y ese territorio no ha sido explorado en toda su extensión, por lo que ahora se nos muestra como un territorio complejo, con aspectos inéditos, conflictivos aunque también prometedores. Se trata, nada más y nada menos, que de redefinir una etapa de la vida que puede durar tantos años o más que cualquier otra pero que, por el poco interés mostrado hasta hace poco tiempo, no se han podido descubrir sus potencialidades en cuanto a recursos y posibilidades de vivirla en toda su plenitud.

Este territorio es el de la etapa del fin del trabajo, lo que conlleva profundas reestructuraciones de las formas de vida cotidiana, familiar y social, la reorganización y ocupación del tiempo. Además, muchos de esos cambios tan importantes en nuestras vidas ocurren en unas pocas semanas, aunque debemos seguir gestionándolos du-

rante años. En toda esa vorágine vital y personal es donde las UpM realizan su contribución, proponiendo una posibilidad para esa etapa del fin del trabajo: aprender.

De esta forma hemos sido pioneros e instigadores de una de las pocas ofertas que a nivel de todo el estado español se ha ocupado de que la vida de muchísimas personas haya cambiado de forma significativa, promoviendo el bienestar subjetivo y un conjunto de factores de calidad de vida más allá de los aspectos relativos al bienestar físico, esto es, mediante la educación.

Hemos llevado a cabo reflexiones, proyectos, estudios e investigaciones que empiezan a sentar las bases de nuevas perspectivas sobre el hecho de envejecer, tomando en consideración los nuevos perfiles y configuraciones personales (Jimenez y Palmero, 2012). También hemos contribuido a favorecer la idea de que lo realmente importante no es no envejecer, cosa imposible, sino hacerlo de otra manera, hacerlo de una manera adecuada.

En ese inmenso territorio inexplorado del envejecimiento que nosotros llamamos constructivo hemos visto que la educación puede jugar un papel fundamental, único y exclusivo. Siempre hemos creído que la universidad, con todos sus defectos, problemas y virtudes, es también el espacio real para el conocimiento social, real porque debemos diferenciarlo de lo virtual.

La universidad como espacio social del conocimiento no pasa, como en otros muchísimos ámbitos, por sus mejores momentos, es verdad, pero ahondar aquí en sus problemas nos llevaría demasiado tiempo y espacio. Sí pensamos en cambio que merece la pena destacar que su contribución ha sido sustantiva en cuanto a que ha posibilitado ligar la discusión y la reflexión sobre la educación en las aulas de las UpM con el hecho de que sus destinatarios forman parte de un grupo social singular y propio, con características bastante desconocidas para el gran público.

Sobre esto queda todavía mucho por conocer, porque sabemos realmente poco de las personas en estas etapas de sus vidas, y porque aún hay una gran cantidad de tópicos, lugares comunes y estereotipos negativos. De eso tendremos que ocuparnos de forma más detenida en los próximos años.

Sobre eso y sobre otros territorios problemáticos vamos a reflexionar en lo que sigue. Empezamos hablando del lío conceptual sobre el envejecimiento en que nos están metiendo. Luego nos ocupamos del hecho de que no debemos perder de vista que envejecer es una construcción sociocultural, por tanto, un proceso dinámico y susceptible de reformulaciones y redefiniciones y en donde la educación tiene muchas cosas que aportar. Continuamos destacando la necesidad de profundizar en el conocimiento sobre las condiciones de vida de las personas adultas y mayores que, en estos momentos, se caracteriza por ser uno de los grupos sociales en riesgo de sufrir exclusión social y económica. Hablamos también de cómo entendemos el papel de la educación en esta etapa y hacemos una crítica al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, al que situamos más al servicio de los intereses económicos que de los ciudadanos a la hora de aprender. Por último, esbozamos nuestra propuesta sobre el aprendizaje como emancipación personal y colectiva.

## El envejecimiento: un lío

En los últimos años estamos asistiendo, en diversos países de la UE, a una serie de debates políticos, económicos y sociales sobre las consecuencias del envejecimiento de su población. Muchos de ellos están presididos por contradicciones, paradojas e informaciones interesadas que, al final, se están convirtiendo en un auténtico lío, que confunde, manipula y atemoriza a amplios sectores de la población, tanto española como europea.

La contradicción que nos resulta más llamativa es aquella por la cual, por una parte se propagan miedos y temores sobre cuestiones de tanto calado como la ampliación de la vida laboral, las negativas previsiones sobre la sostenibilidad de los sistemas públicos de pensiones, el insoportable *gasto* sociosanitario del envejecimiento o la pérdida de productividad de las empresas por efecto de la edad.

Por la otra, y casi desde los mismos ámbitos, se difunden visiones positivas y optimistas en donde la atención sanitaria, los hábitos y costumbres de un envejecimiento activo y saludable o las ventajas de las relaciones sociales en actividades de ocio y tiempo libre, culturales o creativas contribuyen, de forma decisiva, a prolongar la longevidad, valorándola como un logro colectivo muy importante. Al final lo que parece una importante conquista social es, al mismo tiempo, algo capaz de poner contra las cuerdas la propia sostenibilidad del llamado -hasta ahora- *Estado del Bienestar*.

Los sectores ultraliberales consideran que ese *Bienestar* es insostenible por el Estado, algo imposible de soportar para que pueda beneficiar al conjunto de la ciudadanía, por lo cual abogan por descargar al Estado de esa responsabilidad y propugnan dismantelar algunas de sus piezas importantes, como la educación, la sanidad o la justicia, haciendo que la mayoría de los recursos públicos rentables sean traspasados a empresas privadas, las cuales suministrarán dichos servicios a aquellos sectores sociales que los puedan pagar. Los que no puedan deberán recibir caridad y beneficencia.

De hecho uno de los argumentos que más se esgrimen en esta crisis financiera y económica -posiblemente la crisis con más hondo calado ideológico de cuantas hemos sufrido- es señalar el peligro que corren, no sólo un conjunto de aspectos del envejecimiento de las personas actualmente adultas o mayores, sino previsiblemente también el de aquellas mucho más jóvenes, cuya calidad de vida durante su vida adulta y su envejecimiento ya se anuncia que puede llegar a ser, comparativamente, peor que la de sus padres.

El argumento de la lógica demográfica que se esgrime es que mientras la esperanza de vida ha aumentado en ocho años y las proyecciones demográficas pronostican un aumento de cinco años más en los próximos cuarenta años, las bajas tasas de natalidad y el desequilibrio entre gente joven y personas adultas y mayores propiciará, de forma muy importante, diversas dificultades en la sostenibilidad económica del conjunto del sistema en un futuro más o menos inmediato.

Es cierto que las proyecciones demográficas de Eurostat para España indican un descenso del 6,8% en el número de personas en edad de trabajar para el año 2030 y

que se necesitarán, para entonces, dos personas en edad laboral para sostener a una persona jubilada (ahora es de cuatro a uno). Parece que tanto la sociedad española como la europea se enfrentan a una serie de desafíos importantes con evidentes repercusiones a nivel local, regional o nacional.

Pero lamentablemente el uso de los argumentos alarmistas sobre el *gasto* se utiliza para que no recaiga la atención en otros aspectos que no son los demográficos y que permitirían contribuir a la sostenibilidad del sistema, por ejemplo, la reclamada fiscalidad progresiva a las rentas más altas o el control del flujo económico de los paraísos fiscales, es decir, controlar la parte de los *ingresos*, que apenas se menciona ni se actúa, con la complicidad de los órganos de gobierno de la UE, que llevan demorando su aplicación demasiados años, simplemente mirando para otro lado.

A nadie se le escapa que esto no es una casualidad, sino toda una estrategia específica diseñada para rentabilizar económicamente los miedos y temores colectivos. Aunque no lo parezca a simple vista, con ello lo que se pretende estimular la voracidad propia de los mercados. Vivir en las llamadas *sociedades del riesgo* hace que proliferen las ofertas más diversas que sirven para hacernos creer que nos encontramos a salvo de los efectos más perniciosos de esos peligros: seguridad privada, planes privados de pensiones, educación y medicina privada, cosmética y cirugía contra el envejecimiento o para buscar un puesto de trabajo, centros residenciales privados con todos los servicios, viajes temáticos y otras muchísimas ofertas desde ámbitos económicos, comerciales o de servicios muy diversos. Todas magníficas oportunidades de negocio para sacar rentabilidad de los miedos y temores por la vía de los negocios privados si se logra adelgazar el Estado.

Es en estos contextos de embrollos y temores en los que la sociedad española y europea que envejece -con algunas luces y muchas sombras- en donde se hace necesario destacar el papel que debe jugar la calidad del desarrollo personal y social, puesto que se trata de evitar o contrarrestar la perniciosa y obscena lógica de la pura rentabilidad económica del envejecimiento.

La educación puede jugar un papel determinante en ese sentido, si logra aumentar el grado de bienestar subjetivo y contribuye al logro de una conciencia crítica y emancipadora que permita entender esta etapa de la vida desde un punto de vista constructivo y de avance, no de estancamiento, pérdidas y temores. Si se considera que las personas pueden envejecer cobrando un sentido distinto al mero languidecer y que, como señala Richard Sennett (2009), aprender de las cosas requiere *preocuparse de sus cualidades*, ya se trate sobre las del gusano de seda y las telas que pueden confeccionarse con su producción, el modo correcto de preparar un pescado o las características de la estratosfera.

La cualidad humana de la curiosidad y del valor de lo bien hecho, propio del trabajo artesano, puede ser una de las características más interesantes de la educación en esta etapa de la vida, más que la mera acumulación de información y datos sin sentido, que nada aportan a lo que podemos denominar el *conocimiento artesano*. Está claro que el artesano utiliza la tecnología, por tanto no hablamos de un ana-

cronismo, pero lo hace como un medio para realizar su trabajo, *su obra*, que es lo realmente importante.

La tecnología está al servicio de la obra y no al revés. Eso significa que el conocimiento artesano no debe despreciar el uso de la tecnología, pero no por la tecnología en sí misma, sino por lo que le puede facilitar para la realización de la obra bien hecha.

A ese sentido del conocimiento *artesano* se le puede unir el hecho de que otra gran ventaja de esta etapa vital sea poder liberarse además del carácter *utilitarista* del conocimiento, es decir, de la visión de que sólo se debe aprender aquello que sirve para el mundo laboral o la búsqueda de la rentabilidad económica, que comienza a gestarse en las últimas etapas de la Educación Obligatoria y se prolonga de forma aguda en la propia Educación Superior. No es un hecho nuevo, sino que ya lo señalaba Ramón y Cajal como una característica presente en las universidades españolas del siglo XIX:

*Se da también, con desconsoladora frecuencia, el caso de que los más brillantes jóvenes son mentalidades exquisitamente prácticas, es decir, financieros refinadísimos en embrión. Estudian y se esfuerzan, más que por el amor a la Ciencia, por hallarse persuadidos de que el saber constituye excelente negocio, y de que la buena fama cobrada en la escuela cotizase muy alto en el mercado profesional y en las esferas académicas (1971, 145).*

Creemos que la unión de esos dos elementos, el carácter artesano y el no utilitarista del conocimiento son señas de identidad interesantes sobre los que fundar el sentido de la enseñanza y el aprendizaje en las UpM. Ello unido al elemento de emancipación personal del que hablaremos más tarde.

## **El envejecimiento como construcción sociocultural**

Puede parecer poco relevante para el sentido de nuestros argumentos destacar que la intensidad con la que se han estudiado las características del pensamiento infantil y adolescente nada tienen que ver con las limitaciones que han existido, hasta ahora, en el estudio del pensamiento en la adultez y la vejez (Triadó y Villar, 2007; Fernández-Ballesteros, 2009).

Desde el punto de vista psicológico, con consecuencias pedagógicas y sociológicas, las principales características de la arquitectura cognitiva se acaban de establecer casi al finalizar la Educación Obligatoria o en el comienzo de la Educación Superior. Con ella se espera que las personas puedan llegar a adquirir un cierto nivel de formalización que les permita utilizar las herramientas cognitivas para entender el mundo físico y social que les rodea. Mientras los contenidos educativos tienen un carácter instrumental (sirven para) los procesos de pensamiento que se generan



mediante el aprendizaje formal constituyen una valiosa y sutil maquinaria capaz de dotarnos de ideas, modelos, conceptos, teorías que nos impulsan a actuar y a sentir placer o displacer cuando lo hacemos.

Tal vez la limitada atención prestada a los procesos de pensamiento en la adultez y la vejez provenga del hecho de que a la vida adulta parece que le corresponde, sociológicamente hablando, el mundo del trabajo y la familia y a la vejez le corresponde esencialmente la inactividad, cuando no el deterioro de las funciones cognitivas. Esto es, considerar que las funciones cognitivas, una vez establecidas a una determinada edad, lo que se espera después es la demostración del uso inteligente de los *productos* del pensamiento en la acción, esto es, en la vida profesional, familiar, social. Y es en ese uso en donde encontramos la necesidad de una nueva lectura del sentido de la construcción y reconstrucción del conocimiento en otras etapas de la vida.

Esta interesante cuestión la abordó Robert Sternberg y otros autores cuando trataron de analizar las características del pensamiento inteligente frente al estúpido, tomando el concepto de estúpido no en sentido peyorativo, sino como lo contrario a *racional*. Según Sternberg (2003) la estupidez puede ser la característica de un acto, de un comportamiento, de un estado o de una persona. La estupidez sería un término opuesto a *agudeza* por lo que:

*La solución consiste en tratar la inteligencia y la estupidez como características que dependen del ámbito en que se mueve el individuo. De este modo la misma persona podría mostrarse inteligente en su vida profesional y estúpida en sus asuntos personales. Una forma más interesante de resolver la aparente paradoja es tratar la estupidez como un estado o una característica del comportamiento. Esto permitiría que una persona que suele mostrarse inteligente en su vida profesional se comportase ocasionalmente de forma estúpida en esa misma vida profesional (2003, 14).*

No cabe duda que la perspectiva de Sternberg, sobre la cual no podemos extendernos aquí mucho más, sí que abre una interesante perspectiva para desarrollar el sentido de ser una persona inteligente fuera de los cánones que suelen quedar fijados en el ámbito educativo. Esto es, que el énfasis en el desarrollo de la inteligencia para resolver tareas de tipo académico poco o nada tiene que ver con que eso sirva para garantizar la *competencia* en situaciones profesionales, personales o sociales.

*Esto significa que se producen comportamientos adecuados y no adecuados en una gran variedad de contextos y situaciones. Cada uno de estos contextos puede dar lugar a soluciones distintas. En todos ellos aparecen comportamientos irresponsables, inconscientes, desconsiderados, negligentes o escandalosos que invitan a aplicarles la etiqueta de "estúpidos". (2003, 17)*

La enorme insistencia puesta actualmente en alcanzar determinados niveles de *competencia* académica no tiene sentido si se entiende que la inteligencia depende de contextos y situaciones, por lo que nada garantiza, a pesar de todos los esfuerzos que se realicen, que se puedan trasladar competencias adquiridas en unos ámbitos a otros.

Como nos proponemos establecer una relación fructífera entre envejecimiento y educación parece adecuado destacar que el conocimiento artesano que proponemos pueda tomar en consideración otro concepto de persona inteligente, puesto que eso implica a algunas de las características que deben adoptar tanto la enseñanza como el aprendizaje en estos momentos de la vida. Pero antes debemos destacar, brevemente, algunos aspectos del propio envejecimiento:

- a) La vejez es considerada una *etapa* de la vida, mientras que el envejecimiento es el *proceso* de envejecer. Como tal proceso comienza tras la infancia y la adolescencia, que es cuando el desarrollo biológico alcanza su máxima potencialidad. Esto implica que el envejecimiento *biológico* comienza mucho antes de lo que las personas suelen considerar su comienzo. Normalmente se suele atribuir una edad cronológica concreta asociada a la jubilación. Esa edad podrá variar en un futuro más o menos inmediato en el caso de la prolongación de la vida laboral.
- b) En el proceso de envejecimiento intervienen un conjunto de factores, unos de carácter biológico y otros socio-culturales. Entre los primeros se puede encontrar la frontera que marca un envejecimiento saludable y con autonomía física u otro señalado por el deterioro, las enfermedades y la dependencia. Por su parte los factores socio-culturales señalan otras posibilidades, como las que provienen de la interacción persona-contexto sociocultural. En esa interacción se producen elementos adaptativos de enorme importancia para el desarrollo emocional, familiar, social y cultural de las personas. En esa interacción se desarrollan, además, las posibilidades para una adaptación más rígida o más plástica a las condiciones con las que las personas interactúan.
- c) De los dos aspectos anteriores se deriva la necesidad de enfocar el proceso de envejecimiento valorando tanto los aspectos negativos como los positivos: el proceso no es lineal -marcado siempre por el deterioro- sino también con fortalezas. Por ejemplo, diversas investigaciones han puesto de manifiesto que determinadas características, como la inteligencia fluida, presenta un patrón de declive en la misma línea que las medidas físicas de fuerza, rapidez y capacidad pulmonar, mientras que variables de personalidad, afectivas y familiares presentan un patrón de estabilidad notable a lo largo del tiempo (Fernández-Ballesteros, 2004).

Mientras la capacidad funcional cambia en el transcurso de las distintas edades, no siempre y no en todas las personas al mismo tiempo ni de la misma manera, se atraviesa el umbral de la discapacidad. Eso depende de múltiples factores personales y contextuales que van configurando la vida de cada persona. Es importante destacar que la variabilidad interindividual comienza a producirse de forma temprana, con lo

cual los estilos de vida y las prácticas cotidianas habituales comienzan a configurarse muchísimo antes de lo que la mayoría de las personas consideran cuando hablan de envejecer.

No cabe duda que a medida que se avanza en el estudio del envejecimiento cambian también las perspectivas que se van adoptando sobre el mismo. O mejor, a medida que cambian las personas que envejecen, necesitan cambiar los modelos conceptuales de los expertos que tratan de entender lo que ocurre. Esto es relevante para destacar que, al fin y al cabo, el envejecimiento no deja de ser una construcción sociocultural, realizada al hilo de los cambios que las personas van produciendo en sus formas de vida, hábitos, costumbres, expectativas, etc.

Pero, cómo cambia esa construcción social y qué elementos intervienen en el mismo. Contestar a estas cuestiones es especialmente relevante a partir de un determinado momento histórico, cuando expertos y asesores proponen, y las organizaciones gubernamentales disponen, que el envejecimiento debe adoptar un perfil completamente distinto a aquel que representa un serio peligro para las economías y los sistemas de protección social en el mundo.

De ahí que a partir de la década de los noventa del siglo pasado, toda una serie de organismos, encabezados por la Organización Mundial de la Salud (OMS) o la propia Organización de Naciones Unidas (ONU), comienzan a promover un conjunto de acciones tendentes a promover otros tipos o formas de envejecer. Desde entonces hasta la actualidad los *constructos* sobre el envejecimiento no han dejado de producirse, teniendo todos ellos el mismo denominador común: la longevidad.

Ahora bien, como ya hemos señalado, la longevidad tiene defensores y detractores, al menos en cuanto a sus efectos. Además, no podemos perder de vista que esa longevidad es también relativa, de forma que en los países llamados desarrollados la longevidad puede llegar a los ochenta o noventa años –también la posibilidad de llegar a centenarios es alta– mientras en otros países, con niveles económicos inferiores, la longevidad puede rondar apenas los 50-60 años.

Factores muy diversos modulan la calidad de vida durante el envejecimiento afectando a la propia longevidad. Tampoco se puede olvidar que ese contraste no se produce solo entre países ricos y pobres, sino que en un mismo país, incluso en una misma ciudad, se pueden producir también profundas desigualdades.

Los constructos que se han propuesto en los últimos años sobre el envejecimiento se pueden inventariar en torno a unos siete tipos y todos tienen en común que tratan de generar una imagen *positiva*, alejadas, aún sea de forma teórica, de la imagen del deterioro y la dependencia: envejecimiento *saludable*, *activo*, con *éxito*, *competente*, *satisfactorio*, *óptimo* o *productivo*.

Los siete tipos de envejecimiento hacen hincapié en distintos ámbitos de la persona, que son los que, supuestamente, promueven un *buen* envejecer (Villar, 2012). En realidad ninguna persona al envejecer lo hace siendo consciente de que debe seguir alguno de los constructos anteriores, ni siquiera pensando que su envejecimiento *debe* ser mejor que el de sus padres o abuelos, sino que su vida, en conjunto, viene

marcada por cambios en las pautas de vida cotidiana, que casi nada tienen que ver con las llevadas a cabo por sus antecesores. Es decir, los cambios no están motivados por decisiones personales, sino que las decisiones personales se producen motivadas por efecto de las circunstancias históricas que se viven, que nada o casi nada tienen que ver con aquellas ya vividas por generaciones anteriores.

Por eso las visiones sobre el *progreso* también pueden resultar engañosas, porque parece que lleva a un avance continuo, desde niveles inferiores a otros superiores del desarrollo humano. Y eso es, simplemente, irreal. Hoy sabemos que las circunstancias del desarrollo humano son cambiantes: se pueden producir avances, estancamientos y retrocesos. Por ejemplo, no cabe duda que la crisis financiera y económica actual puede pasar factura en términos del deterioro de los niveles de desarrollo, especialmente en ámbitos como la sanidad, el trabajo, la familia, la educación, la mortalidad, etc.

También pueden influir de forma decisiva los factores ambientales, de manera que el envejecimiento puede estar condicionado, no sólo por lo que pueda hacer la persona, sino por los acontecimientos medioambientales que suceden en los contextos, desde las guerras hasta las catástrofes naturales o los producidos por las propias acciones humanas.

Esta visión *contextualizada* del envejecimiento puede servir para entender que es un hecho que está condicionado por distintos tipos de circunstancias y que, de ninguna manera, cada generación tiene garantizada una supremacía sobre la anterior. De hecho en varios países europeos pende de un hilo la posibilidad de que las generaciones de jóvenes puedan tener una vida con unas perspectivas de certidumbre vital mayores que la que tuvieron sus padres y madres, o incluso abuelos. En efecto, cabe la posibilidad de que una vida laboral precarizada pueda llevar, indefectiblemente, a un proceso de envejecimiento también precario.

En suma, cada uno de los siete tipos de envejecimiento son modelos *deseables*, pero tienen que contar antecedentes concretos y reales en la vida de las personas. Entendemos que es difícil que alguien pueda sustraerse en el envejecimiento a lo que han sido sus propias condiciones de vida. Esto es, en el envejecimiento se manifiestan y agudizan las tendencias que se han ido configurando a lo largo de los años. Por ello es importante poder actuar mucho antes en las formas de vida propiciando una adecuada educación para envejecer.

### **Envejecimiento, condiciones de vida y educación: más allá del aprendizaje a lo largo de la vida**

Lo anterior es una cuestión que nos parece relevante y que debe llevar a que las personas puedan, de diversas maneras, *planificar* su envejecimiento, igual que se debería planificar la transición vital del trabajo al no trabajo.

Algo que no se suele explicitar, pero que entendemos como bastante evidente, es que los estereotipos más negativos sobre el envejecimiento están asociados a personas con bajos niveles de renta, mientras que si se dispone de rentas medias o elevadas las visiones pueden ser más optimista y hasta llegar a despertar admiración.

Creemos que existe una relación entre los niveles de renta y las formas de vida asociadas a determinados segmentos de la población en su envejecimiento. Una actriz famosa, un escritor, un banquero, una galerista o una cantante a sus 80 años pueden simbolizar socialmente el glamour, el éxito, la inteligencia, sin tener necesidad de justificar la edad que se tiene. Los valores sociales se otorgan por las realizaciones y el estatus económico. Sin embargo, la imagen de deterioro, marginalidad y exclusión se asocia a aquellos grupos sociales con bajos niveles de renta o en situación de pobreza.

Los *modelos* de envejecimiento ya señalados no toman muy en consideración las condiciones socioeconómicas de la población cuando establecen sus propuestas más optimistas. Según la *Encuesta de Condiciones de Vida 2006*,

*El 30,6% de las personas de 65 y más años se encuentran por debajo del umbral de pobreza, superando en más de diez puntos la tasa de pobreza del conjunto de la población (19,9%). La mayor incidencia de la pobreza en las personas mayores se manifiesta en que tienen menores ingresos anuales y disponen de una renta neta media por debajo la renta media per cápita del conjunto de la población (7.605 frente a 8.403 euros anuales). El 99,3% de las personas mayores reciben transferencias sociales procedentes de pensiones de jubilación y supervivencia, las cuales tienen un efecto redistributivo muy importante al reducir drásticamente la tasa de riesgo de renta baja en el colectivo de mayores (del 84% al 33,5%).*

Por su parte el Informe 2010 de las Personas Mayores en España del IMSERSO, con datos de 2009, sitúa la tasa de riesgo de pobreza para el segmento de 55-64 en el 18%, o sea, cuatro puntos por encima de la media de la UE-27 que era del 14%. En el caso del segmento de 65 años y más la tasa se sitúa en el 25%, es decir siete puntos por encima del 18% de la UE-27.

Por otra parte, la renta media de las personas mayores de 65 años en España varía de forma considerable en función del nivel de estudios. Así aquellas que cuentan con la segunda etapa de Educación Secundaria tienen una renta que representa el 118% frente al 102% de la UE-27, es decir dieciocho puntos porcentuales superiores de diferencia. En el caso de los que cuentan con Educación Superior la diferencia es también importante, puesto que se trata de un 143% superior frente al 136% de media con respecto a la UE-27. Sin embargo no ocurre lo mismo con las personas que cuentan solamente con la primera etapa de la educación secundaria. En este caso la diferencia porcentual se sitúa cuatro puntos por debajo de la media de la UE-27, 82% frente al 86% por encima de la media.

Existen, por tanto, datos que avalan que los niveles de renta en personas adultas y mayores están directamente relacionados con el nivel educativo alcanzado y además, que en el caso de las personas mayores, hay un alto porcentaje de personas que pueden estar viviendo por debajo del umbral de la pobreza, lo cual significa que es también un sector económicamente *estancado* si sus rentas provienen de las pensiones y no de rentas del trabajo.

Hace ya algunos años el famoso *Memorandum sobre el aprendizaje a lo largo de la vida* (2000), de la Comisión Europea, definía el aprendizaje a lo largo de la vida como “*toda actividad de aprendizaje útil, con carácter permanente, encaminada a mejorar los conocimientos, las aptitudes y la competencia*”, y añadía:

*“El aprendizaje permanente conlleva la idea de que las personas no abandonarán nunca el sistema educativo, sino que entrarán y saldrán de él en numerosas ocasiones para actualizar y renovar sus conocimientos. Se dibuja así un futuro en que la educación no completará un ciclo vital ni representará el fin de la juventud y el paso de la vida adulta, sino que será cada vez, un recurso de primer orden que las personas utilizarán frecuentemente a lo largo de su vida”.*

Si analizamos dicha propuesta con la perspectiva de la actual crisis podemos ver que se trata de responder a los desafíos que se les presentan a los individuos en las llamadas sociedades de la información y del conocimiento que son, al mismo tiempo, también sociedades de las incertidumbres, desregularizadas en lo económico, lo laboral, lo profesional y lo personal, con consecuencias no siempre agradables para las personas que en ellas viven.

Aceptar el aprendizaje permanente como algo positivo implica ocultar o no tomar en cuenta que, básicamente, lo que se nos está diciendo es: prepárese para subir en la montaña rusa vital y laboral. Jeremy Rifkin lo presagió de esta manera al final del siglo pasado:

*“Las tecnologías de la información y las comunicaciones y las fuerzas del mercado están rápidamente polarizando la población mundial en dos frentes irreconciliables y potencialmente contrarios: una nueva élite cosmopolita de “analistas simbólicos” que controla las tecnologías y las fuerzas de producción y el creciente grupo de trabajadores despedidos, con poca esperanza y menores perspectivas de encontrar trabajos significativos en la nueva economía global basada en las altas tecnologías” (1996, 19),*

y añadía además:



*“En los sectores agrícola, manufacturero y de servicios las máquinas están sustituyendo rápidamente el trabajo del ser humano, y prometen una economía basada en una casi completa automatización para mediados del siglo próximo. La completa sustitución de trabajadores por máquinas deberá llevar a cada nación a replantearse el papel de los seres humanos en los procesos y en el entorno social. La redefinición de oportunidades y de responsabilidades de millones de personas pertenecientes a una sociedad carente de empleo masivo formal será probablemente el elemento de presión social más importante del próximo siglo” (1996, 17).*

Las nuevas formas del trabajo en redes flexibles permiten que las empresas se configuren tejiendo débiles vínculos sociales entre sus trabajadores, lo cual favorece la movilidad física y geográfica, cosa que, por cierto, creemos que también subyace en la propia filosofía del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), esto es, impedir que el trabajador o trabajadora adquiera una perspectiva de permanencia en la misma empresa a largo plazo.

De esta manera la universidad, hasta ahora salvaguarda de los *saberes tradicionales*, está asistiendo, con cierto espanto y despiste, al acoso y derribo de sus murallas decimonónicas, en aras de convertir a su alumnado en los activos clientes de un nuevo producto llamado el *conocimiento competencial* que ya hemos comentado.

Una vez más la educación debe realizar el esfuerzo de “configurar” un sujeto que responda mejor a las exigencias de los nuevos perfiles laborales y profesionales, puesto que, como apunta Zigmunt Bauman (2005),

*Hoy los empleos permanentes, seguros y garantizados son la excepción. Los oficios de antaño “de por vida”, hasta hereditarios, quedaron confinados a unas pocas industrias y profesiones antiguas y están en rápida disminución. Los nuevos puestos de trabajo suelen ser contratos temporales, “hasta nuevo aviso” o en horarios de tiempo parcial (part-time). Se suelen combinar con otras ocupaciones y no garantizan la continuidad, menos aún, la permanencia. El nuevo lema es flexibilidad, y esta noción cada vez más generalizada implica un juego de contratos y despidos con muy pocas reglas pero con el poder de cambiarlas unilateralmente mientras la misma partida se está jugando. Nada perdurable puede levantarse sobre esta arena movediza. En pocas palabras: la perspectiva de construir, sobre la base del trabajo, una identidad para toda la vida ya quedó enterrada definitivamente para la inmensa mayoría de la gente salvo, al menos por ahora, para profesionales de áreas muy especializadas y privilegiadas (2005, 49-50).*

Este es el espacio problemático en donde las propuestas para estar aprendiendo a lo largo de la vida parecen más una angustiada necesidad de adaptación permanente



a las desestabilizadas situaciones laborales y personales, que un placentero camino de conocimiento y enriquecimiento intelectual y personal.

## El aprendizaje como emancipación

Frente a este panorama creemos que interesa destacar precisamente la dimensión de emancipación personal del aprendizaje, frente al aprendizaje como supervivencia económica para vivir en sociedades de incertidumbres, porque en ese caso nunca sabremos qué aprendizaje debemos llevar a cabo, al desconocer la dirección que tomarán los imprevisibles derroteros del mercado.

Esto nos parece relevante en el caso de las personas adultas y mayores, quienes no tienen un especial interés en adquirir una visión instrumental, utilitarista o economicista del aprendizaje, que es lo que predomina, como hemos señalado, en los grupos de edad más jóvenes.

El aprendizaje como emancipación personal es una conquista -y como tal debe ser percibida- que se apoya en una visión distinta y peculiar, congruente con las propias historias de vida. Dicho de otra manera, la dimensión de emancipación personal del aprendizaje se logra cuando el sujeto es quien controla el proceso de lo que quiere aprender, cuando logra relacionar sus intereses y expectativas con sus sentimientos, con aquello que le gusta y aquello que no le gusta aprender, cuando las personas creen en sus propias capacidades para llevarlo a cabo.

El objetivo no es aprender para desarrollar únicamente los aspectos intelectuales de los conocimientos humanísticos o científicos, acordes con las necesidades del mercado, sino que aprender es la justificación para mejorar aspectos de la autoestima, de las relaciones sociales, de los propios estados emocionales, junto a otro conjunto de aspectos relacionados con la salud, la actividad física, mental, etc.

No se trata tanto de aprender, sino *de vivir* elaborando un conocimiento artesanal, reconociendo además que en esta etapa de la vida, junto con seguir desarrollando toda una serie de compromisos y obligaciones, se está en condiciones de intentar una *emancipación personal*: del mundo del trabajo, del mundo de la casa, de las rutinas de cuidados a los padres, los hijos e incluso nietos.

El aprendizaje es, en sentido positivo, una especie de "coartada", una justificación y hasta una obligación autoimpuesta para vivir de otra manera, para escaparse de las actividades rutinarias y tener la oportunidad de encontrar actividades formativas, creativas y enriquecedoras, dentro y fuera de la universidad. Debemos reflexionar sobre cómo deben ser esos espacios, para que lo realmente importante sea contribuir a esa emancipación. Lo que es más importante no es el aprendizaje, sino la realización personal mediante el aprendizaje.

## Bibliografía

- Bauman, Z (2005). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona. Gedisa
- Fernández-Ballesteros, R. et al. (2004): Assessing competence. The European Survey on Ageing Protocol. *Gerontology*, 50, 330-347.
- Fernández- Ballesteros, R. (Dir) (2009). *Psicogerontología. Perspectivas europeas para un mundo que envejece*. Madrid. Pirámide.
- Ramón y Cajal, S (1971). *Los tónicos de la voluntad: reglas y consejos sobre investigación científica*. (9ª ed.). Madrid. Espasa-Calpe.
- Jimenez, A y Palmero, (coord.) (2012). Programas universitarios para mayores en España. *Memorialidades*, 17.
- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona. Paidós.
- Sennett, R (2009). *El artesano*. Barcelona. Anagrama.
- Sternberg. R.J. (2003). *Por qué las personas inteligentes pueden ser tan estúpidas*. Barcelona, Crítica.
- Triadó, C y Villar, F (Coords.) (2007). *Psicología de la vejez*. Madrid. Alianza
- Villar, F. (2012). Hacerse bien haciendo el bien: la contribución de la generatividad al estudio del buen envejecimiento. *Informació Psicológica*, 104, 39-56.

## Impacto de los programas universitarios para mayores en la universidad y en la sociedad

Carmen Palmero Cámara<sup>22</sup>

Universidad de Burgos

### Resumen

Los programas universitarios para mayores se encuentran actualmente inmersos en la cultura de la calidad y la excelencia lo que ha conducido a implementar diferentes mecanismos de evaluación de su implantación institucional, procesos educativos y repercusiones. En este trabajo planteamos la importancia de identificar el impacto que la formación universitaria de personas mayores tiene en la universidad y en la sociedad, así como profundizar en sus diferentes dimensiones –personales, comunitarias y éticas-.

*Palabras claves:* Programas Universitarios para Mayores, Aprendizaje a lo largo de la vida, Envejecimiento activo, Impacto, Sociedad.

### Abstract

*University Programs for the Older People are currently deeply involved in the quality and excellence culture. This has led to the implementation of different evaluation mechanisms to assess their institutional implantation, educational processes and repercussions. This paper analyzes the need of identifying the impact of life-long University training both at University and in society. It also investigates the the different dimensions involved -personal, community and ethical-.*

*Keywords:* University Programs for the Older People, Lifelong Learning, Active Ageing, Impact, Society.

### Planteamiento

El trabajo que presentamos expone los resultados de la investigación que venimos llevando a cabo de forma empírica y etnográfica, a lo largo de más de una década como directora de Programas de Formación para Mayores en la Universidad

---

22 cpalmero@ubu.es

de Burgos, con el propósito de conocer la trayectoria y el impacto de la formación universitaria de personas mayores.

Con carácter previo y para justificar desde el principio la naturaleza y objetivos del estudio, el examen de la cuestión planteada nos conduce a considerar tres tipos de factores que inciden y justifican de forma interdependiente la incorporación de las personas mayores a la universidad: transformaciones sociales, avances científicos y autopercepción del mayor.

De una parte, hay que considerar el impacto que las transformaciones sociales y económicas operadas en las últimas décadas están teniendo en la forma de envejecer y en el surgimiento de nuevas necesidades formativas en las personas mayores. Es un hecho cierto e incuestionable que nos encontramos inmersos, como el resto de países, sobre todo los más civilizados, en un proceso rápido y progresivo de sobre-envejecimiento debido -aparte del descenso de la natalidad- al incremento de la esperanza de vida saludable, consecuencia directa del efecto de las políticas sociales y de salud proactivas con la prevención. El envejecimiento de la sociedad se ha convertido en uno de los logros más importantes de la humanidad, pero a la vez supone un reto económico y social, ya que genera nuevas necesidades, nuevos problemas y la búsqueda de soluciones alternativas, que es preciso solventar si queremos mantener los mínimos de dignidad en el estado de bienestar y conseguir que el hecho de vivir más se convierta en una experiencia positiva. Emerge así la necesidad urgente de planificar de forma integral y estratégica los recursos destinados a prevenir la dependencia, al desarrollo socioeducativo y a incrementar la calidad de vida de los mayores (World Health Organization, 2013).

Por otro lado, hay que considerar el influjo de los avances científicos sobre la forma de envejecer, suscitando, además de importantes desarrollos tecnológicos, acciones e iniciativas de diferente índole, cuya acción simultánea y conjunta está contribuyendo al cambio de paradigma de la decadencia y vulnerabilidad a la participación y promoción de la autonomía personal. En la cuestión que aquí más nos interesa, destacamos la génesis y consolidación de programas universitarios para mayores -Pums-, educación a lo largo de la vida que -siguiendo las recomendaciones de la OMS, de la Asamblea General de Naciones Unidas y de numerosas instituciones científicas- propicia intencionalmente el **envejecimiento activo, participativo y satisfactorio**, objetivo global de las políticas públicas revitalizadas con motivo de la celebración en 2012 del Año Europeo del Envejecimiento Activo. ([http://www.envejecimientoactivo2012.es/imserso\\_01](http://www.envejecimientoactivo2012.es/imserso_01)).

En efecto, uno de los aspectos que más preocupan a los mayores a medida que van envejeciendo, junto con la soledad y la pérdida de salud, son los cambios que se producen en sus procesos cognitivos y que guardan relación con las dificultades provocadas en la atención, la memoria y la inteligencia. No obstante, en lo que se refiere al envejecimiento normal, no al patológico de las demencias, estudios científicos han demostrado fehacientemente la ausencia de problemas especialmente graves en el colectivo de mayores en relación a otros grupos de edad (Díaz, Martín-Quilis y Peraita, 2006; Fernández-Ballesteros, 2007; Jennings y Jacoby, 1993; Stahl y

Metzger, 2013; Verhaeghen, Marcoen y Goossens, 1992). Instalados en esta tesis, el aprendizaje se configura como la alternativa idónea para vehicular las necesarias adaptaciones entre los intereses y la realidad física, psíquica y social peculiar de cada persona mayor. Estamos ante una etapa de evolución que no de involución, rechazando enérgicamente el modelo de '*U invertida*' que defiende el declive y la pérdida irreversible de las capacidades que se consolidan en la juventud y en la edad adulta (Pousada Fernández y De la Fuente Arnanz 2005), propugnando un modelo en '*m*' o '*espiral*' que apoyándose en el pasado, en la experiencia de vida de cada uno, vive el presente con intensidad y proyecta con energía y esperanza el futuro.

Finalmente, hay que detener la mirada etnográfica en la propia persona mayor, en su autopercepción, en su sensibilidad y expectativas. Las personas a medida que cumplen años van teniendo una imagen más positiva de sí mismos y se perciben con calidad de vida en función, no sólo del bienestar físico y económico, sino del psicológico y de las relaciones sociales que mantienen (Bazo, 2002; Colom y Orte, 2001; Comisión de las Comunidades Europeas, 2003; Orte 2006). Factores como la viudedad, el nido vacío o la jubilación pueden hacer perder determinados vínculos sociales y afectivos, por lo que es necesario un proceso de adaptación y resocialización buscando nuevas redes y desempeño de roles diferentes. Y justamente, estos son algunos de los objetivos de la formación universitaria para mayores, en la medida que aumentan su impacto social y comunitario, suscitando espacios creativos de expresión e intervención (Cuenca, 2005; 2011) y nuevas figuras de relación con compañeros de estudio, profesores, personas relacionadas con su rol de voluntarios, y como agentes de desarrollo social, entre otros.

Los tres tipos de factores expuestos, y otros muchos que podrían añadirse, justifican el intento de este estudio de mostrar las principales zonas de impacto de la formación universitaria para mayores. Impactos –personales, comunitarios y éticos– que cobran pleno sentido y significación pedagógica si los consideramos bajo la óptica global de su contribución a la promoción de la autonomía personal y a la construcción de una sociedad para todas las edades. (Alcalá, 2000; Bru, 2002, 2011, 2012; Orte, Ballester y Touza, 2004).

## **La formación universitaria para personas mayores**

Todavía es relativamente reciente la creación en 1962 del término Gerontología Educativa por Otto Friedrich Bollnow para referirse a la educación de las personas mayores, algo necesario si asumimos plenamente la idea de que la educación es un proceso de desarrollo que dura toda la vida y, por otra parte, la urgente necesidad de democratizar la educación, incluyendo de forma especial y prioritaria a los grupos más vulnerables.

La educación afortunadamente ha dejado de concebirse como una tarea exclusiva y restringida a niños y jóvenes, tradicionalmente sometidos a procesos de escolarización, para pasar a ser -con mayor énfasis desde la cumbre de la Unión Europea

de Lisboa celebrada en 2000- educación a lo largo de la vida (López Núñez, 2004; Lorenzo Vicente, 2003; March, 2004; Palmero, 2007). El aprendizaje así entendido se convierte en uno de los centros articuladores de la transición hacia una economía y una sociedad basadas en el conocimiento.

Por una parte nos encontramos con que las personas mayores, amparadas en estos principios, y avaladas por la experiencia adquirida a lo largo de su vida personal y laboral, demandan, cada vez más, recibir formación universitaria, independientemente de su edad y titulación previa. Y por otra, la universidad, que a lo largo de sus más de ocho siglos de existencia había desarrollado tres funciones clásicas, acuñadas bajo las rúbricas de docencia, investigación y extensión cultural, ha incluido recientemente una nueva dimensión entre sus competencias, la formación a lo largo de la vida.

Objetivo asumido por la práctica totalidad de universidades españolas que cuentan con una variada oferta de programas formativos para mayores de los que se benefician más de 30.000 estudiantes. A lo largo de los Encuentros Nacionales de Programas Universitarios para Mayores -desde el Primer Encuentro celebrado en Granada en 1996 hasta el XIII que celebramos en Valencia-, los V Iberoamericanos y, especialmente, desde que en febrero de 2004 se constituyera la Asociación Estatal de Programa Universitarios para Mayores -AEPUM- que aglutina ya a 42 universidades, se ha ido profundizando en la identidad y reconocimiento de este tipo de formación específica para mayores, ensanchando sus perfiles que rebasan sin duda el de adquirir o recordar conocimientos, asumiendo también entre sus objetivos mantener la capacidad intelectual y la memoria, desarrollar la sensibilidad y emotividad, diversificar las relaciones sociales y aumentar las relaciones intergeneracionales, esto es, mejorar la calidad de vida a través del trabajo continuado dentro y fuera de las aulas universitarias (Roodin, Brown & Sheldock, 2013).

Diferentes contribuciones originadas bajo el impulso del proyecto de investigación I+D+I, *Análisis y evaluación de Programas Universitarios para Mayores*, financiado por el IMSERSO y desarrollado por un grupo de investigadores pertenecientes a 19 universidades (AEPUMAYORES, 2013), así como la publicación de monografías (Cabedo y Alfageme, 2006; Palmero y Jiménez, 2008, 2012) han profundizado en los diferentes aspectos conceptuales, metodológicos e institucionales de estos programas, que se singularizan en el orden específicamente organizativo y pedagógico por las siguientes características :

- La mayoría inicia su andadura en la segunda mitad de la década de los noventa.
- Aprobación del programa por los órganos colegiados competentes desde el punto de vista estatutario, reconocimiento y asimilación en mayor o menor medida de su gestión como órgano unipersonal y certificación de estudios no profesionalizantes.

- Adopción de la estructura cíclica de los estudios universitarios, adaptándose a los cambios provocados por la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.
- Objetivos centrados en la integración social y el desarrollo personal.
- Contenidos diversificados. Destaca la presencia del campo científico de Humanidades y Ciencias Sociales, con más del 50%, seguido de Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales, Tecnología y Ciencias de la Información, Ciencias Jurídicas, Ciencias Económicas e Idiomas.
- Sistemas de mediación pedagógica -aulas, programas, métodos, actividades complementarias- plenamente universitarias.
- Adaptación para poder atender la dispersión geográfica y la zona rural.
- El requisito de acceso más generalizado es haber cumplido 50 años. La mayoría de los programas no requieren ningún tipo de requisito académico previo, aunque algunas universidades exigen nivel mínimo de estudios o incluyen sencillas pruebas de acceso.

Aunque existen diferencias y peculiaridades pedagógicas, sociológicas y también económicas entre los diferentes Pums, los rasgos comunes descritos constituyen el referente teórico y práctico en el momento de enfrentarnos a la tarea de mostrar sus principales impactos.

### **Impacto de la formación universitaria de las personas mayores**

Las personas mayores tradicionalmente han realizado muchas tareas aunque no siempre se les haya reconocido individual y colectivamente su labor: cuidado de los nietos, de los propios hijos que permanecen en el hogar, de los miembros discapacitados de la familia, de sus propios padres, ayuda económica en caso de necesidad o apoyo emocional, suelen ser las más comunes.

Podemos afirmar que la sociedad en general, siempre se ha beneficiado de la mucha y muy variada actividad de los mayores no dependientes, pero afortunadamente hemos alcanzado en la historia un momento de bienestar social en el que los mayores han decidido, además de seguir con esas actividades, reservar un espacio y un tiempo para su formación, y más concretamente para su formación universitaria. Decisión de la que se desprenderán importantes beneficios personales y sociales.

Para seguir cierto orden en la exposición, y con propósito clarificador, agrupamos los impactos de la formación universitaria de los mayores en categorías y subcategorías. No obstante lo anterior, quisiera atraer la atención hacia cómo estas categorías no deben entenderse como compartimentos aislados y estancos, sino más bien en clara interacción individual y social en el contexto más realista y amplio posible.



## **A. Personales**

### *Físicos*

Los PUMs favorecen intencionalmente no solo la adquisición, el recuerdo y la transferencia de conocimientos, sino también la modificación de actitudes y comportamientos. Así, las personas mayores en las aulas universitarias aprenden y toman conciencia de la importancia de prevenir enfermedades y de la responsabilidad personal de cada uno para conseguirlo, fomentándose distintos hábitos de vida saludable: revisiones periódicas, ejercicio físico moderado, alimentación equilibrada, no tabaquismo, reducción de la ingesta de alcohol, ambientes no contaminados, disminución del colesterol, control de las tasas de glucemia e hipertensión, entre otros. Actitudes y comportamientos con clara repercusión en el ámbito de la salud de los participantes (Marcó y Gracia, 2000; Jiménez, Martínez, Miró y Sánchez, 2008).

### *Psíquicos*

En los mayores universitarios, además de comprobar cómo se ralentiza significativamente la pérdida de memoria, mejoran considerablemente su autoestima y su capacidad cognitiva. Adquieren competencias básicas relacionadas con el diálogo y empatía con los otros y aprenden estrategias para solucionar conflictos y problemas. Obtienen también mayor equilibrio afectivo, ya que cuentan con la aceptación del grupo de iguales, es decir, los compañeros de clase con los que se relacionan (Ballesster, Orte, March, & Oliver, 2005).

Por todo ello, estamos en condiciones de afirmar el impacto positivo en el bienestar psicológico que los PUMS ejercen en los mayores.

## **B. Comunitarios**

### *En la sociedad en general*

Las personas mayores que tienen inquietud por formarse, obtienen una capacitación que les permite colaborar, de forma más cualificada, en beneficio y desarrollo de la comunidad participando como voluntarios en numerosos ámbitos: mayores, infancia y juventud, discapacitados, inmigrantes, y colectivos desfavorecidos en general, lo que, sin quitar ningún puesto de trabajo para quienes están en edad laboral, permite ofrecer a quienes lo reciben un servicio más personalizado y de mejor calidad.

Así mismo, esta cualificación les permite ser los líderes e interlocutores más adecuados entre el colectivo de mayores y las diferentes administraciones, se fomenta el asociacionismo y es frecuente encontrarlos formando parte de las juntas directivas de las distintas organizaciones en las que participan.

Por otra parte, están bien documentados y se pueden cuantificar los numerosos beneficios económicos que proporcionan a la sociedad los mayores que optan por seguir formándose a lo largo de su vida, y que están relacionados con el gasto sanitario ya que previenen la enfermedad física y mental, y por tanto reducen considerable-

mente la ingesta de medicamentos y las consultas médicas. Este dato deben tenerlo en cuenta las administraciones correspondientes ya que una buena inversión en formación reduce considerablemente el gasto en otras partidas (Bragg, Meganathna, Shay, Gilman, Zeiss & Hettler, 2011).

Los cambios que se producen en la actitud y comportamiento de la persona mayor universitaria han estimulado también cambios en los hábitos y tipos de consumo, tanto de bienes de primera necesidad -alimentación, vestido, uso racional de medicamentos- como en el ocio creativo y formativo -prensa, libros, cine, o viajes culturales, entre otros-. Cambios que no sólo tienen una importancia decisiva en sus dimensiones didácticas y prácticas, sino también económicas, cuyos efectos todavía no están suficientemente analizados. Economía y educación una vez más se implementan de forma interdependiente. La ratio económica y la acción pedagógica pueden operar de forma convergente para mostrar la oportunidad y conveniencia de regular jurídicamente la formación universitaria de las personas mayores.

#### *En la universidad*

Además de los impactos señalados, conviene subrayar que la incorporación del mayor a la universidad ha modificado lógicamente la propia vida cotidiana de los Centros y Facultades donde los mayores aprenden, tanto internamente en los aspectos que conciernen a los sistemas de mediación curricular y fomento de las relaciones intergeneracionales entre estudiantes jóvenes y mayores, como externamente en aspectos tan visibles como la vida social universitaria en espacios formales e informales de encuentro como aularios, bibliotecas, pasillos, reprografía o cafetería. No obstante lo anterior, lamentablemente la universidad todavía no ha modificado adecuadamente su política de homogeneización legal –o de normalización en términos foucaultianos- centrada de manera casi exclusiva en el estudiante joven que se profesionaliza, relegando la formación universitaria de personas mayores a pura extensión universitaria, sin acometer los cambios deseables en materia de ordenación académica y estatuto de los estudiantes para avanzar en la consideración del mayor como alumno universitario de pleno derecho.

#### *En las familias*

A pesar de la escasa atención investigadora sobre la solidaridad entre las generaciones de una misma familia, rigurosos estudios evidencian el beneficio de apoyo mutuo que las interacciones generacionales proporcionan en cada una de las etapas evolutivas (Fundación la Caixa, 1994; García Mínguez y Bedmar Moreno, 2002; Pinazo, 2005). Función solidaria y relaciones formativas que se ven obstaculizadas por el ritmo de vida y las condiciones socioeconómicas, especialmente de los adultos, pero donde debemos esforzarnos por descubrir lo que cada uno aporta al conjunto familiar. No debemos olvidar que las relaciones intergeneracionales, que se propician más fácilmente dentro del núcleo familiar que en el resto de la sociedad, son la fuente de socialización más importante ya que de ellas se derivan la transmisión de cono-

cimientos, valores y actitudes que propician satisfacción y los efectos positivos que se necesitan para el desarrollo personal y equilibrado de cada uno de sus miembros.

Por lo general, y careciendo de todo fundamento científico, las personas mayores son percibidas por la sociedad como receptoras de ayudas y cuidados más que como miembros integrantes y participativos con derechos y obligaciones (Wheeler. y Petty, 2001). De la misma forma que el resto de los miembros de la familia, necesitan en unos momentos de su desarrollo vital cuidados específicos, qué decir de la infancia, y de la adolescencia, también las personas mayores pueden requerir atención y ayuda física, psicológica, económica, etc. en un determinado momento, pero no de forma permanente y mucho menos como colectivo.

Entre los lazos familiares se mezclan con cierta frecuencia, además de la solidaridad, los intereses económicos. En numerosas ocasiones nos encontramos con personas mayores que todavía tienen en casa hijos solteros, casados o divorciados sin posibilidad de independizarse. También en muchas ocasiones son las encargadas de cuidar, incluso sin apoyo de los servicios sociales a personas dependientes, ya sean padres, hijos, cónyuge, u otros familiares. Juegan un papel fundamental en el cuidado y crianza de los nietos, en momentos de incorporación de la mujer al mundo laboral. De la misma forma, es frecuente que presenten una economía saneada, y la mayoría dispone de vivienda propia, a pesar de las reducidas pensiones, y por tanto puedan ayudar económicamente a la familia, ya sea de manera continuada o puntual.

Pero además de estas importantes ayudas de carácter instrumental, los mayores proporcionan a lo miembros de su familia sobre todo tiempo, afecto, protección, seguridad, experiencia, vitalidad, y son un referente de la transmisión de valores.

Sin duda, la mayoría de las personas mayores desempeñan en la familia un papel activo y responsable que dista mucho de la imagen de persona desvinculada, frágil y dependiente que en ocasiones se nos quiere transmitir. Mitos o estereotipos que debemos erradicar en una sociedad que pretende la solidaridad intergeneracional.

La investigación en el área de la educación de personas mayores, y de forma particular en el ámbito de la formación universitaria, ha crecido en nuestro país al mismo tiempo que se ha ido elevando la edad media y expectativas socioeducativas de la población. Este fenómeno está reflejando un incremento de la sensibilidad hacia la calidad de vida de las personas mayores, así como el reconocimiento del necesario diálogo y convivencia intergeneracional, que contribuyen decisivamente a la reducción del prejuicio y la estereotipia (Álvarez, Palmero y Jiménez, 2011).

Si bien es cierto que tras analizar los objetivos que persiguen los PUMs en España, muchos de los cuales son comunes, aunque no hemos encontrado ninguno que se plantee directamente mejorar las relaciones de los estudiantes matriculados con sus familias, es una realidad que los mayores en su tránsito por la universidad adquieren un valor añadido que reflejan en sus relaciones y actividades familiares.

La incidencia que en la familia puede tener el hecho de contar entre sus miembros con una persona mayor universitaria la hemos obtenido tras analizar un cuestionario elaborado para la ocasión, así como mediante la observación y reflexión en los años

como Directora, en la Universidad de Burgos, del Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León.

De entre las numerosas y variadas actividades que realizan los mayores universitarios y que más impacto tienen en sus familias destacamos la educación de los miembros más jóvenes, ya que como refleja el Plan Internacional de Acción sobre el Envejecimiento surgido a raíz de la II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, se les debe considerar recursos valiosos para la educación familiar y no sólo como consumidores de ocio. En este sentido tienen un papel fundamental los siguientes aspectos:

- Transmisión de conocimientos y tradiciones familiares: Aprenden muchas cosas de la actualidad que transmiten a los suyos, también el valor de la historia, de lo clásico, de lo que permanece y consideran que hay aspectos de sus vidas que no conviene que los miembros más jóvenes olviden.
- Sirven de mediadores entre padres e hijos en caso de conflicto o de separación, al ser mayor la distancia generacional, y por tanto la perspectiva, con los nietos y haber adquirido habilidades sociales que lo favorecen.
- Evitan o resuelven los conflictos que puedan surgir entre algunos de los miembros de la familia con mayor facilidad, ya que han aprendido y entrenado en las aulas algunas estrategias.
- Son más tolerantes en la familia ya que han fomentado la escucha y el respeto a las opiniones de los demás en clase
- Como han aprendido a encajar las críticas y a presentar las cosas por la vía del diálogo y no la imposición, la comunicación en la familia es más fácil.
- Al adquirir cultura y no desconectarse de los avances científicos y tecnológicos pueden participar en conversaciones familiares y ayudar de manera desinteresada sintiéndose útiles para su familia.
- Su capacidad de esfuerzo y superación sirve de estímulo y ejemplo a los más jóvenes, que se sienten orgullosos de sus mayores.
- Mediante la formación universitaria se envejece de manera activa, que es la mejor forma para prevenir o retrasar la dependencia, lo que permite a su familia estar más tiempo libre de semejante lacra y tener que desempeñar en muchas ocasiones el papel de cuidador informal, o bien tener que desembolsar grandes cantidades de dinero para que se los cuiden.

### **C. Éticos**

Desde las instancias de la ética individual y social, no resulta exagerado afirmar que el mayor que aprende en la universidad puede ser considerado como una de las mejores mediaciones para la vivencia y transmisión de los valores fundamentales, debido a la experiencia, sentido común y madurez que dan los años y que permiten

discernir lo fundamental de lo accesorio (Cortina Orts, 2007). Sin caer en el intelectualismo ético, cabe recordar que quien conoce el bien obra el bien.

Por lo general muestran un gran compromiso con las cosas bien hechas, donde el esfuerzo y la entrega generosa son valores imprescindibles.

Si analizamos el perfil del estudiante universitario mayor, encontramos a una persona de entre 55 y 65 años, generalmente mujer, que en su juventud sólo tuvo la oportunidad de acceder a estudios primarios principalmente por su condición femenina, o bien hombres que por la situación económica de su familia o por las circunstancias históricas vividas tampoco tuvieron demasiadas oportunidades de estudiar, por lo tanto se trata de resolver un tema de justicia social contribuyendo a la democratización de la cultura y de la universidad.

Considerando estos impactos, la formación universitaria de las personas mayores se convierte en un instrumento al servicio de la activación ética de la sociedad, lo que constituye sin duda una de las mejores muestras de su valor público.

## **Conclusiones**

A través de los diferentes argumentos que constituyen el cuerpo de este trabajo hemos ido revisando el impacto en los diferentes ámbitos personales, comunitarios y éticos de la formación universitaria de personas mayores, advirtiendo sus claras repercusiones conceptuales, metodológicas y comportamentales en las diferentes formas de resolver y plasmar las interacciones existentes entre los mayores y su entorno familiar, universitario y social.

Ahora bien, la consideración analítica de los beneficios de la incorporación de las personas mayores a la universidad sólo cobra pleno sentido en su consideración como estructura pedagógica específicamente ordenada a cumplimentar la exigencias jurídico-sociales de una educación a lo largo de la vida, viniendo a cubrir las nuevas expectativas formativas de la persona mayor, y como instrumento idóneo para implementar el más digno concepto del envejecimiento activo y satisfactorio. De una parte, se potencian y generalizan las actitudes positivas ante el hecho de envejecer, que permiten considerarlo no como una etapa de involución, caracterizada por la pasividad y la dependencia, sino de evolución, es decir, una etapa más de la vida, llena de oportunidades condicionada a la realización, con la suficiente anticipación, de los aprendizajes oportunos. Por otro lado, la formación universitaria de personas mayores se configura como un mecanismo progresivamente influyente en la construcción de una sociedad más justa, democrática y para todas las edades. Premisas que no son desde luego una praxis psicopedagógica pasajera, sino que responden, por el contrario, a la necesidad de fundamentar la sociedad del siglo XXI.

Consecuentemente con el carácter marcadamente comprensivo de estas tendencias sociales, haremos alusión a las tres estructuras –recursos, usuarios y sistemas

de mediación- que intervienen de manera más influyente en la construcción de una sólida oferta de formación universitaria para personas mayores.

A pesar de la actual coyuntura de crisis, se aprecia en la organización interna de la universidad signos de activación en la asignación, al menos de recursos físicos y humanos, para la formación universitaria de personas mayores, modificándose determinados patrones de conducta anclados en el esquema restrictivo anterior. En el despegue y expansión del nuevo modelo educativo ha ejercido un notable influjo la implicación activa y participación de la comunidad universitaria –profesorado, gestores y estudiantes- implicados en actividades educativas intergeneracionales.

En el sistema de usuarios, los progresos han cristalizado debido a la existencia de una apreciable demanda social de las personas mayores para acudir a la universidad. Es incuestionable que los avances en esta tendencia son el resultado, rebasando la *ratio* política, de la acción colectiva de las personas mayores, conscientes de su derecho a la construcción compartida del saber, independientemente de los conocimientos previos y de la edad que tengan. Las personas mayores, impregnadas de afectividad y también movidas por el entendimiento descubren la formación universitaria como una de las mejores fórmulas para envejecer de manera activa, promocionando su autonomía personal y previniendo o retrasando así la tan temida dependencia. Actitud y comportamiento que rebasa sin duda la dimensión individual, en clara interacción con la urdimbre familiar que se beneficia del nuevo rol de aprendiz universitario y que tiene también importantes consecuencias éticas e, incluso, políticas.

Por último, las universidades, sensibles al impacto que la ciencia y la cultura ejercen sobre la vocación de las personas en formación y conscientes de la ruptura de los tradicionales estereotipos de los mayores como personas vulnerables, inactivos, con escasez de recursos y desvinculadas de la sociedad, han convocado a las personas mayores al cultivo de la civilidad y para ello han operado, como hemos tenido ocasión de comprobar, importantes transformaciones en los sistemas de acceso y de mediación curricular -objetivos, contenidos, modos de aprendizajes y sistemas de evaluación-.

## Bibliografía

- AEPUMAYORES (2013). <http://www.aepumayores.org/es/contenido/proyecto-aepuma>. [Consulta: 17 marzo 2013]
- Alcalá, E. y Valenzuela, A. E. (Eds.) (2000). *El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio*. Madrid: Dykinson.
- Álvarez, J.L., Palmero, C. y Jiménez, A. (2011). Recognizing the importance of prejudice reduction in university programs for older adults. Evaluation of perspective taking, *Educational Gerontology*, 37(2), 164-190.
- Ballester, L.; Orte, C., March, M.X. y Oliver, J.L. (2005). The importance of socioeducational relationships in university programs for older adult students. *Educational Gerontology*, 3 (4), 253-261.



- Bazo, M.T. (2002). *Los mayores en Europa*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bragg, E.J., Meganathna, K., Shay, K., Gilman, S.C., Zeiss, R.A. y Hettler, D.L. (2011). The impact of VA's Geriatric Research, Education and Clinical Centers on Academic Affiliates, *Educational Gerontology* 32 (1) pp. 5-21
- Bru, C. (Ed.) (2002). *Los modelos marco en programas universitarios para personas mayores*, Alicante: Universidad de Alicante, VI Encuentro Nacional de programas universitarios para mayores.
- Bru, C. (2011). La cooperación internacional en la educación a lo largo de la vida. Modelos y roles futuros, *Revista de Ciencias de la Educación* 225-226, pp. 51-76.
- Bru, C. (2012). Una experiencia de articulación en educación de adultos mayores en el marco de la educación permanente, *Palabras Mayores. Investigación Análisis*, 8, pp. 1-30.
- Cabedo, S. y Alfageme, A (Dir.) (2006). *Los programas universitarios para mayores en España: una investigación sociológica*, Universitat Jaume I, Castellón
- Colom, A. J. y Orte, C. (2001). *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores*. Islas Baleares: Universitat de les Illes Balears.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas: COM 58.
- Cortina Orts, A. (2007). *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*, Oviedo: Ediciones Nobel.
- Cuenca, M. (2005). *Ocio solidario. La experiencia entre grupos de jóvenes y jubilados*, Bilbao: Universidad de Deusto, Instituto de Estudios de Ocio.
- Cuenca, M. (2011). El ocio como ámbito de educación social, *Educación Social*, 47, pp. 25-40.
- Díaz, C., Martín-Quilis, Y. y Peraita H. (2006) *Intervención cognitiva en personas sanas de la tercera edad. Un estudio piloto en las Rozas de Madrid*. Madrid: Aula Abierta. UNED.
- Fernández-Ballesteros, R. (Ed.) (2007). *Geropsychology. European Perspective for an ageing world*. Hogrefe & Huber.
- Fundación la Caixa (1994). *Mayores y adolescentes: estudio de una relación*, Barcelona: Fundación La Caixa.
- García Mínguez, J. y Bedmar Moreno, M. (Coords.) (2002). *Hacia la educación intergeneracional*. Madrid: Dykinson.
- Jennings, J.M. y Jacoby, L.L. (1993). Automatic versus intentional uses of memory: aging, attention and control, *Psychology and Aging*, 8 pp. 283-293.
- Jiménez, A. y Palmero, C. (2012). *Presentación*, números monográficos dedicados a los Programas Universitarios para Mayores de las Revista *Memorialidades* (Brasil) 225-226 (2012) y *Revista de Ciencias de la Educación* (España) 17 (2011).
- Jiménez, M.G., Martínez, P., Miró, E y Sánchez, A.I.: (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico?, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Vol. 8 (1), pp. 185-202
- López Núñez, J.A. (2004). El Espacio Europeo para la educación permanente. Modelos de buenas prácticas en los países de la Unión Europea. *Revista Ciencias de la Educación*, 198-199, pp. 269-283.



- Lorenzo Vicente, J.A. (Dir) (2003). *Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. VII Encuentro nacional de programas universitarios para mayores.
- March, M.X. (2004). La Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior y su incidencia sobre los programas universitarios de mayores. En Orte, C. y Gambús, M. (Eds.). *Los programas universitarios para mayores en la construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (pp 13- 26). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Marcó, M y Gracia, M. de (2000). Efectos psicológicos de la actividad física en personas mayores, *Psicothema*, Vol 12, pp. 285-292.
- Missine, L.E. (2013). Will Gerontology Change our Educational System, *Educational Gerontology* 4 (1) pp. 25-36
- Orte, C. (Coord) (2006). El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores, Madrid: Universitat de les Illes Balears, Dykinson.
- Orte, C., Ballester, L. y Touza, C. (2004). University programs for seniors in Spain: analysis and perspectives. *Educational Gerontology* 30, pp. 315-328.
- Palmero Cámara, M.C. (2007). *Envejecimiento activo, educación a lo largo de la vida y convergencia europea. Evaluación de la calidad de los programas universitarios de personas mayores en Política Educativa y Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid: Dykinson.
- Palmero, C. y Jiménez, A. (2008). The quality of university programs for older people in Spain: Innovations, tendencies and ethics in the face of active ageing and the European Higher Education Area. *Educational Gerontology*, 44, 4, pp. 328-354.
- Pinazo, S. y Sánchez, M. (2005). *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*, Madrid: Pearson, Prentice-Hall.
- Pousada, M. y De la Fuente, J. (2005). Envejecimiento y cambio cognitivo, en Pinazo, S. y Sánchez, M., *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*, Madrid: Pearson, Prentice Hall.
- Roodin, P., Brown, L.H. & Sheldock, D.(2013). Intergenerational Service-Learning: A review of Recent Literature and Directions for the Future, *Educational Gerontology* 34 (1), pp. 3-25.
- Stahl, S.T. y Metzger, A. (2013). College Student's Ageist Behavior: The role of aging knowledge and perceived vulnerability to disease, *Educational Gerontology* 34(2) pp. 1-15
- Verhaeghen, P.; Marcoen, A. y Goosens, L. (1992). Improving memory performance in the aged through mnemonic training: a meta-analytic study, *Psychology and Aging*, 7. pp. 242-251
- Wheeler, S. C., y Petty, R. E. (2001). The effects of stereotype activation on behavior: A review of possible mechanisms, *Psychological Bulletin*, 127, 797-826.
- World Health Organization (2013). <http://www.who.int/topis/ageing/es>, [Consulta: 3 abril 2013]



# COMUNICACIONES



## **Adaptación del programa de mayores «IV Ciclo Universitario» de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)**

B. Seijas Rosende, M<sup>a</sup> C. Gutiérrez Moar y A. Rodríguez Martínez\*<sup>23</sup>

*Universidad de Santiago de Compostela (USC)*

### **Resumen**

El proceso de convergencia en el ámbito europeo para la construcción del espacio europeo de enseñanza superior en relación con los Programas Universitarios para las Personas Mayores (PUPMs) dará lugar a la configuración de la cuarta generación de programas socioeducativos para personas mayores en las Universidades Españolas.

La comunicación que presentamos es una reflexión teórica que presenta los ejes de la adaptación del Programa Universitario para las Personas Mayores de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) denominado «IV Ciclo Universitario» al Plan Bolonia ajustando la realidad universitaria compostelana a las necesidades formativas de los discentes y a las exigencias organizativas y financieras del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

*Palabras clave:* Programas Universitarios de Mayores, IV Ciclo Universitario de la USC, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), convergencia europea.

### *Abstract*

*The convergence process in Europe for the construction of the European Higher Education in relation to the University Programs for the Elderly (UPE) will result in the configuration of the fourth generation of social and educational programs for seniors in the Spanish Universities.*

*The present communication is a theoretical reflection which presents the adaptation axes of the University Program for the Elderly of the University of Santiago de Compostela (USC) called "University Cycle IV" to the Bologna Plan adjusting Compostela University reality to the training needs of the learners and the organizational and financial requirements of the European Higher Education Area (EHEA).*

---

23 antonio.rodriquez.martinez@usc.es

*Keywords: University Programs for the Elderly (UPE), Cycle IV USC University, European Higher Education Area (EHEA) and European convergence*

## **Introducción**

La clave en la que se asienta este trabajo es establecer qué posibilidades abre el EEES para establecer la cuarta generación de programas socioeducativos para personas mayores en las Universidades Españolas desde la convergencia europea.

Nuestra aportación se ocupa de presentar la adaptación del Programa IV Ciclo Universitario de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) al EEES.

Para ello en esta comunicación tratamos, en primer lugar de las ideas fundamentales que están detrás de este proceso de convergencia europea, por un lado, la creación del EEES y, por otro, la defensa de la educación a lo largo de la vida, que se va a materializar en las normativas que se implementan a partir de las diferentes reuniones de la propia Comisión Europea, así como de las reuniones de los responsables educativos.

En segundo lugar, analizamos como los cambios en el EEES implican retos para las universidades españolas si quieren dar respuesta al deseo crear una «comunidad universitaria» asentada en los principios de un espacio común, basado en la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación a lo largo de la vida.

Finalmente, tratamos la configuración del PUPM de la USC: IV Ciclo Universitario desde sus inicios (1995-1997) hasta su última transformación al EEES.

## **Educación a lo largo de la vida y rasgos normativos del proceso europeo de educación superior (EEES)**

La Unión Europea diseñó espacios comunes vinculados a distintos ámbitos: económico, jurídico, social, cultural y educativo. En este último, y en lo que respecta a la educación superior destaca la creación del EEES. Los inicios de transformación al proceso de convergencia europea de las Universidades residen en la Carta Magna de las Universidades Europeas, firmada en Bolonia, en 1988 donde se indica de la ocupación de que pueblos y Estados tomen conciencia del papel de las Universidades en una sociedad que se transforma y se internacionaliza, en la Declaración de la Sorbona (1998) la finalidad a buscar es hablar de Europa no sólo referida a euros, bancos y economía, sino pensar en la Europa de los conocimientos y la Declaración de Bolonia (1999) que busca establecer el Área Europea de Educación Superior y promocionar el sistema Europeo de enseñanza superior en todo el mundo. Responde así, a la necesidad de plantear profundos cambios en el sistema universitario.

Si bien es en la reunión del Consejo de Europa en Lisboa (2000) cuando se habla por primera vez de garantizar el acceso a la formación a lo largo de toda la vida,

como consecuencia de la importancia creciente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). Posteriormente, en las declaraciones de Estocolmo (2001) y Barcelona (2002) se establecen alianzas y sistemas de cooperación para la formación permanente como medida para el desarrollo de estrategias políticas de movilidad, inclusión social, empleabilidad y desarrollo personal.

Pero es realmente en las reuniones de Ministros responsables de la Educación Superior en las que se destaca la importancia de la formación a lo largo de la vida, que ya aparece, como apuntamos, en la declaración de Bolonia (199). En Praga (2001), se incorpora el aprendizaje a lo largo de toda la vida al área de educación superior como necesidad de afrontar los retos de la competitividad y del uso de las TICs para mejorar: cohesión social, igualdad de oportunidades y calidad de vida. En Berlín (2003) el centro es que las instituciones de educación superior aumenten las posibilidades de aprendizaje permanente. En Bergen (2005) se consideró la necesidad del desarrollo nacional de los marcos de calificaciones como una oportunidad para incorporar al aprendizaje a lo largo de toda la vida a la educación superior. También se pide a la Comisión Europea el seguimiento de los progresos de todas las partes implicadas en el proceso de Bolonia. El comunicado incluye la recomendación de trabajar en la línea de reconocimiento de aprendizajes previos incluyendo, siempre que ello sea posible, aprendizajes no formales e informales para el acceso a programas de educación superior. El comunicado de la reunión de Londres (2007) se analiza un informe pedido en 2005, determinando la creación de un grupo de seguimiento sobre el tema para concluir con la defensa de la importancia de crear el desarrollo sistemático de itinerarios de aprendizaje más flexibles para respaldar el aprendizaje permanente desde etapas más tempranas. Por ello se solicita al grupo de seguimiento de Bolonia que se aumente el intercambio de buenas prácticas y se trabaje en el sentido de fomentar la comprensión del papel de la educación superior en la formación permanente, profundizándose en la reunión de Lovaina (2009) donde el aprendizaje permanente aparece como uno de los objetivos prioritarios de la Educación Superior, fomentando que estos programas sean también de responsabilidad pública, lo que implica que los aprendizajes realizados deban ser reconocidos a través de títulos o certificaciones otorgadas por las instituciones pertinentes, lo que afecta a los programas universitarios de mayores. La implantación de políticas de aprendizaje permanente requiere fuertes compromisos por parte de todos los agentes implicados, así como incluir principios y procedimientos para el reconocimiento del aprendizaje previo basado en los resultados del aprendizaje, independientemente de la forma de adquirir los conocimientos, las destrezas y capacidades (aprendizaje formal, no formal o informal).

Igualmente, en las reuniones conjuntas de Ministros Europeos de Educación y Formación Profesional, Comisión Europea y Agentes Sociales se enfatizan los principios de información, transparencia y guía, reconocimiento de competencias y calificaciones y garantía de la calidad, así como la necesidad de cooperación entre estados y la Comisión Europea, poniendo como meta el horizonte 2010 tal y como se consigna en las estrategias de Lisboa. En Copenhague (2002) se hace especial mención a la mejora de los procesos de calidad. La acción en Maastricht (2004) se centró en fortalecer la cooperación entre los agentes involucrados a fin de modernizar los sistemas



de enseñanza de la formación profesionalizadora para hacer más competitiva la economía europea y ofrecer el tipo de educación necesaria en el marco de la sociedad del conocimiento emergente de acuerdo con las necesidades de las diversas tipologías de trabajadores y de los empleadores. La reunión de Helsinki (2006) se realiza una revisión de los procesos y estrategias de Copenhague. Pero insistiendo en la gran importancia del desarrollo del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se revisa las diferentes líneas de trabajo en marcha, tales como el proceso político, el desarrollo de instrumentos, los procesos de estimulación del aprendizaje, los procesos comunes a todos los actores implicados, etc.

### **Pasos para la adaptación de los programas universitarios para las personas mayores (PUPMS) al EEES**

El envejecimiento mundial de la población se ha convertido en uno de los rasgos característicos de las sociedades del siglo XXI y tanto, Europa, España como Galicia el aumento de las personas mayores es visto positivamente, como un logro asociado al alargamiento del ciclo vital, mejora de la calidad de vida, pero además, la otra cara de la moneda, la negativa es reconocido como una carga social y económica que amenaza el sostenimiento y supervivencia del Estado del Bienestar.

Los Programas Universitarios para las Personas Mayores (PUPMs) se configuran como una formación anclada en la defensa del principio de la educación (CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, 2002) permanente que en la actualidad puede asociarse con otras nomenclaturas como son: aprendizaje permanente y formación, aprendizaje o educación a lo largo de la vida. En esta línea, la Comisión Europea define educación a lo largo de la vida como "*toda actividad de aprendizaje útil, con carácter permanente, encaminada a mejorar los conocimientos, las aptitudes y las competencias*" (EURYDICE, 2001, 107) una manera de entender la educación en su dimensión dinámica u orientación o sentido de la educación.

Teniendo en cuenta los rasgos normativos que atienden a la proyección de la formación permanente en Europa (Consejo de Universidades, 2010), una parte de la misma tiene que ser responsabilidad de las universidades. Las universidades europeas tienen que asumirla como transferencia de conocimiento, debiendo considerarla como un valor añadido, con una oferta coherente, con una función social y una redistribución de los recursos indicando la armonización de procesos en el ámbito educativo. Hecho que debe dejar constancia en sus Memorias de Responsabilidad Social (RSC) o Memorias de Responsabilidad Universitaria (RSU) como una nueva forma de ser y de gestionar sus actuaciones (González Alcántara y otros, 2010).

Los cambios en el EEES implican retos para las universidades españolas en el marco de lo que determina el título preliminar, artículo 2 y el título IV de la Ley Orgánica de Universidades (LOU 2001), además de en su modificación seis años después (LOMLOU 2007) y el proceso de convergencia europea en materia de educación superior desde sus inicios 1998 hasta su plena consolidación en 2010. De este modo, se da respuesta al deseo crear una «comunidad universitaria» asentando los principios

de un espacio común, basado en la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación a lo largo de la vida.

En los últimos años, España ha visto aumentar los Programas Universitarios para Personas Mayores tanto en universidades públicas como privadas, que en el fondo son la respuesta que las universidades dan, por una parte, a la demanda de educación y/o formación de las personas mayores y, por otra, a la demanda de las autoridades europeas para que las universidades pertenecientes al EEES desarrollen programas de educación y/o formación permanente, que responda y, por tanto, se responsabilicen de una parte de la necesidad de educación a lo largo de la vida. Las distintas iniciativas formativas se acogen a la defensa del envejecimiento activo y el aprendizaje permanente con el fin de promover intercambios, cooperación y movilidad en aras de la mejora de los sistemas educativos, siguiendo la estrategia de Lisboa para la realización de un *espacio europeo del aprendizaje permanente*, mejora de la calidad y accesibilidad de las oportunidades de formación, promoción de una mayor participación de personas de todas las edades y el apoyo al desarrollo de las TICs junto a la creación de Campus Virtuales (e-aulas) y Entornos o Comunidades Virtuales de Aprendizaje que redunde no solo en la formación de este colectivo, sino también en la mejora de su calidad de vida.

En el caso de España, el interés por los PUPMs se demuestra a través de los encuentros nacionales e Internacionales celebrados para analizar y debatir sobre tales programas, reuniones que dieron lugar a la creación de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores (AEPUM), formada por universidades españolas que tienen este tipo de programas

## **El IV ciclo universitario de la USC desde el nacimiento a la convergencia europea**

La USC inicia su andadura en la elaboración de su PUPM en 1995 cuando celebraba su V Centenario bajo el lema de «Gallaecia Fulget». En este momento, se asientan las bases para poner en marcha un programa de formación universitaria estructurado en cinco cursos impartidos por profesorado universitario a estudiantes mayores de 55 años en distintos ámbitos de la oferta de estudios de la universidad española.

En Marzo de 1997, la USC cursa a todos sus profesores la invitación de participar en la elaboración del programa del IV Ciclo Universitario, mediante la propuesta de temas concretos.

En el proceso de creación del programa del IV Ciclo participan doscientos sesenta y cinco profesores. Dicho programa se estructura en treinta y dos asignaturas distribuidas en cuatro áreas: Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales y Técnicas, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Humanidades.

En Octubre del 1997 se reúnen los profesores que han participado en la elaboración del programa inicial para configurar el programa definitivo del IV Ciclo estable-

ciendo el cronograma de puesta en marcha. Así, el 22 de Octubre, la USC pone en marcha el primer año del «*IV Ciclo Universitario*», cuya apertura tuvo lugar el 24 de noviembre del mismo año. El año académico 1997-98 es el punto de partida. La USC integró su PUPM en los ciclos que se impartían dentro de la LRU (1983). La estructura del IV Ciclo, se hizo a semejanza de los ciclos universitarios según la legislación universitaria, para que se pareciera en la forma y fondo, a lo que eran los estudios universitarios de nuestro país en aquel momento. Por equivalencia con los cursos universitarios, el horario de clases es de tres horas semanales, lo cual, junto con la duración de los estudios, le confiere una estructura sistemática que se asemeja, en cierto sentido, al estricto horario laboral y demanda cierta constancia para obtener la titulación.

El objetivo general del programa era promover la incorporación de alumnos mayores de 55 años (en la actualidad es a los 50) a los estudios universitarios, favoreciendo su integración y participación en procesos formativos que respondan a las necesidades y expectativas de este colectivo social.

Este IV Ciclo se dividió a su vez en tres ciclos. El primero con una duración mínima de tres años, en el que había que realizar veintisiete créditos, cursando como máximo tres asignaturas de tres créditos al año, superando estos créditos se obtenía el título de "Diplomado Senior" (posteriormente denominado Graduado Senior). Alcanzado este título se accede al segundo ciclo que tiene una duración mínima de dos años, debiéndose lograr dieciocho créditos, cursando una materia de nueve créditos al año, superados dichos créditos se obtenía el título de "Licenciado Senior" (posteriormente denominado Graduado Superior Senior). Conseguido este último se puede acceder al tercer ciclo que consiste en realizar un trabajo de investigación dirigido por un profesor sobre la temática de la materia cursada para la licenciatura que una vez leído y defendido ante un tribunal se obtenía el título de "Excelsor".

Las materias ofertadas tanto para el primer ciclo (tres primeros cursos) como para el segundo ciclo (dos últimos cursos) eran optativas. Optatividad que se reducía para favorecer la especialización durante los dos años del segundo ciclo. La selección de asignaturas a su disposición mantiene características muy importantes para este colectivo: por una parte, ciertos cursos ilustran sobre cómo mantener una determinada calidad de vida, e incluso mejorarla: cursos relacionados con la salud física y psíquica, cursos de tipo asistencial, cursos jurídicos... Mientras que, por otra parte, otras materias plantean la adquisición de nuevos conocimientos tendentes a mantener o mejorar su competencia y actividad intelectual, con las ventajas que, tanto a escala individual como social, ello conlleva.

A la hora de presentar las asignaturas que se ofertan en este IV Ciclo Universitario debemos tener presente que los centros de la Universidad de Santiago de Compostela se encuentran, como ya apuntamos, repartidos en dos Campus situados en dos ciudades distintas en Santiago de Compostela y en Lugo, por lo que esta oferta es diferente y depende de las características que presenta cada Campus, en cuanto a los centros, titulaciones y estudios que se desenvuelven en ellos.

Aunque los principios generales del IV Ciclo Universitario para la formación de mayores se mantienen en el Campus de Lugo, este presenta, una serie de características especiales que hacen que la elección de las materias se realice en función del área especializada de Ciencias Experimentales y Tecnológicas de este Campus, de ahí que la mayoría de las asignaturas que se oferten pertenecen a estas áreas.

A lo largo de estos años, la estructura académica se fue modificando, evolucionando, adaptándose, en definitiva, a las demandas de los alumnos y a las posibilidades organizativas, administrativas y de personal del propio IV Ciclo Universitario<sup>24</sup>.

La última reestructuración del Plan de Estudios del IV Ciclo Universitario se realiza para ambos Campus, Compostela y Lugo, durante el año académico 2011-12 y los inicios del 2012-13. Esta reforma tiene como finalidad su reconversión a las exigencias del EEES. Para realizar adaptación a la convergencia europea se nombra una comisión desde el Vicerrectorado de Estudiantes, Cultura y Formación Continua del que depende, en la actualidad, el Programa IV Ciclo. Dicho grupo de trabajo va a elaborar una propuesta teniendo en cuenta el Documento Marco de la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior del MEC (2003) y la Guía de Apoyo para la elaboración de la Memoria de Verificación de Títulos Oficiales Universitarios (Grado y Máster), en su última actualización del 16-01-2012 elaborada por la Aneca (2012), pero sin olvidar las señas de identidad de la institución y sus Memorias de Responsabilidad Social (RSC) así como los objetivos, los recursos y las demandas del colectivo al que está dirigido el programa.

La propuesta que se hace desde la comisión se centra en elaborar un plan adaptado al EEES, para ello entiendo que este nuevo plan debería estar constituido por 4 cursos en los que se obtendría el título de Graduado Senior y que el nuevo plan se iría implantando a medida que se iba extinguiendo el anterior. Asimismo, una vez implantados los 4 años, se estudiaría la posibilidad de complementar estos estudios con lo que sería un Máster Senior o Graduado Superior Senior de uno o dos años de duración y que permitirá acceder a la realización del trabajo de investigación con el que se obtendría el Excelsor.

Las características generales que tiene el **Graduado Senior Europeo del IV Ciclo Universitario de la USC** son las siguientes:

---

<sup>24</sup> Reforma en el curso académico 2001-02 para el Campus de Compostela centrada en reducir sustancialmente la optatividad y redistribuidas de distinta forma. La reforma en el Campus de Lugo se ejecuta en el curso académico 2003-2004. Este nuevo plan lucense se unifica con las características del existente en Santiago, pero con diferentes asignaturas.

ORGANIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS	
<b>4 CURSOS (48 créditos)</b>	
1º e 2º: Cursos básicos	3º e 4º: Cursos con opción de especialización
ITINERARIOS DE ESPECIALIZACIÓN	
Campus de Santiago de Compostela	
Itinerario cultural	Itinerario de acompañamiento sociosanitario
Campus de Lugo	
Itinerario cultural	Itinerario sociosanitario y ambiental
BICAMPUS	
Santiago de Compostela	Lugo
TIPOS DE MATERIAS	
<p>PERMANENTES DEL PLAN DE ESTUDIOS Serán estables a lo largo de los diferentes cursos. Podrán ser: OBLIGATORIAS (8)</p> <p>VINCULADAS A LOS ITINERARIOS (6 + 6 ) OPTATIVAS (4)</p>	<p>LIBRE CONFIGURACION: OFERTA ANUAL</p> <p>Serán ofertadas directamente por los profesores cada año (renovable)</p> <p>Son complementos de formación</p> <p>No computan a los efectos de la obtención del Título de Grado Senior</p> <p>Tendrán prioridad para ser admitidas las que se oferten sin coste económico para la USC (sin cobrar) pero podrán ser pagadas en función de los presupuestos</p>
CARACTERÍSTICAS DE LAS MATERIAS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Magnitud y condición:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Serán equivalentes a 3 créditos/año,</li> <li>- Tendrán consideración teórico-prácticas.</li> </ul> </li> <li>• <b>Podrán organizarse:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por período anual (docencia de 1 hora semanal)</li> <li>- Por período semestral (docencia de 2 horas semanales).</li> </ul> </li> <li>• <b>La organización:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anual será preferente en las materias de 1º e 2º</li> <li>- Semestral será preferente en 3º e 4º                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• para posibilitar a optatividad.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• <b>Asignación docente:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No más de 2 profesores/semestre</li> <li>- Tendrán un profesor coordinador docente en cada semestre</li> </ul> </li> </ul>	

SELECCION DE LAS MATERIAS	
<p>En 1º e 2º cursos los alumnos se matricularán en: 4 materias obligatorias y la 5ª materia opcional de libre configuración</p> <p>Esta 5ª materia opcional de libre configuración: No computa para la obtención del Título de Grado Senior y las que se oferten para este bloque se denominarán básicas</p>	<p>En 3º e 4º cursos los alumnos se matricularán en: 4 materias elegidas entre las optativas y la 5ª materia opcional de libre configuración</p> <p>Esta 5ª materia opcional de libre configuración: No computa para la obtención del Título de Grado Senior y entre las que se oferten para este bloque se denominarán avanzadas</p>
TÍTULOS	
<p>Para obtener el título de <b>GRADO SENIOR</b> el alumnado deberá tener superado: Las 8 materias obligatorias de primero y segundo curso y otras 8 entre las optativas y las vinculadas a itinerarios</p>	<p>Para obtener el título de <b>ITINERARIO ESPECIALIZADO</b> el alumnado deberá tener superado: entre las cursadas: 6 materias de las vinculadas al itinerario considerado</p> <p>ITINERARIO CULTURAL</p> <p>ITINERARIO DE ACOMPAÑAMIENTO SOCIO SANITARIO</p>
CONSIDERACIONES SOBRE LA TITULACIÓN	
<p>El Grado Senior tendrá la consideración de <b>Título Propio de la USC</b></p> <p>Se instituirá una <b>Comisión Académica de la Titulación</b></p> <p>Dispondrá de una <b>oficina de gestión</b> centralizada <b>con secretaría y sala de reuniones</b></p> <p>Las <b>Actas</b> estarán incorporadas en <b>Xescampus</b> (aplicación informática de gestión académica)</p> <p>Las materias del grado se incorporarán al <b>Campus Virtual da USC</b> y se podrá disponer de <b>e-aulas</b> en la Plataforma Moodle</p> <p>Los <b>alumnos</b> tendrán <b>derecho a acudir a las tutorías</b> en los horarios que especifiquen los profesores en igualdad con el resto de las materias (Grados y Másteres)</p> <p>Se garantizará anualmente la impartición de las <b>materias obligatorias y optativas vinculadas</b></p> <p>Se garantizará anualmente la impartición de las <b>materias optativas y de libre configuración</b> que igualen o superen un número de <b>10 alumnos preinscritos</b></p> <p>A los alumnos que realicen algún de los itinerarios especializados, se les expedirá su correspondiente Certificado de la Oficina de Voluntariado (<b>FORMACIÓN PARA O VOLUNTARIADO</b>)</p>	
COMPETENCIAS DE LA COMISIÓN ACADÉMICA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Supervisión de programas y guías docentes de todas las materias de la titulación</li> <li>- Coordinación de horarios y materias</li> <li>- Coordinación de exámenes y pruebas de aptitud</li> <li>- Convocatoria y evaluación de propuestas de nuevas materias en la oferta anual de libre configuración</li> <li>- Evaluación de oferta de programas de profesores externos a la USC y propuestas de <i>venia docendi</i></li> <li>- Seguimiento y supervisión de la titulación</li> </ul>	

A partir de estas características se elaboró un plan de estudios que comenzó a impartirse en el actual año académico 2012-13, por tanto, esta nueva andadura en la formación de las Personas Mayores se inicia en noviembre de 2013 tras presentar y aprobar la nueva propuesta del IV Ciclo Universitario al Consejo de Gobierno de la USC que en septiembre de 2013 aprobó la modificación de la normativa y el nuevo plan de estudios para el IV Ciclo.

A continuación presentamos la estructura del Plan de Estudios del Graduado Senior del IV Ciclo Universitario de la USC, tanto el correspondiente al Campus de Santiago como al del Campus de Lugo:



## GRADO SENIOR



### Campus de Santiago de Compostela

TIPOS DE MATERIAS 1º-2º	PRIMERO	SEGUNDO	TIPOS DE MATERIAS 3º-4º	TERCERO	CUARTO
<b>OBLIGATORIAS COMUNES</b>	ENERGÍA, MATERIA Y VIDA	FUNDAMENTOS DEL DERECHO	<b>OPTATIVAS</b>	INTRODUCCIÓN A LA ZOOLOGÍA	ASTRONOMÍA
	GEOGRAFÍA DE GALICIA	MEDIOAMBIENTE		INFORMÁTICA E INTERNET	Hª DEL PENSAMIENTO
	INICIACIÓN A LA BIOLOGÍA HUMANA	APRENDIZAJE EMOCIONAL Y BIENESTAR	<b>VINCULADAS ITINERARIO CULTURAL</b>	FORMACIÓN PARA EL VOLUNTARIADO	LITERATURA GALEGA
				Hª DE LA ESCRITURA Y DEL PENSAMIENTO	EDUCACIÓN INTERCULTURAL
Hª DEL ARTE DE GALICIA	Hª DEL ARTE DE COMPOSTELA				
HISTORIA DE LA CULTURA DE GALICIA	LITERATURA ESPAÑOLA	<b>VINCULADAS ITINERARIO ACOMPAÑAMIENTO SOCIO-SANITARIO</b>	FORMACIÓN PARA EL VOLUNTARIADO	PSICOLOGÍA	
			CUIDADOS BÁSICOS PARA LA SALUD	MEDICAMENTOS	
			NUTRICIÓN	LONGEVIDAD Y SALUD	
<b>LIBRE CONFIGURACION BASICAS 5ª MATERIA</b>	INGLÉS I		<b>LIBRE CONFIGURACION AVANZADAS 5ª MATERIA</b>	INGLÉS III	
	INGLÉS II			INGLÉS IV	
	FUNDAMENTOS DE PSICOBIOLOGÍA			INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN	
	CONCEPTOS ACTUALES DE ECONOMÍA			OCEANOGRAFÍA FÍSICA	



## Campus de Lugo

TIPOS DE MATERIAS 1º-2º	PRIMERO	SEGUNDO	TIPOS DE MATERIAS 3º-4º	TERCERO	CUARTO
<b>OBLIGATORIAS COMUNES</b>	TEMAS ACTUAIS DE ECONOMIA	ASTRONOMIA MODERNA	<b>OPTATIVAS</b>	ITALIANO I	ASTROFÍSICA Y COSMOLOGÍA
	INFORMATICA	LA MICROSCOPIA EN EL ESTUDIO DE CELULAS TEJIDOS Y ÓRGANOS		RIESCOS NATURALES PREVENCIÓN Y GESTIÓN	FUNDAMENTOS BÁSICOS DE LA PSICOLOGÍA
	HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE ESPAÑA	HISTORIA DE EUROPA	<b>VINCULADAS AL ITINERARIO CULTURAL</b>	HISTORIA DE LA CIUDAD DE LUGO	GEOGRAFÍA DEL MUNDO
				ANÁLISIS DEL MUNDO RURAL	LA OPERA DE LOS SIGLOS XIX Y XX: TEATRO Y CINE
LENGUA FRANCESA ORAL Y ESCRITA I	LENGUA FRANCESA ORAL Y ESCRITA II				
<b>VINCULADAS AL ITINERARIO SOCIO-SANITARIO Y AMBIENTAL</b>	ALIMENTACIÓN SALUDABLE: RELACIÓN DE LA SALUD Y LA ENFERMEDAD CON LA ALIMENTACIÓN	BIODIVERSIDAD Y CONSERVACIÓN		COÑOCERNOS Y QUERERNOS: CONFIGURACIÓN DEL CUERPO HUMANO Y ANIMAL: MANUAL DE CONSULTA	
		TERRITORIO Y PAISAJE	FISIOLOGIA Y SALUD		
		BIOQUIMICA: LAS BASES DE LA VIDA	LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO RECURSO CLAVE DE UN FUTURO SOSTENIBLE: FUNDAMENTOS BÁSICOS		
<b>LIBRE CONFIGURACION BASICAS 5ª MATERIA</b>	ZOOLOGÍA APLICADA		<b>LIBRE CONFIGURACION AVANZADAS 5ª MATERIA</b>	ITALIANO II	

### Bibliografía

ANECA (2012). Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales Universitarios (Grado y Máster). Última actualización del 16-01-2012. Documento de Internet en la dirección [www.aneca.es/content/download/12155/.../verifica\\_guia\\_v04\\_120116.pdf](http://www.aneca.es/content/download/12155/.../verifica_guia_v04_120116.pdf) [Consultado el 10-04-2013].

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2002). Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente. Documento de Internet en la dirección <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:ES:PDF> [Consultado el 10-04-2013].

- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2010). La formación permanente en las universidades españolas. Comisión de Formación Continua. Documento de Internet en la dirección <http://www.um.es/estudiospropios/documentos/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas.pdf> [Consultado el 10-04-2013].
- Delgado Núñez, A. A. (2012). Las Universidades para Mayores en España ante el reto de su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Palabras Mayores*, 9, 1-18. Documento de Internet en la dirección <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/palabramayores/article/view/3121/pdf> [Consultado el 10-04-2013].
- EURYDICE-CEDEFOP (2001). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*. Madrid: CIDE-MECD.
- Gonzalez Alcántara, O. J. y Otros (2010). La Responsabilidad Social en las Universidades Españolas 2010. Documento de Internet en la dirección [http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/RSU\\_libro\\_nuevo.pdf](http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/RSU_libro_nuevo.pdf) [Consultado el 10-04-2013].
- IMSERSO (2011). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad Secretaría General de Política Social y Consumo e Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- LOMLOU (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE, 89. Documento de Internet en la dirección <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf> [Consultado el 10-04-2013].
- Lorenzo Vicente, J. A.; Rodríguez Martínez, A. y Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup> C. (2011). Educación y calidad de vida. Los programas universitarios para mayores en España. *Revista de Ciencias de la Educación*, 225-226, 29-50.
- LOU (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE, 307. Documento de Internet en la dirección <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf> [Consultado el 10-04-2013].
- LRU (1983). Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE, 209. Documento de Internet en la dirección <https://www.boe.es/boe/dias/1983/09/01/pdfs/A24034-24042.pdf> [Consultado el 10-04-2013].
- MEC (2003). Documento marco de la integración del sistema Universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento de Internet en la dirección [http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco\\_10\\_Febrero.pdf](http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf) [Consultado el 10-04-2013].
- Palmero, C. y Jiménez, A. (2005). La formación universitaria de las personas mayores. Evaluación de su calidad y convergencia europea. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 10, 111-122.
- Rodríguez Martínez, A (2011). *Los Programas Universitarios para Personas Mayores: Objetivos y diseño curricular*. En C. BRU RONDA (Coord.): *Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores*. 43-60. D.L.: MU 759-2011. Alicante, AEPUM.
- Rodríguez Martínez, A.; Mayán Santos, J. M. y Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup> C. (2010). Intervención Pedagógica en Gerontología. En A. Cabedo (Ed.): *La educación permanente: La Universidad y las personas mayores*. (pp. 231-262). Castellón de la Plana, Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Rodríguez Martínez, A.; Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup> C. y Seijas Rosende, B. (2012). Envejecimiento activo, aprendizaje a lo largo de la vida y buenas prácticas en los Programas Universitarios para las Personas Mayores. Pérez Serrano, G. *Envejecimiento Activo y Solidaridad*

*Intergeneracional: Claves para un envejecimiento activo.* Madrid: UNED. Publicado en formato CD ROM con ISBN: 978-84-695-5654-2.

USC (2011). *Memoria de Responsabilidad Social (2010-11) Creando valor para a Sociedade.* Documento de Internet en <http://www.usc.es/estaticos/calidade/mrs201011/#> (Consultado el 10-04-2013).

*Páginas web de consulta*

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA): <http://www.aneca.es/>

ASOCIACIÓN ESTATAL DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA PERSONAS MAYORES (AEPUM): <http://www.aepumayores.org>

CONFERENCIA DE RECTORES DE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (CRUE): <http://www.crue.org/>

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES): <http://www.eees.es/>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE): <http://www.ine.es/>

INSTITUTO GALEGO DE ESTATÍSTICA (IGE): <http://www.ige.eu>

IV CICLO DE LA USC: <http://www.usc.es/ivciclo>

## **El espacio europeo de educación superior (EEES), un ámbito de organización educativa en los diseños curriculares de los PUMS. competencias básicas, currículum integrado y aprendizaje cooperativo.**

Rosa M<sup>a</sup> Ávila Ruiz<sup>25</sup>

*Universidad de Sevilla*

### **Resumen**

En este trabajo se exponen los argumentos y ejemplos del diseño curricular realizados en los estudios del Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla, integrados en el Espacio Europeo de Educación Superior, cuyos principios y referentes ayudan a lograr las competencias básicas que necesita un currículum integrado y un enfoque metodológico que le da forma a la práctica de los programas universitarios de mayores. La coherencia de estos tres referentes permite un aprendizaje relevante, útil para alcanzar una de las finalidades de estos programas: facilitar un espacio para el debate científico-cultural y social, fomentando la participación de las personas mayores como dinamizadores en su contexto socio-cultural. Analizaremos brevemente esta nueva propuesta curricular señalando sus puntos fuertes y débiles. Partiendo de la premisa de que para lograr buenos aprendizajes se necesita crear condiciones posibles, hemos establecido un principio básico: el de la coherencia curricular, principio en el que se fundamenta el EEES. La coherencia e las decisiones curriculares depende tanto de nuestras concepciones acerca de la educación, como de las alternativas que vayamos adoptando en torno al proceso curricular. En esta comunicación se defiende la idea de que desde una educación democrática es coherente decidir una organización interna del currículum y una metodología basada en la construcción de significados.

*Palabras claves:* EEES, PUMs, competencias básicas, currículum integrado, educación democrática, aprendizaje cooperativo

### *Abstract*

*In this work there are exposed the arguments and examples of the curriculum development realized in the studies of the Classroom of the Experience of the University of Sevilla, joined the European Space of Top Education, which beginning and modals*

---

25 rmavila@us.es

*help to achieve the basic competitions that there needs an integrated curriculum and a methodological approach that gives him form to the practice of the university programs of major. The coherence of these three modals allows a relevant, useful learning to reach one of the purposes and these programs: To facilitate a space for the scientific - cultural and social debate, promoting the participation of the major persons as revitalizing in his sociocultural context. We will analyze brief this new offer curricular indicating his strong and weak points. Departing from the premise from that to achieve good learnings is necessary to create possible conditions, we have established a basic beginning: that of the coherence curricular, I begin on that the EEES is based. The coherence and the decisions curriculares depends so much of our conceptions brings over of the education, since of the alternatives that we are adopting concerning the process curricular. In this communication the idea defends itself of that from a democratic education is coherent to decide an internal organization of the curriculum and a methodology based on the construction of meanings.*

*Keywords: EEES, PUMs, basic competitions, integrated curriculum, democratic education, cooperative learning*

## **Introducción**

En este trabajo analizaremos brevemente la nueva propuesta curricular del Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla<sup>26</sup> en torno a las competencias básicas, el currículo integrado y el aprendizaje cooperativo, siguiendo los principios educativos del EEES, analizando también sus puntos fuertes y débiles. Partiendo de la premisa de que para lograr buenos aprendizajes se necesita crear las mejores condiciones posibles, hemos establecido un principio básico: el de la coherencia curricular, de tal manera que es necesario que todos los procesos mediante los cuales se desarrolla y se construye el currículo se conciben y se decidan de la forma más coherente posible. La coherencia de las decisiones tomadas a lo largo durante el proceso del diseño de este nuevo currículo ha dependido de las concepciones que teníamos acerca de la educación, lo que se había hecho en los PUMs de las demás universidades españolas y el currículo propiamente dicho, cuyos contenidos estaban prefijados por convenios institucionales, como de las alternativas que íbamos adoptando en torno a cada proceso curricular.

En esta comunicación también se defiende que desde una educación democrática es coherente tomar decisiones en torno a una organización integrada del currículo y una metodología basada en el principio de la cooperación para construir aprendizajes significativos, desde la participación activa del alumnado y el profesorado, como la doble cara de una misma moneda.

El Espacio Europeo de Educación Superior se adecua a este proceso de cambio ya que se concibe como una oportunidad para repensar el Programa Universitario de

---

26 Implantada en el curso 2010/11 y actualmente en fase de experimentación curricular hasta el curso 2014/2015.

Mayores en la Universidad de Sevilla y convertirlo en un centro de calidad al servicio de una sociedad mejor si, más allá de transformaciones formales y adaptaciones burocráticas, existe una común orientada a reflexionar seriamente sobre la misión que tiene estos programas para mayores y cada miembro de la comunidad universitaria que forma, sobre la necesidad de establecer energías positivas y sobre las claves de los auténticos proyectos educativos integrales.

## **Objetivos**

Este trabajo pretende dar a conocer:

- El proceso de reorganización de las programaciones de estudios realizadas en el Programa Universitario de Mayores de la Universidad de Sevilla.
- El Diseño de un nuevo Plan de Estudios integrado en el Espacio Europeo de Educación Superior, utilizando el concepto de Crédito Europeo (ECTS)
- La metodología utilizada en el proceso de dicho diseño, atendiendo a los principios básicos del currículo integrado, basado en las competencias básicas y el aprendizaje cooperativo.
- Presentar la estructura del Plan de Estudios, vinculado a materias básicas, materias complementarias y materias optativas.
- Describir, explicar e interpretar la metodología del Plan de Estudios
- Describir, explicar e interpretar los procesos y técnicas de evaluación de dicho Plan de estudios
- Analizar los resultados y describir las conclusiones del significado que tiene el EEEs en los programas universitarios de mayores, a través de la experiencia vivida en el diseño de un nuevo Plan de Estudios del Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla.

## **Metodología**

La organización del curriculum en el Programa Universitario de Mayores de la Universidad de Sevilla, en el Espacio Europeo de Educación Superior, ha llevado consigo una toma de decisiones para combinar adecuadamente dos procesos curriculares de gran importancia: la secuencia y la estructura, sobre todo si se concibe desde una perspectiva integradora. Teniendo esto en cuenta el proceso metodológico seguido en el diseño de este nuevo currículo fue el siguiente:

1. Decidir la estructura que se iba a utilizar
2. Decidir la "guía" de la secuencia
3. Integración de la estructura y de la secuencia

4. Integración de todo el currículo en función de las premisas del EEEs.

Para la *estructura significativa que se iba a utilizar* se tuvo en cuenta la edad del alumnado, mayor 50 años que por diversas razones no pudieron acceder a la universidad en su momento o bien desean volver a las aulas para reciclar los conocimientos adquiridos en el ámbito universitario. Esta estructura debía tener la finalidad de favorecer el desarrollo personal en capacidades y valores, desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida. Por tanto, sus objetivos, debían ir encaminados a:

– Mejorar la calidad de la formación para personas mayores de 50 años que venía ofertando la Universidad de Sevilla desde el curso 1996/1997

– Aproximar las características de este programa a los títulos oficiales de la Universidad de Sevilla y el EEEs

– Facilitar la vinculación permanente del alumnado del Aula de la Experiencia a la Universidad de Sevilla, proporcionando una "formación a lo largo de la vida"

– Ampliar el ámbito académico de los conocimientos que se venían impartiendo en el Programa Universitario de Personas Mayores.

Para decidir la "*Guía*" de la *secuencia*, se tuvieron en cuenta los siguientes referentes:

a) Referentes externos, como:

– Libro Blanco del Envejecimiento Activo de la Dirección general de mayores de la Consejería para la igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía

– Documentación sobre los "Encuentros de Estatales de programas Universitarios para mayores

– La revisión de los planes de estudios de otras universidades que habían sido reformados recientemente en este sentido y que han ampliado el número de cursos, como: Universidad de Granada, Universidad de Murcia, Universidad de Alicante, entre otras.

b) Referentes internos, como:

– La coherencia académica del Plan de Estudios ( secuencia lógica de las asignaturas y de sus contenidos en el Plan de estudios en su conjunto).

– El análisis del Plan de Estudios, iniciado en el curso 1996/1997 y sus contenidos.

– El análisis de los resultados de evaluación de las asignaturas, realizadas en el curso 2009/2010

– La encuesta realizada por el Aula de la Experiencia sobre la preferencia de las materias que se ofertaban en las programaciones de estudios de este momento.

– La incorporación al nuevo Plan de Estudios de aquellas asignaturas que, desde el programa normalizado, se venía ofertando en las distintas facultades de la Universidad para el alumnado del Aula y el alumnado escogía mayoritariamente, así como aquellos talleres y seminarios que tenían más aceptación.



Para la tarea de *integración de la estructura y de la secuencia*, se tuvieron en cuenta los objetivos propios de los programas universitarios para mayores que se desarrollan en el ámbito español, como:

- a) Facilitar un espacio para el debate científico-cultural y social.
- b) Ofrecer un marco para las relaciones generacionales e intergeneracionales.
- c) Propiciar, de forma activa el acceso de las personas mayores a los bienes culturales para la mejora de la calidad de vida y el fomento del empleo creativo del ocio.
- d) Fomentar la participación de las personas mayores como dinamizadores en su contexto-socio-cultural.

En consecuencia, los objetivos generales del Plan de Estudios son:

- 1) Proporcionar a las personas mayores la formación necesaria para desarrollar un conocimiento de la diversidad socio- natural, apreciando su complejidad y potencial riqueza.
- 2) Proporcionar los conocimientos teóricos, básicos e instrumentales que permitan al alumnado desarrollar de forma independiente el estudio comparado de las sociedades y las culturas humanas, en su dimensión político social, su dimensión científica, biosanitaria, filosófica, científica y tecnológica a través de una preparación metodológica actualizada y técnicamente avanzada.
- 3) Ofrecer al alumnado un conocimiento detallado de los distintos ámbitos temáticos como: las Artes, las Humanidades, la Lengua y la Literatura, la Antropología, las Ciencias Experimentales, las Ciencias de la Salud, las Ciencias Políticas y Económicas, las Políticas de Mayores, el Consumo y las Nuevas Tecnologías saber aplicar ese conocimiento a la comprensión y resolución de problemas sociales contemporáneos.
- 4) Ofrecer al alumnado una formación que le permita reconocer la importancia del trabajo de campo empírico como método primario para la recolección de datos y como base para la generación de las teorías socio- naturales.
- 5) Proporcionar al alumnado los conocimientos e instrumentos necesarios para el su desenvolvimiento en los ámbitos de las relaciones interculturales, conocer mejor su entorno; aprovechar más y mejor las ofertas de ocio, como fiestas y costumbres populares que la sociedad ofrece; para saber adaptarse al cambio y a las realidades contemporáneas que hoy vivimos; para mejorar su calidad de vida mediante el conocimiento y para potenciar las relaciones intergeneracionales.
- 6) Y sobre todo, para facilitar la transferencia de conocimientos y actitudes, es decir, para aprender desde su experiencia, a través de la cual se favorece el desarrollo personal aprendiendo a lo largo de la vida.

Por otra parte, el desarrollo del plan formativo de este Plan de estudios pretende dotar a los estudiantes mayores de una capacitación adecuada para su desenvolvi-

miento en el medio en el que viven día a día y en donde van a proyectar lo aprendido en el Aula de la Experiencia de acuerdo con:

- a) El respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres (según la *ley de 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*).
- b) El respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos.
- c) Los valores propios de la cultura de paz y de valores democráticos.
- d) El compromiso ético

Para *la integración de todo el currículo*, se tuvieron en cuenta las competencias, con un carácter instrumental del aprendizaje en el sentido de de "entender el conocimiento disciplinar i interdisciplinar que se trabaja en los Programas Universitarios de mayores no como un fin en sí mismo sino como un instrumento, el instrumento privilegiado, al servicio de las competencias fundamentales que requieren los ciudadanos contemporáneos (Pérez Gómez, 2007).

Teniendo en cuanto lo anterior, las competencias propias del Plan de Estudios se refieren a las capacidades, habilidades y destrezas que deben adquirir los alumnos/as que cursen estos estudios. El alumnado del Aula de la Experiencia, partiendo de su experiencia, profundizará en otros saberes y capacidades que deberá movilizar en el momento oportuno para actuar de modo autónomo, racional y responsable, con el fin de desenvolverse en diversas situaciones y contextos, participar de la vida democrática y proseguir sus aprendizajes a lo largo de la vida. Son las siguientes:

#### *Instrumentales*

- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de Organización y Planificación
- Habilidades de gestión de la información
- Capacidad para recuperar y analizar la información de diversas fuentes
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones

#### *Personales*

- Capacidad crítica y autocrítica
- Trabajo en equipo
- Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad
- Compromiso ético

### Sistémicas

- Capacidad de aplicar el conocimiento en la práctica cotidiana
- Habilidades de investigación
- Capacidad de aprendizaje
- Capacidad de adaptación a nuevas situaciones
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- Capacidad para el trabajo autónomo
- Preocupación por la calidad

## Resultados

Una vez realizado todo el proceso metodológico de integrar objetivos y competencias básicas, se procedió a dar estructura al Plan de Estudios, integrándolo en el EEEs, cuyos resultados fueron los siguientes:

### 1. En relación a la estructura de las enseñanzas

El Plan de Estudios engloba un total de 160 créditos europeos y se desarrolla en cuatro cursos académicos de 40 créditos cada uno. Todas las materias están organizadas con una estructura de 5 créditos, tal y como se refleja en el siguiente cuadro:

TIPO MATERIA	Nº de materias	CREDITOS EUROPEOS	
		Crédito por materia	Total créditos
<i>Básica</i>	12	5	60
<i>Complementaria</i>	12	5	60
<i>Optativas</i>	8	5	40
<i>TOTAL CRÉDITOS</i>			160

### MATERIAS BÁSICAS

Las materias básicas son aquellas que están vinculadas a las 12 áreas de Conocimiento que se contemplan en los Programas Universitarios para Mayores.

- I. Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente.
- II. Ciencias Biosanitarias
- III. Geografía e Historia

- IV. Lengua y Literatura
- V. Psicología
- VI. Comunicación
- VII. Ciencias Jurídicas
- VIII. Ciencias Económicas
- IX. Antropología
- X. Política de Mayores
- XI. Consumo
- XII. Nuevas Tecnologías

Dado que los estudios tienen un carácter interdisciplinar, estas materias se integran en las cinco ramas del conocimiento:

- a) Arte y Humanidades
- b) Ciencias
- c) Ciencias de la Salud
- d) Ciencias Sociales y Jurídicas
- e) Ingeniería y Arquitectura

RAMAS DEL CONOCIMIENTO	ÁREAS DE CONOCIMIENTO (Aula de la Experiencia)
Arte y Humanidades	<i>Geografía, Historia e Historia del Arte, Lengua y Literatura</i>
Ciencias	<i>Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente</i>
Ciencias de la salud	<i>Ciencias Biosanitarias, Psicología</i>
Ciencias Sociales y Jurídicas	<i>Antropología, Economía, Derecho, Comunicación, Política de Mayores, Consumo</i>
Ingeniería y Arquitectura	<i>Nuevas Tecnologías</i>

#### *MATERIAS COMPLEMENTARIAS*

Están vinculadas a las materias básicas y son también de obligado cumplimiento por parte de los estudiantes, tienen una oferta de 60 créditos, con 12 asignaturas de 5 créditos europeos cada una.

#### *MATERIAS OPTATIVAS*

Son asignaturas que completan el Plan de Estudios, con una oferta de 80 créditos optativos, con 8 asignaturas de 5 créditos europeos cada una, de los cuales el alumno

tiene que realizar 40 créditos obligatoriamente repartidos entre 4 itinerarios que se proponen, cuyas asignaturas responden a las escogidas por el alumnado en el Programa Normalizado del plan de estudios a extinguir.

## 2. En relación a la planificación del plan del Plan de Estudios

La planificación del plan de estudios se hizo en función del curso, el semestre, las asignaturas, los créditos por asignaturas y los créditos totales por semestre y asignaturas

ESTRUCTURA PLAN DE ESTUDIOS AULA DE LA EXPERIENCIA PLAN DE ESTUDIOS 2010 (160 créditos ECTS)						
Curso	1er. CUATRIMESTRE		2º CUATRIMESTRE		Total Créditos Europeos	
1º	<b>Créditos ASIGNATURAS</b>		20	<b>Créditos ASIGNATURAS</b>		40
	1. El mundo viviente y la evolución humana	5		1. Aproximación a la economía	5	
	2. Nuevas Tecnologías I	5		2. Cultura y sociedad. Perspectivas antropológicas	5	
	3. Componentes de nuestra identidad personal y grupal: inteligencias y emociones	5		3. Claves actuales de la geografía de Andalucía	5	
	4. Lengua española y comentario de texto	5		4. Derechos e igualdad de la persona en el estado social. La defensa de las personas consumidoras	5	
2º	<b>Créditos ASIGNATURAS</b>		20	<b>Créditos ASIGNATURAS</b>		40
	1. La evolución urbana y artística de Sevilla	5		1. Grandes problemas medioambientales.	5	
	2. Historia de España I. Mundo antiguo y medieval	5		2. Economía mundial e integración europea	5	
	3. Nuevas Tecnologías II	5		3. Comunicación y Periodismo: desde la invención de la imprenta hasta nuestros días	5	
	4. La protección jurídica del ámbito patrimonial de la persona	5		4. Momentos estelares de la Literatura española	5	
3º	<b>Créditos ASIGNATURAS</b>		20	<b>Créditos ASIGNATURAS</b>		40
	1. El ser humano, la salud y la medicina	5		1. Historia de España II. Mundo moderno y contemporáneo y América Española	5	
	2. Las ciudades del siglo XXI desde la experiencia urbanística	5		2. Historia del Arte Español	5	
	3. La comunicación interpersonal como base de la estabilidad personal y social	5		3. Medio ambiente y territorio en Andalucía. Parques naturales y espacios protegidos	5	
	4. La construcción cultural de los sexos: ser hombre o ser mujer	5		4. La alimentación, la nutrición y los procesos de conservación de los alimentos	5	
4º*	<b>Créditos ASIGNATURAS</b>		20	<b>Créditos ASIGNATURAS</b>		40
	Itinerario 1: Ciencias Sociales y Jurídicas o Itinerario 2: Investigación y profundización social	20		Itinerario 3: Arte y Humanidades o Itinerario 4: Ciencias Experimentales	20	
<b>TOTAL CRÉDITOS</b>			<b>80</b>	<b>80</b>	<b>160</b>	

## Metodología de enseñanza y aprendizaje

Las distintas asignaturas y materias que integran el Plan de Estudios del Aula de la Experiencia, basarán su enseñanza-aprendizaje en las actividades formativas que se describen a continuación. Todas ellas se desarrollarán desde una metodología constructivista basada en la experiencia de los alumnos y alumnas del Aula de la Experiencia, participativa y aplicada, centrada en el trabajo del estudiante (presencial /individual y grupal). Las clases teóricas, los seminarios, las clases prácticas, las tutorías, el estudio y trabajo autónomo y el grupal son las maneras de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las materias.

Cada materia o asignatura seleccionará aquellas actividades formativas que más se adecuen a los contenidos y competencias a adquirir.

**1. Lección magistral** (Clases teóricas-expositivas). Presentación en el aula de los conceptos fundamentales y desarrollo de los contenidos propuestos.

*Finalidad* : Transmitir los contenidos de la materia potenciando las capacidades relacionales, reflexivas y críticas.

**2. Actividades prácticas** (Clases prácticas). Actividades a través de las cuales se pretende mostrar al alumnado cómo debe actuar a partir de la aplicación de los conocimientos adquiridos.

*Finalidad*: Desarrollo en el alumnado de las habilidades instrumentales de la materia.

**3. Actividades individuales** (Estudio y trabajo autónomo): 1) Actividades (guiadas y no guiadas) propuestas por el/la profesor/a para profundizar en aspectos concretos de la materia para que el estudiante avance en la adquisición de conocimientos y procedimientos de la materia, 2) Estudio individualizado de los contenidos de la materia 3) Actividades evaluativas (informes, actividades compensatorias, etc.).

*Finalidad*: Favorecer en el estudiante la capacidad para autorregular su aprendizaje, planificándolo, evaluándolo y adecuándolo a sus especiales condiciones e intereses.

**4. Actividades grupales** (Estudio y trabajo en grupo): Actividades (guiadas y no guiadas) propuestas por el/la profesor/a para profundizar en grupo en aspectos concretos de la materia.

*Finalidad*: Favorecer en los/las estudiantes la generación e intercambio de ideas, la identificación y análisis de diferentes puntos de vista sobre una temática, la transferencia de conocimiento y su valoración crítica.

**5. Tutorías académicas**, en las que se organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje que se basa en la interacción entre el estudiante y el profesor.

*Finalidad*: 1) Orientar el trabajo autónomo y grupal del alumnado, 2) profundizar en distintos aspectos de la materia y 3) orientar la formación académica-integral del/ de la estudiante.

## **Técnicas docentes y criterios de evaluación**

- a) La evaluación será formativa, continua y global tanto para cada grupo de trabajo como para cada alumno/a.
- b) Los criterios y fuentes para la evaluación serán la asistencia habitual a clase y la participación activa en el desarrollo del trabajo diario en el aula, así como la realización de trabajos individuales.
- c) Para obtener el certificado de cada curso, es obligatorio la asistencia de, al menos, al 80% de las clases en cada una de las materias ofertadas, para cuyo control se pasará una hoja de firmas en las clases correspondientes. En el caso de que no se pudiera cumplir el tanto por ciento establecido, se analizarán las causas de ello, intentando dar una solución a esta cuestión.

## **Conclusiones**

La integración curricular, tal y como plantea el EEEs, en los Programas Universitarios de Personas Mayores, plantea exigencias mayores a las de los programas tradicionales. De entrada no basta con la secuenciación de contenidos disciplinares, vinculados a objetivos finales, lecciones magistrales y evaluación sólo vinculada a la asistencia a clase

Así en el marco de la Convergencia al EEES, este cambio curricular persiguió entre sus objetivos primordiales los siguientes:

- Conocer y comprender los distintos procesos involucrados en la implementación de la metodología ETCS en el aula universitaria de mayores de cara a mejorar la actividad docente y discente.
- Reflexionar sobre las competencias que deben definir y orientar el nuevo plan de estudios en su conjunto y las distintas materias que lo conforman en un plano más concreto
- Establecer planes de trabajo que faciliten la consecución de competencias intrageneracionales e intergeneracionales, desde la reflexión y diseño de un currículo caracterizado por una dimensión cooperativa, democrática, eficaz y eficiente.
- Analizar en profundidad la relación del alumnado entre sí, con el profesorado y con la unidad técnica del Aula de la Experiencia, contando con su participación.
- Establecer un rodaje mínimo necesario en las metodologías activas, distintos sistemas de evaluación, estimación de la carga de trabajo del alumnado y el profesorado, incorporación de nuevas metodologías en el aula y otros aspectos clave de la enseñanza en el EEEs.



- Crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.
- Detectar carencias y necesidades materiales, humanas, metodológicas y de formación que se hayan tenido en programaciones anteriores para ser subsanadas con los principios educativos del EEEs.
- Involucrar al alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, particular, aumentar el grado de presencialidad de este colectivo a través de una buena calidad y orientación de la enseñanza
- Diseñar y elaborar programas-guías que faciliten el aprendizaje autónomo del alumnado mayor.

Dentro de este proceso de cambio el alumnado mayor se convierte en protagonista de su propio aprendizaje. El nuevo plan de estudios, situado, como venimos diciendo, supone un cambio en el sistema y un cambio de cultura, un reto al diálogo, participación y compromiso tanto para el profesorado como para el alumnado así como para el personal de administración y servicios del Aula de la Experiencia. La propuesta fundamental que le proceso de Bolonia destaca es el aprendizaje individual y colectivo de los estudiantes y/o de los docentes es el centro de todas las actividades de la vida universitaria. Aprender como aprender y la actitud de querer aprender a lo largo de la vida para construir el proyecto personal en una sociedad en cambio.

En este sentido, en el EEEs el profesorado implicará de forma individual y cooperativa al alumnado en complejos y atractivos procesos de investigación e intervención en la vida real. En dicho proceso se movilizarán todas las ideas del alumnado, en nuestro caso del alumnado mayor, para comprender, analizar e intervenir de la mejor manera posible en la realidad. Por todo ello, Bolonia propone que se desarrollen en los estudiantes competencias genéricas, críticas y creativas en lugar de acumular datos con o sin sentido que terminan desapareciendo por su falta de aplicación o por la escasa actualidad de los mismos.

Es por lo que un curriculum organizado en competencias constituye adquirir un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o grupo pone en acción para intervenir en cada situación de la vida real, personal o colectiva. Es decir las competencias constituyen un "saber hacer" que se aplica de forma reflexiva y no mecánica, debe adaptarse a la diversidad de los contextos y tiene un carácter integrador.

## **Bibliografía**

- Beltrán, E. y San Martín, A. (2000). *La integración curricular*. Madrid. Morata.
- Fernandez, P. y Melero, M.A. (COMP.) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid. S. XXI.
- Hernández, F. y Otros (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en la Educación Superior*. Madrid. La Muralla

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1991). *Learning togeder and alone. Cooperative, competitive and individualisytic learning*. Needham Heights: Allyn and Bacon.

Perez Gómez,, A.I. (2007): Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de Pedagogía*, 368, 66-71

Sharan, Y. y Sharan,S. (2004). *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Sevilla: MECEP

## Pros y contras de la incorporación de los Programas de Mayores al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

A.A.A. Delgado Núñez<sup>27</sup>  
Universidad de La Laguna

### Resumen

Tras una experiencia que alcanza ya las dos décadas, los Programas Universitarios para Mayores (PUMs) viven todavía la indefinición sobre su incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Hay cierta unanimidad en que los programas, por su carácter universitario, deben incorporarse al EEES. Sin embargo, la propia naturaleza no propedéutica de estos programas, así como la incorporación libre a los mismos genera problemas de orden académico-administrativo y también de tipo "filosófico" sobre el fin de los propios programas.

En la comunicación se aborda y reflexiona sobre las ventajas e inconvenientes del "modelo tradicional". En el mismo sentido reflexionamos sobre pros y contras de la incorporación al modelo del EEES.

Abogamos finalmente por un modelo flexible que contemple la diversidad de alumnado y los fines últimos que le hacen aproximarse al conocimiento universitario. Una apuesta por un cambio de modelo sin matices conlleva un necesario cambio en metodologías y evaluación. Podría suponer también restricciones en el acceso a estos programas.

*Palabras clave:* Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Título propio, convergencia europea, flexibilidad.

### Abstract

*After two decades, the University Program for Seniors is living still uncertainty about joining the European Higher Education System. There is some unanimity that the programs, university character should join the European Higher Education System. However, the very nature of these programs propaedeutic and free incorporation generates the same problems of administrative and academic-type "philosophical" about the end of the programs themselves. The paper addresses and reflects on the advantages and disadvantages of the "model". In the same way we think about pros and cons of incorporation into the model of the EHES. Finally advocate a flexible*

---

27 adelganu@ull.es

*model that considers the diversity of students and the ultimate ends that make you approach the university knowledge. A commitment to a paradigm shift implies a necessary change in methodologies and evaluation. It could also mean restrictions on access to these programs.*

*Keywords: European Higher Education System, Title proper, European convergence, flexibility.*

## Introducción

La incorporación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto ineludiblemente un cambio en las estructuras académicas, docentes, metodológicas... En algunos casos nos hallamos ante cambios que en ocasiones podríamos denominar "traumáticos". Se trata de un proceso no sincrónico, puesto que mientras algunas titulaciones se enfrentan ya a las primeras evaluaciones, otras están todavía arrancando. Nuestro obligado acoplamiento al EEES ha suscitado -y sigue suscitando- enconados debates. En cualquier caso, la incorporación ya está hecha y el debate se centra en el desarrollo y los resultados.

Los Programas Universitarios para Mayores (PUMs) no han estado ajenos a este debate. Su particular y heterogénea naturaleza dentro de la institución universitaria han generado un doble debate o reflexión. Por un lado, si los PUMs estaban incluidos o no en el EEES; por otro, admitiendo que no podían -ni debían- quedar al margen, el carácter de esa incorporación a través de la continuidad con los programas ya existentes o su ineludible transformación en títulos propios.

En este sentido es notable la reflexión y el trabajo que se ha realizado en la última década por parte de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM), tratando de que la formación de adultos mayores<sup>28</sup> en la universidad adquiriera el valor que merece, no quedando al margen de la integración en el EEES.

La AEPUM lanzó el reto al Ministerio de Educación en una misiva<sup>29</sup> aseverando que *"España como miembro de la UE participa de todas estas reflexiones y asume, mediante la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, del 21 de diciembre, el compromiso de llevar a cabo las reformas necesarias en su sistema de educación superior para alcanzar los niveles de calidad y la competitividad internacional que la sociedad demanda"*. Y en tal sentido, concluía la carta: *"...entendemos que España debe promover, como un factor clave de su proceso de convergencia europea en materia de educación superior, un decidido respaldo a los programas universitarios para personas mayores como actividades formativas directamente insertadas en los procesos de aprendizaje permanente"*

---

28 Usamos el término "adulto mayor" para diferenciar respecto de otros ámbitos de la educación de adultos. De uso generalizado en Latinoamérica, se va extendiendo también en España.

29 <http://www.aepumayores.org/es/contenido/la-integración-de-los-estudios-universitarios-para-personas-mayores-en-el-eees-documento-d>

Este reto de la AEPUM tuvo su inmediata expresión en el Proyecto de Grado Senior, presentado en 2004 ante la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA). Este proyecto se inscribió dentro del *Programa de Convergencia Europea* en su tercera y última convocatoria de ayudas para el diseño de planes de estudio y títulos de grado. La iniciativa cabía perfectamente dentro de la convocatoria, ya que se admitía la posibilidad de presentar propuestas *«novedosas y debidamente justificadas que permitan el estudio y la consideración de la viabilidad y oportunidad de proyectos de estudios de solo segundo ciclo y otros estudios no incluidos en el catálogo oficial como estudios de grado»*<sup>30</sup>

Sin embargo, este proyecto de la AEPUM no prosperó. La agencia estatal de evaluación reconoció que se encontraba ante un proyecto innovador y muy bien elaborado.<sup>31</sup> Además valoraba la iniciativa de incardinar estos estudios en el ámbito universitario. La agencia no aceptó que pudiera plantearse como título inicial de grado porque faltaban elementos relevantes: condiciones generales de acceso, evaluación, resultados de aprendizaje, etc. La ANECA, finalmente, se decantaba por una titulación de posgrado. La mayoría de los PUMs entendieron que esa sugerencia *«podía excluir a una buena parte del alumnado interesado en estos programas»*

En el momento actual la situación no está ni mucho menos resuelta. Algunas universidades se han decidido por la vía del "título propio" y otras tantas continúan en tramitación del mismo o persisten en el modelo de "extensión. Pese a todo, y aunque no haya una plena integración en el EEES, se debe reconocer que los PUMs han sido pioneros, sin embargo, en algunos aspectos que se identifican con el "espíritu de Bolonia": ciertas metodologías, algunos aspectos de la evaluación, con preponderancia de la evaluación continua... Junto a ello habría que destacar, igualmente, que los PUMs continúan cumpliendo uno de los ejes del EEES, el *"life long learning"*, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, con independencia de la estructura académico-administrativa de cada uno de ellos.

Durante la segunda mitad del siglo XIX se vivió un gran debate internacional acerca de la educación permanente de adultos. Ese debate se ha prolongado en el tiempo y hoy, en el marco de la educación de adultos mayores en la universidad, está más vivo que nunca. La presencia de elementos dinámicos y evolutivos durante toda la vida superan cualquier visión estática de la vida adulta (De Natale: 2003).

## Objetivos

El objetivo principal de la presente comunicación es reflexionar sobre el panorama actual de los PUMs en relación con su integración al EEES. Se trata de una reflexión realizada desde la práctica docente. La experiencia docente en grados, posgrados y

---

30 <http://www.aepumayores.org/es/contenido/resumen-propuesta-aneca>

31 <http://www.aepumayores.org/es/contenido/valoración-de-la-propuesta-por-aneca>

PUM de la Universidad de La Laguna permite valorar desde la práctica las ventajas e inconvenientes del EEES en los PUMs, los pros y contras de la incorporación a este marco de referencia europeo.

Trataremos de definir, a partir de los modelos vigentes, la posibilidad de un modelo flexible, que sin perder el marco de referencia permita la pervivencia presente y futura de los PUMs. Entendemos que el objetivo principal en este sentido de los PUMs es, en efecto, el logro de un modelo que permitiendo una formación de calidad (no olvidemos que debemos impartir formación universitaria) no quede encorsetado en un marco excesivamente rígido, que termine extinguiendo estos programas.

Está claro que un modelo rígido de "título propio"<sup>32</sup> permitiría separar claramente los PUMs de otras variantes de formación continua que, por su proximidad, a veces se confunden. Nos estamos refiriendo a *Educación de Adultos y Aulas o Universidades de la Tercera Edad*. La primera surge de las condiciones de producción y se basa en formar a través de la adquisición de una cultura general, que permita dotar a las personas de cualificación profesional; la segunda opción, por su parte, se pueden definir como un foro sociocultural que posibilita el desarrollo comunitario de la persona mayor potenciando sus capacidades (García González, A.J. y Troyano Rodríguez, Y.: 2006).

Hay que reconocer que la frontera entre estas distintas variantes de la formación continua son muchas veces difusas. Efectivamente, uno de los grandes peligros que percibimos quienes trabajamos en los PUMs es que se desvirtúe su contenido universitario por la falta del rigor y exigencia que deben caracterizar la vida universitaria. En consecuencia, resulta absolutamente necesario definir un marco flexible que permita concatenar rigor universitario y esparcimiento lúdico a un tiempo.

## **Metodología**

La metodología de la presente comunicación se ubica dentro del paradigma crítico-reflexivo, adoptando aquello que lo caracteriza fundamentalmente, la reflexión-acción-reflexión. La mayor parte de nuestras conclusiones provienen de la constatación de la práctica docente con los posibles modelos organizativo-académicos de los PUMs. La experiencia en el aula durante más de una década en España y en el Perú, activa necesariamente en el que suscribe la inexorable reflexión sobre el sentido inicial y final de los PUMs. Es, por supuesto, una reflexión que cualquier docente responsable se hace cuando trabaja en los PUMs. Pero es también cierto que el modo en que nuestros PUMs se integren en el EEES ha reavivado la necesidad de esa reflexión crítica. Una reflexión en la que no puede faltar la voz de alumno, pieza esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El presente trabajo no contempla una parte cuantitativa, a través de una encuesta, por ejemplo, que transmitiera esa voz. Sin

---

<sup>32</sup> La LOU contempla los títulos propios como una alternativa de cada universidad frente a los grados y posgrados oficiales.

embargo, esa voz, esos deseos e inquietudes del adulto mayor están permanentemente presentes en la experiencia del profesor. Esa voz también forma parte de la propia reflexión del docente y de las conclusiones de este trabajo sobre el modelo adecuado de integración en el EEES.

## **Resultados**

La irrupción del EEES en la universidad española ha supuesto una auténtica "revolución", que ha conllevado transformaciones importantes en los títulos, el cómputo de créditos o las metodologías. No vamos a insistir en la trayectoria de la AEPUM ante el Ministerio de Educación y la ANECA (y ante las propias universidades). Está claro que se ha pretendido y se pretende no quedar al margen de un proceso que afecta a toda la universidad española. Sin embargo, habría que reflexionar sobre si un título propio, con la rigidez que ello conlleva, es la única alternativa posible para considerar que los PUMs se hallan integrados en el EEES.

De partida consideramos que la propia y particular naturaleza de los PUMs hace inviable que a un cien por cien les sean aplicables los principios motores del ideario del EEES. Recordemos que esos principios, establecidos en 1999 se resumen en:

- Adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones.
- Adopción de un sistema basado en tres ciclos (grado, máster y doctorado).
- Establecimiento de un sistema internacional de créditos.
- Promoción de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores y personal de administración y servicios, y superación de los obstáculos que dificultan dicha movilidad.
- Promoción de la cooperación europea para garantizar la calidad de la educación superior.

Entendemos que la naturaleza de los PUMs hace posible el cumplimiento de estos preceptos, pero al mismo tiempo sería bueno pensar si la estricta observancia de los mismos podría o no desnaturalizar el sentido de nuestros programas. Si analizamos uno por uno los puntos anteriores podríamos decir que no parece absolutamente necesario en nuestro caso un marco de titulaciones comparables. Con independencia de que los alumnos adultos mayores pueden obtener un título, parece haber acuerdo en que la mayoría de ellos no se inclinan por el desarrollo futuro de competencias profesionales en el mercado del trabajo. En consecuencia, tampoco parece que sea una necesidad la comparativa con Europa, ni entre los PUMs entre sí.

En lo que se refiere a la adopción de un sistema de tres ciclos, tampoco parece que los PUMs encajen en este apartado, so pena en tal caso, de que en verdad los desnaturalicemos definitivamente. En efecto, creemos que no deben ser titulación de grado, lo que obligaría a cumplir los requisitos generales de acceso; tampoco, por supuesto, de posgrado, que implicaría la realización de un grado previo.



El establecimiento del sistema internacional de créditos, los ECTS, nos parece, en cambio, asumible e, incluso, necesario metodológicamente. Parece contradictorio con lo señalado respecto a la movilidad, dado que el ECTS implementa la misma. Justo por ello hemos matizado hablando de "necesidad metodológica". En efecto, creemos que la incorporación del trabajo autónomo del alumno en un 60% del crédito debe ser asumido por los PUMs. De hecho, el estímulo de trabajo autónomo del estudiante no es novedad en los PUMs o, al menos, en algunas de las materias que en ellos se imparten. Supone un cambio nada desdeñable que, en nuestro caso, no resulta de fácil aplicación, pese a sus bondades. Evitar un alumno pasivo, mero receptor, es un ideal general, PUMs incluidos. Sin embargo, en nuestro caso, la deseable aplicación de estas metodologías, presenta indudables dificultades, inherentes a la heterogénea procedencia y expectativas del estudiante adulto mayor. Y esto es así porque también hay que enseñar al adulto mayor la cultura del esfuerzo. En los grados y posgrados ocurre otro tanto, pero el alumno se encuentra "obligado" a realizar ese esfuerzo de trabajar autónomamente; en el adulto mayor, en principio, no existe ese estímulo. Todo ello va unido a la inexorable necesidad de que el profesorado de los PUMs, con independencia de su disciplina de origen, se especialice en las metodologías activas con los adultos mayores. Si, como ha señalado la Conferencia de Rectores, ahora al profesorado le corresponde "fundamentalmente la tarea de enseñar a aprender"<sup>33</sup>, en los PUMs habría que añadir la especificidad de nuestras enseñanzas y su alumnado.

En cuanto a la movilidad del estudiantado, es evidente que la misma en los PUMs no puede asimilarse a la de titulaciones de grado y posgrado. El estudiante de estas titulaciones, con carácter general, tiene un perfil muy diferente al estudiante adulto mayor. Sin negar distintas y posibles vertientes de movilidad en los PUMs, estaríamos hablando, con un mismo término, de cosas muy distintas.

Finalmente, en cuanto a la promoción de la cooperación europea, nada obstaculiza la misma respecto a los PUMs. No existe en Europa un modelo homogéneo en la educación del adulto mayor en la universidad. Creemos que, en ese sentido, se abre un amplio campo de colaboración e intercambio. Podemos aprender de lo que hacen otros en el EEES, pero ello también es cierto a la inversa.

El EEES nos ofrece, por tanto, un marco parcialmente asumible por los PUMs. Sería la gran ventaja. Los inconvenientes devienen de una integración en el EEES que no contemple las particularidades de los PUMs, generando rigideces innecesarias.

## **Conclusiones**

Hemos de insistir en este apartado de conclusiones que las mismas son el resultado de la práctica docente y del análisis de las ventajas e inconvenientes, de los pros y los contras, de la incorporación de los PUMs al EEES.

---

33 [http://www.crue.org/espacioeuropeo/FAQs/metodologia\\_docente.html](http://www.crue.org/espacioeuropeo/FAQs/metodologia_docente.html)

1ª) Es asumible que los PUMs se incorporen al EEES sin rigideces. Por tanto, solo en aquellos aspectos en que realmente sea posible y contribuyan a su continuidad y crecimiento.

2ª) La movilidad es una posibilidad, pero su importancia es menor frente a las titulaciones de grado y posgrado. En consecuencia, la movilidad no debe condicionar la esencia y naturaleza de los PUMs.

3ª) Cualquiera que sea el modelo o modelos de PUMs, el cambio metodológico que inspira la concepción del ECTS, debe ser asumido por nuestros programas. La pasividad del alumno es uno de los graves peligros de nuestros programas. El alumno se acostumbra a clases magistrales, pero no participa activamente en la construcción de su propio conocimiento. Es preciso, sin embargo, que el profesorado esté adiestrado en el arte de "enseñar a aprender activamente".

4ª) La consideración de los PUMs como títulos de grado o posgrado es inviable y negativa para su continuidad. Una de las grandes riquezas (y una de sus grandes dificultades) es la heterogeneidad del alumnado. Entendemos que los problemas que puede generar y genera deben ser salvados no con requisitos de acceso, sino por la vía de cursos "cero" que nivelen a los alumnos con menor cualificación y una adecuada acción tutorial

5ª) La transformación de los PUMs en títulos propios, tal y como los define la Ley Orgánica de Universidades (LOU) no debe implicar rigidez, sino flexibilidad. Una flexibilidad que no debe ser sinónimo de falta de rigor universitario.

6ª) Un "título propio" con requisitos de acceso (titulación mínima previa, por ejemplo) se alejaría de lo que han sido nuestro programas en sus dos décadas de existencia. Abogamos por eso por un sistema flexible en cuanto a matriculación parcial y una evaluación que contemple la diversidad del alumnado. Es muy habitual que en los PUMs se contemple la posibilidad o no de evaluación. La experiencia del que suscribe le hace concluir que hemos creado dos tipos de estudiantes, unos estimulados por la evaluación y activos en consecuencia, y otros muy pasivos (amoldados a la lección magistral). Es cierto que el rechazo a la evaluación muchas veces no radica en indolencia sino en temor. Por eso abogamos por una evaluación que se adapte al perfil de cada alumno, que contemple su diversidad. Todo ello conlleva mayor carga y responsabilidad para el profesorado, que tiene ahora a su alcance las TICs como un instrumento muy útil para ayudar al alumno.<sup>34</sup>

7ª) La vía de evaluación y superación del título completo debiera conllevar la posibilidad del acceso a titulaciones de grado. Durante años ha sido una demanda permanente, y no satisfecha, que al completar íntegramente los cursos ofertados por los PUMs los alumnos obtuvieran el acceso a titulaciones de grado. El Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, estableció entre los accesos para mayores, junto al tradicional de mayores de 25 años, el de mayores de 40 años (por validación de experiencia laboral o profesional) y el de mayores de 45 años. Creemos que en este último el

---

34 La Universidad de Murcia ha sido una de las pioneras en el establecimiento de un título propio.

Ministerio de Educación perdió una gran oportunidad de satisfacer la demanda de los PUMs y de una parte de sus alumnos. En efecto, se trata de un acceso basado en la edad por imposibilidad de acceso por otras vías, que frente al acceso de mayores de 25 (mucho más complejo) obliga al alumno a examinarse de tan solo dos materias: Comentario de Textos y Lengua Castellana. Nos parece más que evidente, examinando los planes de estudio de los actuales PUMs, que un alumno que haya superado los mismos, está en las mismas o, probablemente, en mejores condiciones para acceder a la universidad, ya que ha desarrollado las competencias exigidas a los mayores de 45 años y algunas más.<sup>35</sup>

8ª) El título flexible por el que abogamos debe contemplar necesariamente un profesorado especializado. Una de las cualidades de los PUMs es que está integrado en su mayor parte por profesorado universitario. Y así debe seguir siendo si aspiramos a no perder la calidad universitaria que propugnamos. Pero es indispensable que el profesorado no solo conozca su disciplina, sino que esté formado metodológicamente en la enseñanza al adulto mayor. En ese orden, no creemos que sea positiva la asignación de la responsabilidad docente a los departamentos universitarios, que en aras a las necesidades de cubrir docencia obligada, pudieran designar profesorado no adecuado.

9ª) Nuestros PUMs deben promover el concepto de ECTS, en su apartado metodológico, propugnando la importancia del trabajo autónomo del alumno, buscando que el adulto mayor "desarrolle habilidades para autodirigir su aprendizaje" (Cabello Martínez, 2002).

## **Bibliografía**

Cabello Martínez, M.<sup>a</sup> Josefa. Educación permanente y educación social: controversias y compromisos. Málaga, Ediciones Aljibe. 2002.

De Natale, M.<sup>a</sup> Luisa. La edad adulta: una nueva etapa para educarse. Madrid, Narcea. 2003.

García González, A.J. y Troyano Rodríguez, Y. *Docencia universitaria de calidad para personas mayores en el Espacio Europeo de Educación Superior*, en Revista de Enseñanza Universitaria, nº 27. Sevilla. 2006.

Montoya Sáenz, Josefa Magdalena y Fernández Escribano, Marina. Educación de las personas mayores. Madrid, UNED. 2002.

---

35 Alguna universidad, como la de Murcia, contempla ya la convalidación de la prueba de mayores de 45 años con su PUM.

## Los programas de formación permanente del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto en relación con el Espacio Europeo de Educación Superior y la Formación a lo largo de la vida

I. Rubio Florido<sup>36</sup> \*

Y. Lázaro Fernández<sup>37</sup>

*Universidad de Deusto*

### Resumen

La formación a lo largo de la vida ha sido un referente de primer orden desde la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Por primera vez se cuenta con una serie de cambios que pueden ayudar a la organización de la formación permanente en las universidades, como lo es el informe de la Comisión de Formación Continua del Consejo de Universidades. Ante este escenario, ha de valorarse que desde el Instituto de Estudios de Ocio de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Deusto, desde 1993 se viene impartiendo una oferta consolidada y adaptada a las necesidades y demandas sociales de los adultos. Esta oferta se compone de cinco programas formativos de diferentes características que se ofrecen a personas mayores, sin requisito de formación previa, y que tiene como objetivo reunir a adultos que quieren aprender a través de su tiempo de ocio y que persiguen favorecer la creación de nuevos intereses, el desarrollo de habilidades que faciliten el encuentro e intercambio con otras personas y el disfrute de la realidad sociocultural. Teniendo en cuenta todos estos elementos con esta comunicación se analiza el programa de formación en relación al Espacio Europeo de Educación Superior.

*Palabras clave:* Espacio Europeo de Educación Superior; Formación Permanente; Adultos; Ocio

### Abstract

Life Long Learning has been a major reference configuration from the European Higher Education Area (EHEA). For the first time has a number of changes that can help the organization of lifelong learning in universities, such as the report of the Committee on Continuing Education of the University Council. Given this scenario, it must be assessed from the Institute of Leisure Studies, Faculty of Social and Human

---

36 irubio@deusto.es

37 yolanda.lazaro@deusto.es

Sciences at the University of Deusto, since 1993 has been taught an offer consolidated and adapted to the needs and social demands of adults. This offer consists of five different features training programs offered to seniors, without prior training requirement, which aims to bring together adults who want to learn through their leisure time pursuing and promoting the creation of new interests, the development of skills that facilitate the meeting and exchange with others and enjoyment of cultural reality. Considering all these elements with this communication we analyze the training program in relation to the European Higher Education Area.

*Keywords: European Higher Education Area; Permanent Training; Adults; Leisure*

## **Introducción**

La idea de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se plantea por primera vez en la Declaración de la Sorbona en 1998, pero es en la Declaración de Bolonia en 1999 cuando recibe el impulso decisivo mediante la firma de Ministros con competencias en Educación Superior de veintinueve países europeos. Allí se fija como meta el establecimiento del EEES para el año 2010, como un proyecto de carácter intergubernamental en el que participarán universidades, estudiantes, la Comisión Europea y otras organizaciones.

De este modo se llega a lo que se conoce como el principal objetivo del EEES, aumentar la compatibilidad y comparabilidad de la educación superior de los distintos países miembros respetando su diversidad. Es decir, potenciar una Europa del conocimiento, en la que la extensión y calidad de la educación superior sean factores decisivos en el incremento de la calidad de vida de los ciudadanos y en la mejora de la cohesión social, a través de la construcción de un espacio en el que no haya obstáculos para la movilidad de estudiantes, titulados, profesores y personal de administración.

Para materializar este objetivo general se especificaron una serie de líneas de acción entre las que se encuentra una concreta en relación al tema que nos ocupa. Se trata del desarrollo del aprendizaje permanente de adultos en el sentido de la enseñanza a lo largo de toda la vida.

En general, y en relación a esta línea de actuación en particular, a las universidades se les asigna un papel fundamental para que a través de la formación, oficial o propia impartida, puedan contribuir de forma significativa a la formación continua de los ciudadanos, al reciclaje de los profesionales, a la formación complementaria de sus propios alumnos y, en general, a la difusión de la cultura y la ciencia en la sociedad.

A partir de este momento la formación a lo largo de la vida o formación permanente se convierte en un referente y se hace necesario trabajar para su organización en las universidades. Razón por la que surge el informe denominado "La formación permanente y las universidades españolas", de la Comisión de Formación Continua del Consejo de Universidades, cuyo fin es poner en valor el papel de las universidades

en la formación a lo largo de la vida y servir de guía para la organización de formación permanente.

En este informe se acuña el concepto de formación permanente, desvinculándola de la denominada formación continua que está más cercana a la formación ocupacional, y vinculando la primera a la acepción de formación para la utilización del ocio y del tiempo libre, la mejora de la calidad de vida, la participación social o la mejora de la empleabilidad. Definiéndola como una actividad de aprendizaje a lo largo de la vida para mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo.

Entre los aspectos más destacados que incluye este informe aparece la necesidad de establecer procesos de garantía de calidad y de evaluación de los cursos con criterios comunes para poder reconocer programas a nivel interuniversitario y la transferencia de créditos entre las ofertas oficial y propia. Así como poner de relieve la función social que las universidades deben potenciar en el momento actual a través de la formación permanente porque tiene en cuenta especialmente aprendizajes basados en actividades de ocio o intereses especiales y su interrelación. También se introducen modificaciones para permitir que los colectivos sin titulación académica superior puedan cursar títulos propios para contribuir a la mejora de sus conocimientos, destrezas y competencias que le permitan su desarrollo profesional y social.

Ante este escenario, desde el Instituto de Estudios de Ocio de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Deusto, ya con cierta visión de futuro, en 1993, antes incluso de la configuración del EEES se comienza a impartir una oferta de títulos propios adaptada a las necesidades y demandas sociales de los adultos. Este consolidado programa, denominado OcioBide, dentro de su compromiso con la promoción de la formación de los ciudadanos en la Universidad, se compone de cinco programas de diferentes características: Ocio Cultural Universitario; Titulado Universitario en Cultura y Solidaridad; Curso Monográfico de Formación Permanente; Disfrutar las Artes; y Aprender Viajando.

“Ocio Cultural Universitario” es un programa de formación constituido por seminarios de 15 horas que se imparten cada semestre a lo largo del curso académico a toda persona con inquietud cultural, de cualquier edad, sin la exigencia de un título previo, interesada en ampliar su horizonte cultural, descubrir los valores del ser humano, buscar nuevos cauces para su desarrollo personal o enriquecer su tiempo con nuevos ocio. Con esta oferta se pretende: profundizar en los saberes humanísticos; gozar del patrimonio cultural; aprender a apreciar el arte; conocer a los escritores de hoy; encontrar nuevos caminos para la música; comprender mejor los temas de actualidad; vivir la ópera y el teatro; mejorar las relaciones humanas; y descubrir otras culturas.

El “Titulado Universitario en Cultura y Solidaridad” es un programa, de tres cursos académicos de duración, organizado, estable y flexible cuya finalidad es desarrollar capacidades y posibilitar el acceso al disfrute de conocimientos científicos, artísticos, antropológicos y técnicos. Entre sus objetivos están: abrir la universidad a las personas interesadas en saberes culturales, a través de nuevas actividades educativas;



facilitar el acceso a una formación universitaria humanística centrada en el desarrollo personal; promover entre los participantes experiencias de ocio formativo, gratificantes en sí mismas; aproximar y difundir diferentes campos de participación y solidaridad ciudadana; promover nuevas aficiones y hábitos de ocio que ejerzan de alternativas ante las imposiciones de la sociedad de consumo; y favorecer el desarrollo de la autonomía, creatividad, comunicación, espíritu crítico y capacidad de aprendizaje.

El "Curso Monográfico de Formación Permanente" tiene una duración de un curso académico y está dirigido a todas aquellas personas que, tras haber iniciado un proceso de formación permanente en temas relacionados con la cultura y el ocio están interesadas en reflexionar y profundizar en un área de conocimiento desde una perspectiva formativa. El curso está, fundamentalmente, dirigido a aquellos estudiantes que han finalizado satisfactoriamente el Titulado Universitario en Cultura y Solidaridad.

"Disfrutar las Artes" es un programa que se desarrolla a través de seminarios de 28 horas de duración a lo largo de un curso académico sobre las programaciones artísticas en diferentes ámbitos artísticos, profundizando en sus horizontes teóricos y en sus realizaciones prácticas. Está orientado a favorecer el conocimiento y el disfrute de las creaciones artísticas que forman parte de la programación cultural de la ciudad de Bilbao. El proyecto se lleva a cabo en colaboración con las principales instituciones artísticas de la Comunidad Autónoma Vasca: ABAO (Asociación Bilbaína de Amigos de la Ópera), BOS (Orquesta Sinfónica de Bilbao), Museo de Bellas Artes, Guggenheim, Bidebarrieta Kulturgunea (Espacio de encuentro, reflexión y diálogo sobre literatura, poesía, conocimiento humanista y ciencia en Bilbao), Teatro Arriaga y otras instituciones culturales del País Vasco. Pretendiendo ser un lugar de encuentro que fomente una experiencia más rica en la sala de conciertos, en la ópera, en el teatro o en el museo.

"Aprender Viajando" es un programa que en colaboración con una agencia de viajes, cuya finalidad es abrir nuevos cauces de ocio que posibiliten experiencias humanas enriquecedoras. Este programa se inicia con un seminario orientado a un conocimiento concreto y se cierra con un encuentro in situ con la cultura en su contexto geográfico, histórico, social y artístico. Los participantes adquieren un conocimiento experiencial de las rutas programadas; valoran la relación existente entre contexto, historia, artes, tradiciones y estilos de vida; aprecian y respetan el patrimonio natural y cultural de los lugares que se visiten; comprenden que la vivencia cultural requiere una actitud personal activa; y disfrutan de la dimensión creativa presente en las rutas culturales y la comparten con otras personas.

Todos estos programas se ofertan a adultos sin requisito de formación previa, y tienen como objetivo reunir a personas que quieren aprender a través de su tiempo de ocio y que persiguen favorecer la creación de nuevos intereses, así como el desarrollo de habilidades que faciliten el encuentro e intercambio con otras personas y el disfrute de la realidad sociocultural.



## **Objetivos**

Teniendo en cuenta todos estos elementos con esta comunicación se pretende plasmar el análisis de datos, desde el punto de vista institucional, organizativo, de infraestructura y pedagógico, del programa de formación de adultos OcioBide del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto, y realizar un análisis comparativo con respecto a aquellas características que el EEES indica que han de ser los programas de formación a lo largo de la vida o para adultos.

## **Metodología**

La metodología de carácter cualitativo que se ha llevado a cabo ha consistido en analizar aquellas características de los diferentes programas de OcioBide de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto, anteriormente mencionados, tomando como fuente de información la entrevista mantenida con la dirección del programa OcioBide. Por otra parte se han analizado aquellas características específicas que el EEES indica que han de tener los programas de formación a lo largo de la vida para adultos, tomando como referencia el documento "La formación permanente y las universidades españolas" de la Comisión de Formación Continua del Consejo de las Universidades.

## **Resultados**

Partiendo de aquellas características definitorias que el EEES atribuye a la formación permanente a lo largo de la vida en la sección de Educación de Adultos, señalamos qué elementos de los programas de formación Ociobide están o no en consonancia con las mismas.

En relación al marco institucional, OcioBide:

1. Es un programa de Estudios Formativos, presentados por una Universidad privada en cuanto institución definida por la Ley Orgánica 6/2001 y la Ley Orgánica 4/2007.
2. Está aprobado por los órganos de gobierno de la Universidad de Deusto.
3. Está dirigido y coordinado por profesorado de la Universidad, responsable de su desarrollo, seguimiento, evaluación, reforma y actualización.
4. No tiene el mismo acceso que los programas oficiales, en cuanto a estar en posesión de titulaciones del nivel CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) 3 o CINE 4, es decir, educación secundaria y post-secundaria.

En cuanto a los elementos organizativos, OcioBide:

1. Dispone de un Plan de estudios estable, con especificaciones de adscripción a las correspondientes ramas del conocimiento que imparten formación en las diferentes titulaciones de la Universidad de Deusto.
2. Establece una duración del programa en relación, en su caso, con el curso académico, fijando su tiempo de inicio y final de acuerdo con el calendario universitario.
3. Está totalmente programado en sus diferentes cursos y niveles, con una adecuada carga lectiva (mínima y máxima) preestablecida por año académico.
4. A pesar de que el nivel de competencia alcanzado por los alumnos debe ser evaluado por los diferentes procedimientos que habitualmente se utilizan en el contexto universitario, atendiendo a las características de los sujetos. Tan sólo en dos de los cinco programas ofertados en OcioBide se evalúa al alumnado.
5. Garantiza un nivel de formación reconocida por la propia Universidad otorgando la certificación pertinente.

Por lo que se refiere a la infraestructura, OcioBide:

1. Se lleva a cabo en el espacio definido por la Universidad, que pone al servicio sus instalaciones para el alumnado sin ningún tipo de discriminación y favoreciendo o facilitando su convivencia.
2. Tiene como responsables de la docencia impartida al profesorado universitario en sus diferentes categorías. Salvo en casos que se estima necesario, por el contenido del currículo, los responsables docentes recaban la colaboración de expertos y personas que por sus conocimientos y méritos son especialmente valiosos para la formación del alumnado.

En relación a los aspectos pedagógicos, OcioBide:

1. Adapta los contenidos de las diferentes materias al nivel de formación de los alumnos, poniendo en valor el rigor y buscando un ajuste entre el valor científico de los contenidos frente a la capacidad de comprensión del propio alumnado.
2. Tiene en cuenta las situaciones específicas de aprendizaje de su alumnado, como tiempos, ritmos, intereses y motivación; además de trabajar bajo el principio de personalización del aprendizaje.
3. Algunos de los programas incluyen actividades de carácter sociocultural.

## Conclusiones

El programa de formación OcioBide, en general cumple con aquellas condiciones específicas del EEES y tal y como indica la Comisión de Formación Continua del Consejo de las Universidades para con los programas de formación permanente dirigidos a adultos, en lo que se refiere al marco institucional, a los elementos organizativos (con la salvedad que a continuación se detalla), a la infraestructura universitaria y a los aspectos pedagógicos.

Una de las excepciones viene dada por aquellos elementos organizativos donde tan sólo en dos de los cinco programas ofertados en OcioBide se evalúa al alumnado y el EEES invita a que el nivel de competencia alcanzado por los alumnos sea evaluado.

Así mismo, continuando con la referencia del EEES, entre las cuestiones no resueltas del programa de OcioBide estaría la falta de reconocimiento para acceder a titulaciones universitarias. Es decir, faltaría definir mecanismos para la homologación de pruebas de acceso a la universidad, en general, o a una titulación oficial específica de grado, en particular. Es importante valorar el hecho de trabajar en la construcción de puentes para enlazar las diversas vías de aprendizaje, permitiendo el paso del mundo del trabajo al del aprendizaje y viceversa.

A pesar de estas cuestiones pendientes de valorar para ir en consonancia total con el EEES, es fundamental destacar la función social que el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto desde 1993, potencia a través de su oferta de formación permanente, con sus programas de aprendizaje flexibles y abiertos a cualquier persona adulta, con el objeto de ampliar el horizonte cultural, descubrir los valores del ser humano, buscar nuevos cauces para el desarrollo personal y enriquecer el tiempo con nuevas formas de ocio.

## Bibliografía

- Barbosa Illescas, F. (2009). *Monografía histórica: la extensión universitaria en Iberoamérica y en Andalucía (España)*. Cádiz: Dirección General de Universidades de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.
- Bru Ronda, C. (2002). *Los Modelos Marco de los Programas Universitarios para Mayores*. Alicante: Conselleria de Bienestar Social y Universidad Permanente.
- Cabedo Manuel, S. (dir). (2008). *Jornadas de mayores y nuevas tecnologías*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Cabedo Manuel, S. y Alfageme Chao, A. (dir). (2006). *Los programas universitarios para mayores en España: una investigación sociológica*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Cabedo Manuel, S. y Escuder Mollón, P. (2004). *Programa Universitario de Formación para Mayores de mayores y nuevas tecnologías*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Cabedo Mas, A. (ed.). (2010). *La educación permanente: la Universidad y las personas mayores*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

- Consejo de Universidades (2010). *La formación permanente y las universidades españolas*. URL: <http://www.mecd.gob.es/dctm/eu2015/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas-060710.pdf?documentId=0901e72b802bcfbf>
- Sendín García, M.A. y Espinosa Martín, M.T. Una visión histórico-normativa del EEES. De la Declaración de Bolonia a la oferta de los nuevos títulos universitarios. En: García Manjón, J.V. *Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia*. La Coruña: Editorial Netbiblo. 2009; 2-21.
- Holgado, Sánchez, A. y Ramos Bernal, M<sup>a</sup> T. (2006). *VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores. Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Madrid: IMSERSO.
- Leal Jiménez, A.; Toribio Muñoz, M<sup>a</sup> R. y Sotomayor González, S. (2009). *Nuevos públicos para una Universidad próxima. Los usuarios mayores de 40 años*. Cádiz: Dirección General de Universidades de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.
- Moreno Tello, S. (2009). *Las aulas universitarias de mayores en Andalucía: un estudio sectorial*. Cádiz: Dirección General de Universidades de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.
- Orte Socías, C. y Gambús Saiz, M. (eds.). (2004). *Los programas universitarios para mayores en la construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Palma: Univesitat de les Illes Balears.
- Sánchez Nartínez, M. (2007). *La evaluación de los programas intergeneracionales*. Madrid: IMSERSO.
- Sánchez Nartínez, M.; Kaplan, M y Sáez Carreras, J. (2010). *Programas intergeneracionales. Guía introductoria*. Madrid: IMSERSO.
- Zorita Tomillo, C.; Yuste Rossell, N. y Gázquez Linares, J.J. (2006). *Mayores en la universidad: derecho, necesidad, satisfacción*. IX Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores. Almería: Universidad de Almería.

## Gestión de la calidad en los programas universitarios para mayores: aportaciones de la técnica DAFO e implementación de acciones de mejora

Jiménez Eguizábal, A., Palmero Cámara, C.,

Luis Rico, I. y De La Torre Cruz, T.<sup>38</sup>

Universidad de Burgos

### Resumen

En la Estrategia Universitaria 2015 se describen tres niveles de actuación en la Formación Permanente dentro de la construcción del EEES: un sistema interno de gestión de la calidad válido para toda la universidad, un sistema propio para la Formación Permanente y un sistema específico de gestión de la calidad para cada programa de forma individualizada. En esta línea, cobra relevancia en el proceso la tesis de centralidad de la garantía de la calidad -descrita como la atención sistemática, estructurada y continua en términos de mantenimiento de la actividad y su mejora-, implementándose, ya en las primeras etapas de los Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SGIC), el diagnóstico de los programas que se enmarcan en la universidad, como punto de partida de ulteriores actuaciones de mejora.

Nuestra comunicación presenta los resultados obtenidos en la fase de evaluación de la implantación del SGIC en el Programa Interuniversitario de la Experiencia en la Universidad de Burgos utilizando una combinación de enfoques metodológicos cuantitativos y cualitativos, así como el proceso de implementación de las acciones de mejora derivadas de la aplicación de la técnica DAFO asumiendo los principios de gestión de la calidad total.

Palabras clave: Gestión de la calidad; Formación permanente; Programas universitarios para mayores; Acciones de mejora

### Abstract

*The University Strategy 2015 describes three levels of action in the life-long education within the EHEA: an internal quality management system valid for the whole University, an own system for life-long education and a specific system of quality management for each program on an individual basis. In this context, it becomes increasingly relevant the guarantee of quality, described as the systematic, structured,*

---

38 tdtorre@ubu.es

*and continuous attention to the maintenance and improvement of activities. Quality is in fact being implemented as the starting point for improvement in the diagnosis of programs offered at University, from the very first stages of the Internal Guarantee Systems of Quality (IGSQ).*

*This paper aims to present the results obtained in the evaluation phase of the implementation of a IGSQ in the Programa Interuniversitario de la Experiencia at the University of Burgos. To do so, we will employ a combination of methodological approaches including quantitative and qualitative tools, as well as the description of the improvement actions undertaken as a result of a SWOT analysis based on the total quality management principles.*

*Keywords: Quality management; Life-long Education; Life-long University Programs; Improvement Actions.*

## **Introducción**

En la sociedad actual, las universidades representan el máximo exponente de la formación, la innovación y la transmisión del conocimiento. Las políticas institucionales nacionales e internacionales actuales centran su discurso en la importancia de la formación permanente en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y en la construcción de nuevas formas de organización social que asegure un futuro justo y sostenible para todas las generaciones, poniéndose de manifiesto desde las primeras Declaraciones sobre educación (Bolonia, 1999; Lisboa, 2000; Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007; Lovaina, 2009) hasta la Estrategia Universidad 2015, donde se plantea la responsabilidad académica colectiva, para que, manteniendo sus principios básicos de: autonomía universitaria, libertad académica, rendición de cuentas a la sociedad y espíritu crítico, se promuevan cambios de eficiencia y eficacia social y se incremente la contribución socioeconómica de la universidad.

De esta manera descubrimos cómo la formación a lo largo de toda la vida cobra pleno sentido académico y asume el liderazgo en la triple misión universitaria: generación de conocimiento, formación de profesionales y responsabilidad social. Sólo así se pueden comprender los programas universitarios para mayores, PUMs, como formación académica no profesionalizante para una participación plena y de garantía en la sociedad del conocimiento.

Dado el carácter institucional que da cabida y caracteriza el desarrollo de los PUMs, deben tender a la excelencia en sus actuaciones a través de la implantación de sistemas de garantía de calidad al igual que todas las acciones universitarias, ya que esta institución está inmersa en procesos de aseguramiento y gestión de la calidad que doten de herramientas que promuevan la mejora continua (ENQA, 2005). La Ley Orgánica de Universidades (LOU 2001; LOMLOU, 2007) incorpora la calidad universitaria a través de la cultura de la evaluación y el establecimiento de mecanismos para el fomento de la excelencia, configurándose como una de las metas fundamentales

del sistema universitario, así lo recoge el Artículo 31 del programa AUDIT, elaborado por la ANECA, en el que se establece los procedimientos y documentación que han de desarrollar los Centros que inician el camino del aseguramiento de la calidad.

Partiendo de esta caracterización debemos considerar la evaluación de los programas universitarios de personas mayores de igual forma que los programas universitarios reglados, pudiéndose establecer relación entre los sistemas de garantía de la calidad ya desarrollados, entendida esta como la atención sistemática, estructurada y continua a la calidad en términos de su mantenimiento y mejora (ANECA, 2007; Rubio, 2011). No obstante se deberá hacer una adaptación de los parámetros y herramientas de evaluación ya que difiere tanto la finalidad de la formación como los objetivos propuestos. En los estudios oficiales es la capacitación profesional la que dirige todas las actuaciones, sin embargo en el caso de los PUMs es la mejora cultural y social en pro de la ciudadanía activa.

En esta comunicación presentamos los procesos desarrollados por parte de la Dirección del programa de mayores que se desarrolla en la Universidad de Burgos para la implantación de un Sistema de Garantía Interna de la Calidad, así como los resultados de la fase de evaluación y el desarrollo de las acciones de mejora derivadas.

## **Objetivos**

Los objetivos planteados en el desarrollo de la investigación son:

- a. Analizar los resultados obtenidos en los procesos de evaluación de cada uno de los grupos implicados señalando los puntos fuertes y los aspectos de mejora del Programa
- b. Concretar las áreas de mejora y planes de acción, a través de la utilización del método DAFO, que se han de llevar a cabo por parte de los responsables para mejorar o mantener los resultados obtenidos en la autoevaluación
- c. Avanzar en la implantación de un Sistema Interno de Garantía de la Calidad -SIGC- en el PIE de la Universidad de Burgos.

## **Metodología**

Nuestra investigación pretende verificar los objetivos propuestos, utilizando una combinación de enfoques metodológicos cuantitativos y cualitativos asumiendo la complementariedad que se produce entre ambos y convencidos de la riqueza que aporta al trabajo científico la utilización de varios métodos que se complementan y promueven el análisis de una realidad compleja desde orientaciones multimetodológicas. (Corbetta, 2003; Fraile, 2004; Grande, 2007; Jornet, 2012; Pérez Serrano, 2000)



La metodología cuantitativa utilizada para la obtención de información a través de la cuantificación de los datos de las variables establecidas utilizando cuestionarios estructurados con muestreo aleatorio estratificado de afijación proporcional de la muestra, variando su aplicación en función de la población objeto de estudio, aplicados personalmente de forma individualizada, o bien, por correo electrónico. La investigación muestra así un carácter descriptivo, ya que obtenemos información sobre el Programa a través de los grupos de interés implicados sin realizar ningún tipo de intervención que suponga un posible cambio en sus actuaciones.

Para establecer los criterios de valoración y los indicadores en los que se operativizan, hemos utilizado los implantados por el modelo de gestión de la calidad EFQM, quien establece nueve criterios para evaluar la organización: Política y Estrategia; Personas; Alianzas y recursos; Procesos; Resultados en los clientes externos; Resultados en el personal; Resultados en la sociedad y Resultados globales.

Por su parte la metodología cualitativa nos ofrece la posibilidad de acercarnos a la realidad para comprenderla, analizarla e iniciar los procesos necesarios para transformarla, desde este planteamiento nuestra investigación asume técnicas y procesos provenientes de la investigación comercial y situadas en el ámbito de la investigación evaluativa, cuyo objetivo se centra en recabar información para la toma de decisiones acerca de los procesos internos que se desarrollan en el ámbito de interés, en nuestro caso, a través de un proceso de identificación, valoración, selección y tratamiento de la información para comprender el entorno y la situación de la que parte el Programa de la Universidad de Burgos, propiciando el establecimiento de las áreas de mejora y los puntos fuerte en los que centrar futuros planes de acción estratégicos.

El enfoque cualitativo nos permite plantear el carácter prospectivo del trabajo, ya que nos sirve de punto de partida para la posterior toma de decisiones en pro de la calidad total del servicio a través de las áreas de mejora.

Siguiendo con el enfoque cualitativo y dentro de la evaluación estratégica, se ha aplicado el análisis DAFO cuyo objetivo es sintetizar en una matriz resumen cuatro campos principales de análisis, Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades de la organización que facilite la generación de estrategias de cambio que posibiliten el tránsito de la situación actual detectada al futuro requerido y deseado. La técnica seleccionada en la que apoyar la elaboración de la matriz DAFO y la generación de estrategias es el grupo de consenso en la que la toma de decisiones se efectúa por parte de la mayoría del grupo, formado en este caso por representantes de los agentes implicados.

Una vez planteado el enfoque multimetodológico que caracteriza la investigación, así como las técnicas, procedemos a señalar las fases:

Fase 1: Establecimiento de los colectivos objeto de análisis

Fase 2: Diseño de los instrumentos de recogida de información

Fase 3: Análisis de la información de los instrumentos de recogida de información

Fase 4: Aplicación del método DAFO y generación de estrategias a través del grupo de consenso

Fase 5: Áreas de mejora y planes de acción

## Resultados

Los resultados que mostramos a continuación pertenecen a las fases 4 y 5, no obstante, los datos obtenidos en las fases anteriores muestran su relevancia al dotar de contenido los procesos de generación de matrices DAFO por parte del grupo de consenso formado por representantes de los agentes implicados, ya que partimos de información proveniente de una muestra representativa de cada uno de los grupos implicados en los Programas para mayores que se desarrollan en la Universidad de Burgos, lo que dota de justificación las estrategias y la detección de áreas de mejora.

Los resultados obtenidos en la fase 4 se han plasmado en tablas por cada uno de los criterios de la EFQM en la que quedan recogidos el análisis DAFO así como las estrategias sobre las que planificar las acciones de mejora de la fase 5, que permitan avanzar hacia la gestión total de la calidad minimizando sus debilidades y amenazas a través de potenciar sus fortalezas y oportunidades. A continuación mostramos las tablas resultantes por cada criterio así como las acciones de mejora implementadas por parte de la dirección del Programa derivadas de las anteriores.

Tabla 1. Criterio Política y Estrategia del Programa

ANÁLISIS INTERNO	ANÁLISIS DEL ENTORNO	
	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<b>FORTALEZAS</b> Fines claros y delimitados Planificación estratégica Dirección y coordinación responsables y especialistas en educación Los objetivos del PUM coinciden con los de la Universidad Adaptación de la oferta al sector poblacional	Implicación de la universidad Conexión con otros programas Valoración social de los objetivos propuestos  Mantener y fortalecer las relaciones de la universidad con el Programa. Utilizar la conexión de la Universidad con otras del territorio regional y nacional para potenciar la oferta y posibilitar la adaptación al sector poblacional	Financiación externa a la universidad Influencia en los objetivos de los cambios legislativos y/o políticos  Dar permanencia y estabilidad a los objetivos del PUM a través del fortalecimiento de la relación institucional con la Universidad. Incidir en los ámbitos de gestión y gobierno de la necesidad de unificar el criterio de financiación con el desarrollado en la Universidad.
<b>DEBILIDADES</b> Dispersión geográfica Escasez de personal En las sedes rurales se diluye la vocación universitaria del Programa La heterogeneidad del grupo dificulta la consecución de los objetivos y la planificación de estrategias	Implicar a los órganos de la Universidad en la apertura del Campus Universitario, unificando actividades propias del servicio de Extensión Universitaria, como son los cursos de verano que se realizan en las sedes en las que también hay Programa realizando el carácter universitario de las acciones. Establecer redes de investigación entre las Universidades que doten de recursos metodológicos que atenúen la heterogeneidad del grupo.	Minimizar los efectos en las zonas rurales de la externalización de la financiación y de los cambios legislativos, dotando de mayores recursos materiales y personales.

Acciones de mejora implementadas:

- Unificación de la dirección de los Programas para Mayores de la Universidad de Burgos
- Establecimiento de redes de investigación sobre la formación universitaria de mayores
- Presencia institucional en la UBU de los programas para mayores como centro de formación de alumnos en prácticas de las titulaciones de Grado en Educación Social y Grado en Pedagogía

Tabla 2. Personas

ANÁLISIS INTERNO	ANÁLISIS DEL ENTORNO	
	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
	Intercambios Mejora del currículum Reconocimiento social	Escaso reconocimiento autonómico Ofertas laborales con mayor impacto
<b>FORTALEZAS</b> Profesorado vocacional e implicado Compromiso personal Buen ambiente laboral Posibilidades de acceso a personas formadas por su pertenencia a la Universidad	Promover acciones de intercambio en la función docente que mantenga y aumente la implicación y el conocimiento del Programa. Realizar acciones de captación de profesorado formado en el ámbito de la formación de personas mayores a través del PDI de la Universidad.	Igualar las condiciones de trabajo del PDI de la Universidad al del profesorado que participa en el PIE a nivel regional. Obtener representación docente del PIE en los órganos de gobierno de la Universidad que eleve sus necesidades ante la administración así como ante la Secretaría Permanente
<b>DEBILIDADES</b> Escaso reconocimiento académico Eventualidad en el puesto Falta de intercambios metodológicos	Potenciar el reconocimiento académico en la UBU que permita mejorar el currículum de los agentes internos implicados. Establecer las acciones que permitan la estabilidad en la función docente que genere la progresiva especialización en aspectos pedagógicos del grupo al que va dirigido como su posterior intercambio.	Dotar de recursos económicos que minimicen el escaso reconocimiento de la implicación de los agentes internos.

Acciones de mejora implementadas:

- Realización de estudios de investigación sobre la situación del profesorado de los programas de mayores y su reconocimiento dentro de las estructuras universitarias

Tabla 3. Recursos y Alianzas

		ANÁLISIS DEL ENTORNO	
		OPORTUNIDADES	AMENAZAS
ANÁLISIS INTERNO		Intercambios geográficos Compromiso de la entidad financiadora Utilización de recursos propios de la Universidad Contacto con otros Programas	Dependencia política Dependencia financiera de un única entidad
FORTALEZAS		Dotar de carácter oficial a través de la firma de convenios de colaboración que institucionalicen los intercambios entre las universidades que desarrollan Programas a nivel regional y también en el ámbito nacional. Incluir dentro de las redes de investigación e innovación docente a nivel regional y nacional.	Difundir los beneficios en sus agentes externos que permitan la consolidación del Programa por sus propias características independientemente del estor político de turno. Incidir en la necesidad de unificar las líneas de financiación dentro de las establecidas en la UBU que permitan la asignación y utilización óptima de todos los recursos.
DEBILIDADES		Generar en la organización y gestión de la Universidad la necesidad de unificar criterios de gestión que doten de estabilidad financiera. Difusión más allá del servicio del que depende directamente a través del reconocimiento de su importancia en la oferta formativa de la Universidad dentro de la función social y el aprendizaje permanente.	Utilización óptima y eficiente de los recursos que minimicen la dependencia financiera a través de la autonomía de gestión del Programa.

Acciones de mejora implementadas:

- Pertenencia a la Junta directiva de la Asociación Española de Programas Universitarios para mayores en funciones de secretariado
- Colaboración con la instituciones oficiales de las localidades donde tiene sede el Programa por parte de los coordinadores y los alumnos mayores
- Intercambios de los alumnos entre Programas de universidades españolas

Tabla 4. Liderazgo

		ANÁLISIS DEL ENTORNO	
		OPORTUNIDADES	AMENAZAS
ANÁLISIS INTERNO		Sensibilidad política Aceptación y aprovechamiento Actualidad social Entorno en el que se desarrolla	Intervención política Ofertas competitivas Poco reconocimiento de la implicación de los agentes
FORTALEZAS		Promover desde la dirección, directora y coordinadores, acciones de investigación en aspectos de actualidad social, por ejemplo el envejecimiento activo, y la influencia de la formación universitario de personas mayores. Fomentar el carácter universitario del Programa.	Reclamar a la instancias políticas de las que depende autonomía para poder adaptar a la realidad de cada universidad, basado en el conocimiento que alberga la dirección. Presentar el carácter diferenciador del aspecto universitario ante las posibles ofertas competitivas. Reconocimiento de la motivación, compromiso y profesionalidad del equipo directivo.

<p><b>DEBILIDADES</b></p> <p>Escaso reconocimiento Necesidad de compatibilizar con otros compromisos laborales</p>	<p>Dotar de más autonomía a la dirección que permita su reconocimiento al alcanzar objetivos de importancia social y política. Proponer la necesidad de dedicación exclusiva por parte de la directora para liderar el programa y desarrollar todo su potencial.</p>	<p>Impedir la fuga del capital humano del Programa debido al escaso reconocimiento de la función realizada por los agentes internos.</p>
--	--	--

Acciones de mejora implementadas:

- Participación en congresos nacionales e internacionales con presentación de resultados de investigaciones relacionadas con el envejecimiento activo y los beneficios de la formación universitaria en las personas mayores
- Participación activa de todos los agentes: profesorado, alumnado y dirección en las acciones de mejora de la calidad del servicio.
- Promoción de las actividades intergeneracionales con los alumnos jóvenes universitarios para aumentar la visibilidad dentro de la UBU
- Reconocimiento del profesorado del Programa en los actos solemnes

Tabla 5. Procesos

		ANÁLISIS DEL ENTORNO	
ANÁLISIS INTERNO		OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<p><b>FORTALEZAS</b></p> <p>Planificación estratégica Continuidad de actividades con evaluación positiva Procesos de evaluación sistemáticos</p>	<p>Seguimiento regional Encajar ofertas formativas externas como complemento Mantener contacto a nivel regional y nacional con otros programas</p> <p>Hacer públicos los resultados a nivel regional de las evaluaciones. Establecer criterios o indicadores de comparación que determinen el nivel alcanzado por cada Programa en las universidades que se desarrollan unificando los criterios. Ampliar e incluir ofertas formativas que complementen al Programa utilizando la Universidad como primer referente. Reforzar el intercambio de experiencias a través de las asociaciones a nivel regional y nacional con otros programas</p>	<p>Escasa implicación autonómica Otras ofertas de ocio Poca capacidad de adaptación de los procesos a las necesidades de los agentes</p> <p>Planificar actuaciones que fomenten la implicación autonómica en el establecimiento de indicadores de calidad. Describir los procesos y promover su flexibilización para adaptarlos a las necesidades y realidad de los agentes externos.</p>	
<p><b>DEBILIDADES</b></p> <p>Escaso apoyo administrativo Técnicas e instrumentos de análisis uniformes a nivel regional Saturación en la evaluación de la satisfacción de los alumnos.</p>	<p>Unificar la evaluación de los alumnos en una sola aplicación por curso académico. Reforzar el apoyo administrativo que permita evaluar, analizar y planificar estrategias de mejora en función de los resultados obtenidos</p>	<p>Conocer las ofertas de ocio formativo del entorno m-as competitivas y adaptar los procesos que sean aplicables al Programa.</p>	

Acciones de mejora implementadas:

- Procesos de evaluación de las acciones desarrolladas en el Programa en cuanto a objetivos logrados y procesos desarrollados
- Análisis de los procesos desarrollados por parte de los implicados y evaluación de resultados a través de indicadores de calidad
- Estudio de las ofertas de ocio formativo y adaptación de los procesos al Programa

Tabla 6. Resultados en los alumnos mayores

	ANÁLISIS DEL ENTORNO		
	OPORTUNIDADES	AMENAZAS	
ANÁLISIS INTERNO	<p>Movilización política</p> <p>Estabilidad de actuaciones y actividades</p> <p>Comparación de resultados a nivel regional</p> <p>Realización de investigaciones del impacto de la educación en las personas mayores</p>	<p>Escasa sensibilidad del gobierno autonómico</p> <p>Falta de autonomía de la dirección en la toma de decisiones</p> <p>Poca repercusión de los resultados positivos de la evaluación</p> <p>La distancia de las sedes rurales con respecto al campus universitario</p>	
FORTALEZAS	<p>Aplicación de encuestas</p> <p>Efectividad en la toma de decisiones</p> <p>El resultado positivo de las evaluaciones de la satisfacción de los alumnos</p> <p>Bajo coste para los alumnos</p>	<p>Establecer parámetros e indicadores de calidad de la formación en función de los resultados en las encuestas de los alumnos que permitan la comparación de resultados así como base en la toma de decisiones.</p> <p>Fomentar y desarrollar la investigación sobre los resultados de la formación del PIE en los alumnos.</p> <p>Mantener el bajo coste del PIE para los alumnos a través de la apertura a financiadores externos.</p>	<p>Acercar la universidad a los alumnos de las sedes rurales y hacerles partícipes de las actividades que se desarrollan en la sede de Burgos.</p> <p>Difundir los resultados positivos obtenidos por los alumnos a través de los mecanismos de que dispone la Universidad.</p> <p>Aumentar la autonomía de la dirección.</p>
DEBILIDADES	<p>Aislamiento del programa</p> <p>Falta de recursos en la atención</p> <p>Falta de indicadores de referencia en el análisis de resultados</p> <p>Escasa difusión de los resultados obtenidos en las evaluaciones</p> <p>Heterogeneidad del grupo</p>	<p>Incidir en las plataformas específicas de las personas mayores de la Junta en los beneficios de la formación universitaria de personas mayores.</p> <p>Aprovechar la heterogeneidad de los alumnos del Programa para realizar investigaciones cuyos resultados se difundan en la sociedad.</p>	<p>Dotar de infraestructuras que minimicen los efectos de la distancia con las zonas rurales y ensalcen el carácter universitario de la formación.</p>

Acciones de mejora implementadas:

- Elaboración de la memoria anual con resultados de los cuestionarios aplicados a los alumnos como base en la toma de decisiones organizativas para el siguiente curso
- Realización de investigaciones relacionadas con los beneficios derivados de la asistencia y participación en los programas universitarios para mayores
- Difusión de resultados en los medios de comunicación

- Presencia y representación en el tejido asociativo de las localidades
- Implicación por parte de los alumnos en las acciones de evaluación y seguimiento a través de la cumplimentación del cuaderno de incidencias

Tabla 7. Resultados en los profesores

ANÁLISIS INTERNO	ANÁLISIS DEL ENTORNO	
	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
	Imagen corporativa Carácter universitario Desarrollo profesional	Nulo reconocimiento de la política educativa Necesidad de completar la función docente <b>con otros ámbitos</b>
<b>FORTALEZAS</b> Implicación del personal Relación fluida con la dirección Resultado positivo de las evaluaciones del profesorado Satisfacción del profesorado con su docencia	Promover acciones de difusión de los resultados de las evaluaciones de los profesores. Crear indicadores de la actividad docente estableciendo semejanzas con el sistema de evaluación docente impuesto en la UBU. Desarrollar estándares de calidad a nivel regional que permitan la comparación entre los profesores y guíen su actividad docente. Evaluar la aportación personal y laboral que supone la participación en acciones docentes	Proponer la representación del docente del PIE en los órganos de gobierno de la Universidad. Establecer dentro del organigrama la representación del profesorado que aporte su visión en la toma de decisiones de la dirección. Reconocer la dedicación docente en su currículum personal de vinculación con la UBU.
<b>DEBILIDADES</b> Variación del profesorado Limitación en la toma de decisiones Escasa difusión de los resultados obtenidos en las evaluaciones La escasa coordinación docente Falta de formación especializada en aspectos pedagógicos Dificultad de traslado a las sedes rurales Poca estabilidad laboral	Establecer desde la dirección un manual de buenas prácticas docentes en el ámbito de la formación universitaria de personas mayores que limite el efecto de la variación del profesorado. Coordinar con el Instituto de Formación del Profesorado cursos de iniciación y de especialización en la docencia universitaria de personas mayores que sean reconocidos como formación docente. Incentivar desde la Universidad los desplazamientos a las zonas rurales. Crear una comisión junto a la dirección y los coordinadores de colaboración pedagógica por rama del conocimiento que organice la docencia. Coordinar actividades de difusión del PIE que realcen la imagen corporativa dentro de la Universidad.	Incentivar a los profesores del PIE a través de la difusión de los resultados de las evaluaciones de los alumnos. Facilitar desde la dirección la conciliación de la actividad externa al PIE de los docentes que participan en el Programa.

Acciones de mejora implementadas:

- Comunicación entre el profesorado y la dirección para la información de actividades relacionadas con el alumnado
- Establecimiento de profesores coordinadores de asignaturas
- Evaluación de la actividad docente



Tabla 8. Resultados en la sociedad

		ANÁLISIS DEL ENTORNO	
		OPORTUNIDADES	AMENAZAS
ANÁLISIS INTERNO		Relaciones externas Ofertas de formación a los alumnos Envejecimiento de la sociedad Importancia de las políticas de envejecimiento activo	Desconocimiento social Imposibilidad de financiación externa Falta de recursos
FORTALEZAS Relaciones internas Adaptación de actividades Carácter universitario		Diseñar campañas de difusión específicas del sector poblacional a través de los convenios y plataformas que tiene establecida la universidad con los agentes sociales. Analizar el perfil del cliente en cada una de las sedes para facilitar la adaptación de la oferta de actividades. Aportar a las mesa de negociaciones de los agentes implicados en el envejecimiento activo y el aprendizaje a lo largo de la vida de la importancia de la formación universitaria para las personas mayores. Incidir en los órganos de gobierno de la Universidad de la realidad en el desarrollo de su función social del mantenimiento y apoyo a las acciones dirigidas a las personas mayores.	Difundir los resultados de las investigaciones sobre los beneficios de la formación en la prevención de enfermedades y el aumento de la calidad de vida. Eficacia y eficiencia medida a través de la creación de indicadores en la asignación de recursos. Posicionar la formación universitaria de personas mayores con su carácter universitario en la oferta formativa de las poblaciones en las que tienen sede. Abrir los canales de financiación a sectores externos
DEBILIDADES Escasa visibilidad interna Escasa posibilidad de ajuste al entorno		Aumentar la autonomía en la planificación y toma de decisiones que permita un ajuste real a las necesidades del perfil de personas mayores de cada sede. Posicionar en la Universidad el Programa a través del reconocimiento de su labor y con representación en los órganos de decisión.	Mantener los logros y posición dentro de la Universidad que permita mayor visibilidad interna y externa.

Acciones de mejora implementadas:

- Difusión de las actividades del Programa en los medios de comunicación
- Publicación de investigaciones derivadas de la actividad del Programa en revistas científicas

Tabla 9. Resultados globales

		ANÁLISIS DEL ENTORNO	
		OPORTUNIDADES	AMENAZAS
ANÁLISIS INTERNO		La aceptación social de este tipo de oferta Cambios sociales Aumento de estudios gerontológicos	El incremento de la edad de los alumnos Cambios políticos
FORTALEZAS Satisfacción de los agentes internos La implicación de la dirección con la mejora continua		Implicar a la dirección y a los agentes internos en estudios de ámbito local, regional y nacional sobre la formación universitaria de personas mayores. Desarrollar planes de mejora y aplicarlos conforme a indicadores que permitan la medición del implemento y desarrollo de la misma.	Adaptar el PIE a los cambios del perfil del alumnado así como a los cambios legislativos sin modificar su misión. Realzar a nivel político las acciones en pro de la mejora continua que desde la dirección se desarrollan.

<p><b>DEBILIDADES</b></p> <p>Lento ritmo de mejora</p> <p>La falta de pruebas objetivas de evaluación de conocimientos- exámenes-</p> <p>La escasa difusión de los resultados de las evaluaciones</p> <p>Falta de canales de comunicación internos, con la Universidad y la sociedad</p>	<p>Proponer la creación de pruebas optativas de nivel de conocimiento de los alumnos a su paso por el Programa</p> <p>Orientar los estudios gerontológicos hacia el establecimiento de indicadores de los beneficios en los ámbitos biopsicosocial de la formación en mayores.</p> <p>Utilizar los canales de comunicación internos de la universidad en beneficio del Programa.</p> <p>Difundir los resultados de los estudios y de las evaluaciones en el ámbito social.</p>	<p>Minimizar los riesgos en los cambios políticos afianzando los aspectos positivos, difundiendo los generados generando expectativas de cumplimiento.</p> <p>Generar la demanda de formación universitaria de personas mayores desde la sociedad hacia la universidad y desde la universidad hacia la sociedad.</p>
--	--	--

Acciones de mejora implementadas:

- Creación de grupos de investigación e innovación docentes relacionados con la formación universitaria de personas mayores
- Consolidación de la formación universitaria de personas mayores en Burgos y provincia
- Estudio de expectativas de los alumnos en la formación y adecuación de la oferta a sus necesidades

## Conclusiones

El proceso de implantación de los Programas Universitarios de personas mayores, nos ha desvelado la necesidad de su evaluación. No obstante, debemos reconocer que no existe un criterio único para su implementación, siendo la unificación de criterios primordial dentro de la Estrategia Universitaria-2015. Al estar dentro de una institución que ha establecido fórmulas en pro de la calidad que permiten la adecuación a los cambios y el óptimo cumplimiento de los objetivos marcados, los PUMs deben iniciar el proceso utilizando las herramientas que a tal fin se han implantado en la Institución universitaria: EFQM, SGIC.

El estudio empírico, nos ha permitido profundizar sobre la situación actual del programa para mayores en la Universidad de Burgos, a través del desarrollo, aplicación y análisis de la información proveniente de las herramientas, así como generar posibles acciones de mejora del mismo, en pro de la implantación de la cultura de gestión de la calidad total.

Desde el punto de vista metodológico la utilización de un enfoque multimetodológico ha enriquecido los procesos de obtención y análisis de la información, siendo el método DAFO primordial en la transformación de la mera descripción subjetiva de una realidad percibida por los agentes implicados en el Programa a través de los cuestionarios elaborados ad hoc y en acciones en las que operativizar los aspectos susceptibles de mejora partiendo de los puntos fuertes detectados.

Considerando la interacción entre la fundamentación teórica y el estudio empírico hemos obtenido las siguientes conclusiones:

En la cultura académica existen aspectos favorables y otros desfavorables, en relación a la posible introducción de la Calidad Total como estrategia de gestión del cambio en educación. Los modelos son importantes, pero claramente el aspecto crítico es el humano. En última instancia, la calidad de la educación depende de la capacidad, motivación y entusiasmo de sus agentes internos y externos, componente humano fundamental en la compleja tarea de creación y difusión de conocimiento. En consecuencia, no debemos olvidar que el éxito depende, en gran medida, de la capacidad de movilizar las voluntades de todos sus actores.

Dentro de las estrategias que definen la Estrategia Universitaria de 2015 y del Plan Nacional de Aprendizaje a lo largo de la Vida, se desprende la necesidad de unificar criterios de evaluación que doten de parámetros de comparación entre las Universidades inmersas en la construcción del EEES junto con las acciones que desarrollan.

En el ámbito de estudio que ha centrado la investigación creemos necesario comenzar por un análisis de la situación actual de los PUMs, como programas que se desarrollan para dar satisfacción al objetivo universitario de formar a lo largo de la vida y dentro de la tercera misión, tal y como se ha iniciado en el PIE de la Universidad de Burgos, y cuyos resultados refuerzan la necesidad de establecer indicadores de calidad que permita unificar los criterios de evaluación, la comparación e inicie el proceso de internacionalización.

## **Bibliografía**

- Altbach, P.G.; Reisberg, L. and Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. II World Conference on Higher Education*. UNESCO. París.
- ANECA. AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005). *Programa de Evaluación Institucional. Guía de evaluación*.
- ANECA, (2007): Programa AUDIT. Guía para el diseño de Sistemas de garantía Interna de Calidad de la formación Universitaria. Doc 1
- Corbetta, P. (2003): *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid. Mcgraw-Hill
- Dunne, C. (2011). Developing an intercultural curriculum within the context of the internationalisation of higher education: terminology, typologies and power, *Higher Education. Research&Development*, Vol 30, 5, 609-622.
- EFQM (EUROPEN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMNET) (2013). *Modelo EFQM de Excelencia 2010*. Madrid. Club de Excelencia en Gestión.
- ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki.
- Fraile González, E. y Maya Frades, U. (2004): *Técnicas elementales de investigación social*. Salamanca. CISE Universidad de Salamanca.
- Grande Esteban, I. y Abascal Fernández, E. (1996) (2007). *Fundamentos y técnicas de investigación comercial*. ESIC. Madrid.

Jimenez Eguizábal A. (2008). *Repensar y construir el Espacio Europeo de Educación Superior. Políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación*, Madrid, Dykinson.

Jornet Meliá, J.M.; González-Such, J. y García- Bellido, M.R. (2012): "La investigación evaluativa y las tecnologías de la información y la comunicación, TIC". *Revista Española de Pedagogía*. Año LXX, nº 251, pp. 93-110

Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de universidades

Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril por la que se modifica la Ley 6/2001.

Palmero, C. (2008). *Formación Universitaria de Personas Mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones*, Burgos, Universidad de Burgos.

Palmero, C. y Jiménez, A. (2008). The quality of university programs for older people in Spain: Innovations, tendencies and ethics in the face of active ageing and the European Higher Education Area. *Educational Gerontology*, 44, 4, pp. 328-354.

Pérez Serrano, G. (2000): *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y animación sociocultural*. Madrid. Narcea.

Rubio Matilla, V. (2011): *Estrategia Universidad 2015: contribución de las universidades al progreso socioeconómico español*. Madrid. Ministerio de Educación, Secretaría General de Universidades.

Sabán, C. (2009). *La educación permanente y la enseñanza por competencias en la Unesco y la Unión Europea*. Granada: Grupo Editorial Universtiaro: GEU.

## Beneficios ampliados de la formación a lo largo de toda la vida y espacio europeo de educación superior

F. J. Hernández i Dobon<sup>39</sup>

Universitat de València

### Resumen

La comunicación expone, en primer lugar, las teorías educativas de la reproducción y las teorías centradas en el curso de la vida. En este grupo, explica la teoría de la biograficidad, la teoría constructivo-sistémica y la teoría del reconocimiento.

En segundo lugar, explica la relación de estas teorías con dos proyectos: el Espacio Europeo de Educación Superior y el Marco Europeo de las Cualificaciones. Expone también la articulación de ambos proyectos y su relación con los Programas Universitarios de Mayores.

A continuación, la comunicación expone las correlaciones de los indicadores educativos más importantes con el porcentaje de población en educación superior y con el porcentaje de población en actividades de aprendizaje permanente. Se comentan aquellos casos en los que los índices de correlación apuntan a beneficios ampliados de la articulación de Espacio Europeo de Educación Superior y Marco Europeo de Cualificaciones y, por tanto, del espacio de convergencia de los PUM.

Palabras clave: biograficidad, marco europeo de cualificaciones, aprendizaje permanente

### Abstract

*Communication explains, first, the educational theories of reproduction and theories centered in lifetime. In this group, explains biographicity theory, constructive-systemic theory and the theory of recognition.*

*Second, it explains the relationship of these theories with two projects: the European Higher Education Area and the European Qualifications Framework. It also exposes the articulation of both projects and their relationship with the University Programs for the Elderly.*

*Then the communication presents the correlations of the most important educational indicators with the percentage of population in higher education and the per-*

---

39 Correo electrónico: francesc.j.hernandez@uv.es

*centage of population in lifelong learning activities. We discuss those cases in which the correlation indices extended benefits point to the articulation of the European Higher Education Area and the European Qualifications Framework and therefore the convergence space of University Programs for the Elderly.*

*Keywords: biographicity, EQF, lifelong learning*

## **Introducción**

He tomado la noción de «beneficios ampliados» de la formación de Peter Alheit, quien desde el año 2011 es catedrático emérito de la Universidad de Göttingen. Alheit fue pionero en la defensa de los Programas de Universitarios para Mayores (PUM). He podido conocer de primera mano la iniciativa "Freie Altenarbeit Göttingen" (Cf. FAG 2013), fundada en 1986, que tiene como lema "Vivir y aprender bajo el mismo techo", auspiciada por él como director Seminario Pedagógico de la Universidad de Göttingen, el primero que se fundó en Alemania, precisamente en una de sus universidades históricas. Pero Alheit no ha sido sólo un pionero de los PUM, sino también un riguroso teorizador. En esta comunicación pretendo conjugar las aportaciones teóricas de Alheit y otros autores centrados la teoría de la «biograficidad» y la presentación de teorizaciones análogas con los últimos datos disponibles del sistema europeo de indicadores educativos.

## **Objetivos**

De acuerdo con lo anterior, los objetivos de esta comunicación son:

- a) Presentar sucintamente la noción de «beneficios ampliados» de la educación y enmarcarla en la teoría de la «biograficidad», así como glosar la relación de esta teoría con otras análogas.
- b) Relacionar la teoría de la «biograficidad» y sus análogas con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- c) Relacionar los últimos datos disponibles sobre formación continua y educación superior de la Unión Europea (UE) con el resto de indicadores educativos y destilar consecuencias pertinentes respecto de los PUM y sus «beneficios ampliados».

## **Metodología**

Para los objetivos a) y b) (epígrafes D.1, D.2, D.3 y D.4) se utilizará la exposición y clarificación conceptual. Para el objetivo c) (epígrafe D.5) se usará el cálculo de coeficientes de correlación.

## Resultados

### 1) Teorías de la reproducción

La teoría de Alheit se presenta como una superación de las teorías reproductivistas de los sistemas educativo, que intentaban explicar cómo estos reproducen las desigualdades sociales (fundamentalmente de clase, de género y de etnia), aunque los sujetos participantes, y más en concreto los y las docentes, no tienen voluntad expresa de hacerlo. Hay que prestar atención a que se habla de «reproducción» y no de «producción» de desigualdades. En los años 60 del siglo pasado ya se disponía de evidencias estadísticas suficientes para acreditar que, en el seno de la escuela, el estudiante procedente de las clases superiores obtenía mejores rendimientos. También de manera indefectible, los hombres seguían trayectorias más ventajosas o asumían posiciones más prestigiosas que las mujeres (y viceversa, cuando éstas, con esfuerzo, consiguieron ocupar determinados puestos importantes estos disminuían su prestigio y se convertían «barcos que naufragan»). También, el sistema educativo parecía privilegiar a los estudiantes de grupos étnicos que estaban mejor situados socialmente. Por ello, la cuestión fundamental era: ¿cómo es posible esta reproducción de desigualdades si no podemos suponer que los docentes hagan conscientemente ninguna acción discriminatoria? Es relativamente sencillo agrupar las respuestas dadas a esta cuestión en tres subconjuntos de teorías, que tienen entre ellas un cierto aire de familia, y que pueden definirse como:

1.<sup>a</sup> la Nueva Sociología de la Educación, centrada en los intercambios simbólicos en los centros educativos y las dinámicas de relación que surgen en su seno, sigue la obra de Bernstein (1971/1990), con el añadido del método etnográfico (Jackson 1968), y se ha desplegado en la orientación culturalista (Willis 1977), el análisis de interacciones (Woods 1983, Burgess 1986) y el resistencias (Whitty 1985).

2.<sup>a</sup> La perspectiva contraria, que destaca el predominio de la institución sobre el individuo, ha sido desarrollada en las obras de Ivan Illich, Cornelius Castoriadis y Hans Joas, y de forma paradigmática por Michel Foucault en la arqueología de los saberes (Foucault 1969), la genealogía de las relaciones saber-poder (Foucault 1975) y en el análisis de cómo saberes y los poderes representan «tecnologías» que constituyen a los sujetos (Foucault 2001). Una buena continuación de esta orientación la encontramos en la obra de Jean-Claude Michéa sobre la enseñanza de la ignorancia (Michéa 1999). La escuela promete enseñar, pero se convierte en una especie de parque de atracciones donde la mayoría del estudiantado pierde el tiempo.

3.<sup>a</sup> A caballo entre ambas posiciones anteriores y con su intento de conjugar el subjetivismo de Durkheim y el objetivismo de Marx, encontramos las aportaciones de Pierre Bourdieu, que explicaba la reproducción educativa por la imposición de un arbitrario cultural (Bourdieu, Passeron 1970), que, como documenta Dubet, se aleja de la meritocracia republicana, y se permanentiza mediante la generación de «habitus» (Bourdieu 1979). Más que el juego de «capitales», donde tiene un papel destacado el capital simbólico, el sociólogo francés nos dirige la atención hacia las formas negativas: la miseria de posiciones y de condiciones (Bourdieu ed., 1993). Su análisis ha permitido la crítica del nuevo espíritu del capitalismo (Boltanski, Chiapello, 1999), el



desarrollo de una sociología del espacio de consecuencias educativas (Löw 2006 y 2007) y unos prometedores estudios sobre medios sociales y educación (cf. Vester et al. 2001), que interpretan las canalizaciones y trayectorias de discentes y docentes (Lange-Vester 2012).

## *2) Teorías de la biograficidad*

Los sistemas educativos no sólo reproducen las desigualdades vigentes en la sociedad, también influyen decisivamente en el curso vital de las personas. Somos conscientes de que algo cambia en nosotros bien por nuestro empeño de aprendizaje, bien por las relaciones con los demás. Así, se acepta generalmente que las propuestas de aprendizaje a lo largo de la vida no son una mera extensión de la dinámica escolar. Dentro de este conjunto de teorías centradas, por decirlo así, en el curso de la vida, encontramos no menos de tres grupos de elaboraciones que tendrían que ver con la noción «biograficidad», como es el caso de la teoría de Alheit y con otras orientaciones próximas que consideraré en el epígrafe siguiente.

Los escritos de Alheit están influidos por A. Gramsci, P. Freire y en debate con J. Habermas. En sus libros queda claro el esfuerzo para describir el aprendizaje a lo largo de toda la vida como la construcción de una «cultura civil», que permita la reapropiación de esta modernidad radicalizada que parece que se nos va de las manos (Alheit 1994). Sus investigaciones, muchas de ellas en colaboración con Bettina Dausien (actualmente profesora en Viena) sobre la clase obrera (Alheit y Dausien 1985) y sobre la formación de las mujeres (Dausien 1996), han permitido enunciar el concepto de «biograficidad» dentro de la orientación constructivista. La vida humana tiene carácter biográfico, es decir, se desarrolla imbricada con el relato que los sujetos hacen continuamente de su vida. Dicho de otro modo: no vivimos al margen de la interpretación que hacemos de lo que nos pasa. Por ello, la educación no es más que la modificación intencional, autoconsciente, civilizatoria, de este relato. Ante la estrechez de las perspectivas que focalizan los rendimientos educativos (y en parte esto sucedería con las orientaciones reproductivistas), hay que contemplar los beneficios «ampliados» de la educación (un asunto que también ha preocupado a pedagogos como Marotzki). Éstos beneficios ampliados se hacen patentes con una investigación cualitativa, que reconstruye la manera como las personas experimentan su formación. Estos beneficios se pueden cuantificar de múltiples maneras. Alheit pone el ejemplo, incluso de como los PUM reducen el consumo de medicamentos.

En la misma línea biográfica hallamos la obra reciente de Ivor Goodson, profesor en la Universidad de Brighton, que parte de la corriente que antes llamábamos Nueva Sociología de la Educación. En este marco realizó estudios sobre la sociología del profesorado. Recientemente ha realizado un ambicioso proyecto «The Learning Lives», que le ha permitido formular una teoría de la «aprendizaje narrativo» (Goodson 2010) muy cercana a la de Alheit.

### *3) Perspectiva sistémico-constructivista y teoría del reconocimiento*

Hay otras dos orientaciones teóricas que son muy semejantes a la teoría de la biograficidad, como es el caso de la perspectiva sistémico-constructivista y de la teoría del reconocimiento.

Los trabajos de Joachim Munch y, más recientemente, Rolf Arnold sobre educación de personas adultas y formación profesional han presentado estas modalidades formativas como «dos caras de la misma moneda» y han insistido en el carácter constructivo de los procesos, por otra una constante en la bibliografía reciente. En definitiva, se trata de aprendizaje en el curso de la vida (Arnold & Pachner ed., 2011). Arnold, autor de una amplísima bibliografía, toma en consideración también las aportaciones de la tradición sistémica (N. Luhmann) y del psicólogo social K. Holzkamp. Éste había criticado nuestras supuestas certezas sobre el aprender (como, p. ej., que el alumnado aprende mejor en grupo) y había concluido que lo que en pedagogía se denomina frecuentemente «proceso de enseñanza-aprendizaje» en realidad es algo escindido en dos momentos, de cuya relación se puede decir más bien poco cosa. También resulta muy importante la distinción de Holzkamp entre «aprendizajes intencionales» y «coaprendizajes». La escuela pretende animar los primeros, sin darse cuenta de que son precisamente los segundos, aquellos aprendizajes no intencionales y que realizamos con el resto de personas, los que son más relevantes en nuestra vida (pensemos en cómo aprende un bebé o la forma en que nos formamos en las prácticas sexuales). El aprendizaje siempre surge cuando, por decirlo así, el sujeto supera su situación. Es por ello que P. Faulstich y J. Ludwig hablan de aprendizaje «expansivo».

Los y las docentes realizan actividades para enseñar, pero ello no ofrece ninguna garantía sobre el aprendizaje que producirán porque éste es, en definitiva, una construcción espontánea del propio sujeto, en diálogo con otros (según la tradición de Luria, Leontiev, etc.), pero no necesariamente con un «otro» privilegiado, como se considera a sí mismo el docente. Arnold defiende también que en la construcción del aprendizaje cobran cada vez más importancia los aspectos emocionales. Así, junto a los conocimientos, las aptitudes o las competencias sociales (los aspectos que recoge, por ejemplo, el Marco Europeo de Cualificaciones), Arnold valora las competencias emocionales. Los y las docentes no deben desesperarse por la incertidumbre que rodea a los procesos de enseñanza (Arnold y Arnold-Haecky 2009). Incluso propone para los trabajadores de la enseñanza una especie de «promesa de Sísifo», similar al juramento hipocrático. En sus escritos deja constancia de cómo las instituciones educativas son cada vez más entidades no sólo «sin muros», que decía M. McLuhan, sino también entidades «sin edificios» y, en definitiva, el aprendizaje se convierte de manera cada vez más clara en un proceso de autoformación (Arnold 2010). Por último, Arnold considera que un tratamiento coherente de lo emocional debe desarrollarse hasta integrar en la educación un cambio paradigmático que enuncia, usando las teorías de E. Fromm y psicóloga Verena Kast, como la transición al paradigma del «despedalidad» (Abschiedlichkeit), un neologismo de difícil traducción que tiene que ver con el hecho de que la vida humana es un continuo e inconsciente despedirse.

En el capítulo de la formación en el curso de la vida debemos hacer mención de la aplicación educativa de las teorías del reconocimiento que ha formulado, entre otros, Axel Honneth. Durante años han proliferado los estudios sobre la educación y diálogo o comunicación, que tomaban pie en los trabajos, respectivamente, de P. Freire y J. Habermas. Hay mucha bibliografía sobre las repercusiones didácticas de la teoría de la acción comunicativa. La teoría de la acción comunicativa formulada por Habermas venía a decir que la razón instrumental –cuyos efectos perversos habrían conducido a Auschwitz, como afirmaron Horkheimer y Adorno– podría ser equilibrada por una razón comunicativa, fundamentada en el hecho de que toda pretensión de validez en la argumentación apunta a un horizonte de entendimiento, un posible acuerdo que puede ser entendido como fundamentación a priori de las pretensiones normativas de una crítica social.

Pues bien, Axel Honneth, discípulo de Habermas, se opone a su maestro incorporando los análisis del espacio público de Foucault y Bourdieu, ya comentadas anteriormente, para concluir que la circulación de los saberes o el espacio de la comunicación está atravesado por las dinámicas del poder, lo que no permitiría alcanzar ningún consenso posible (Honneth 1985). Sin este horizonte de entendimiento, la teoría de la acción comunicativa cae por su base. Por ello Honneth, actual director del Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt, ha pretendido en los últimos veinte años imprimir un «giro» desde la teoría del reconocimiento a la teoría de la acción comunicativa. Este es el objetivo de una obra que arranca prácticamente de una revisión de la teoría del reconocimiento en el joven Hegel (Honneth 1992) y llega hasta una reformulación de su Filosofía del derecho (Honneth 2011).

Honneth, que encabeza la «tercera generación» de la Escuela de Frankfurt, considera que, en situaciones de menosprecio, los individuos perciben un «vacío» psicológico en la medida en que, en definitiva, no son reconocidos como sujetos, destinatarios de amor, derechos o solidaridad. Ese «vacío» tiene carácter normativo (fundamenta una «gramática moral», dice él) en tanto que apunta a una situación de reconocimiento posible y así es entendido por otros sujetos, aunque sea de manera pre-verbal. Como ya decía Adorno, el sufrimiento es un lenguaje. Aunque Honneth no considera la educación como una forma de reconocimiento, porque para él está a caballo entre el amor y el derecho, su teoría es susceptible de ser proyectada sobre el sistema educativo y ya hay algunos intentos en este sentido. Él mismo refiere los trabajos de Dubet, ya mencionados. Los jóvenes discípulos de Honneth ya se han aplicado a volver sobre asuntos como las relaciones personales, laborales o internacionales, o la estética, consideradas desde la perspectiva del desprecio.

#### *4) El Espacio Europeo de Educación Superior*

El denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha de entender en relación al establecimiento del Marco Europeo de las Cualificaciones (EQF).

a) Los Estados miembros de la UE establecen un EQF para cumplir con el principio fundacional de libre circulación de las mercancías (en este caso, la mercancía fuerza

de trabajo), y por ello, la construcción de un EEES sería una parte (la referida a las cualificaciones de los niveles superiores) del EQF.

b) Los Estados que se adhieren las reuniones bianuales del EEES son muchos más que los que componen la Unión Europea, por lo que el EQF (al menos en sus niveles superiores) sería una parte del EEES.

El EQF es posible por el establecimiento de niveles de cualificación, en los que se determina con precisión conocimientos, aptitudes y competencias sociales, así como la determinación de cualificaciones que realizará cada Estado. Está previsto que el marco español para las cualificaciones a lo largo de la vida entre en vigor antes de 2014.

El EEES es posible por la uniformización de titulaciones y el establecimiento de una unidad de medida común: el sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS). La gran innovación es que el crédito-ECTS no se define como tiempo de enseñanza, sino como esfuerzo o actividad (ergo, tiempo) de aprendizaje. Por ello, las cualificaciones se definen profesionalmente y también formativamente (aprendizajes acreditables).

No es difícil relacionar las teorías formativas expuestas anteriormente, que destacaban el valor de lo biográfico, con el desplazamiento del foco de interés pedagógico al aprendizaje, que subyace tanto en el establecimiento del EQF como del EEES. Pero esto conduce, como se ha mostrado en la clarificación conceptual previa, a considerar los beneficios ampliados de la educación (en el sentido de Alheit, Dausien o Marotzki) o los procesos de formación sin edificio o de autoformación (en el sentido de Arnold). Naturalmente, la articulación de EEES y EQF conlleva una revisión del papel de la universidad en la formación en general y de esta en la estructuración del espacio universitario, y este precisamente es el espacio de los PUM. Quiérese decir que los PUM, en tanto que combinan espacio universitario y aprendizaje permanente, prefiguran la articulación de EEES y EQF. Veamos su referencia empírica.

### *5) Evidencias empíricas*

La construcción de un sistema de indicadores educativos europeo permite ya calcular las correlaciones entre distintas variables y contrastar las teorizaciones expuestas anteriormente. En la tabla 1 se han usado los datos más recientes facilitados por EUROSTAT para calcular, en el caso de los países de la UE (los 27 actuales más Croacia que ingresará próximamente), los coeficientes de correlación entre diversos indicadores educativos y dos particularmente importantes en este texto: el porcentaje de personas de 30/34 años con un título de Educación Superior (PES) y el porcentaje de personas de 25-64 años que participan de acciones de formación continua o aprendizaje permanente (PAP). En la tabla 1 se calcula el coeficiente de correlación (de Pearson), que oscila entre 1 (máxima correlación), 0 (no hay correlación aparente) y -1 (máxima correlación inversa).

Tabla 1. Coeficientes de correlación entre diversos indicadores educativos (UE).

	PES	PAP
% Niños 4 años en Educación Infantil	0,24	0,37
Ratio alumnos/docente en Educación Primaria	-0,09	-0,10
Resultados PISA Lengua	0,50	0,48
Resultados PISA Matemáticas	0,43	0,55
Resultados PISA Ciencias Naturales	0,40	0,29
% Población 18-24 años sin ESO	-0,24	-0,15
% estudiantes Secundaria en formación profesional (hombres)	-0,43	0,10
% estudiantes Secundaria en formación profesional (mujeres)	-0,25	0,21
Expectativas de años de estudio	0,27	0,48
% Población con título de Educación Secundaria superior	-0,14	-0,17
% Mujeres en estudios superiores ciencias e ingenierías	-0,16	0,06
% Personas con Educación Superior (PES)	1,00	0,46
% Personas 25-64 años en aprendizaje permanente (PAP)	0,46	1,00
Coeficient de Desigualtat de l'OCDE (Coef. Gini)	-0,10	-0,31
% Gasto público en educación respecto PNB	0,53	0,62
Gasto anual público y privado por estudiante	0,44	0,72

Fuente: EUROSTAT y elaboración propia

Adviértase que:

- Incrementos en gasto educativo, tanto referido al PNB como a la ratio por estudiante, correlacionan de manera importante con PES y, con un coeficiente todavía mayor, con PAP.
- PAP es más sensible que PES a la igualdad social, definida según un indicador habitual en la OCDE. Lo mismo sucede con la expectativa de años de estudio y la precocidad de la escolarización.
- Los rendimientos académicos según los mide PISA (encuesta a los 15 años) presentan correlaciones con PES y PAP, aunque con variaciones.
- Hay que destacar el comportamiento inverso de PES y PAP respecto de l'estudiantado de secundaria en formación profesional.

## Conclusiones

Las correlaciones anteriores en general y aquellas en las que el índice de PAP es superior al de PES en particular (p. ej. indicadores de igualdad), nos permiten intuir qué beneficios ampliados puede tener la generalización del EEES, en el sentido de su

integración con el EQF, cumpliendo en definitiva las teorizaciones biográficas señaladas. Piénsese que «correlación» no es «causalidad», sino que define una relación de probabilidad entre los desplazamientos de dos variables. Quiérese decir que, p. ej., mayor gasto público y privado por estudiante hace esperables mayores porcentajes de PAP, y al revés: mayores porcentajes de PAP correlacionan con mayor gasto público y privado, lo que puede significar también que un incremento en PAP puede determinar (p. ej., mostrando los beneficios ampliados de la educación) que los gobiernos y las familias dediquen mayor gasto (inversión) a la educación. Del mismo modo hay que entender otras correlaciones indicadas, como, por ejemplo, la relativa a la igualdad social. Así pues, hay una cierta base teórica y empírica para hablar de beneficios ampliados de los PUM.

## Bibliografía

- Adorno, Theodor W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Alheit, Peter (1994). *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Alheit, Peter i Dausien, Bettina (1985). *Arbeitsleben. Eine qualitative Untersuchung von Arbeiterlebensgeschichten*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Arnold, Rolf (2010). *Selbstbildung oder wer Kann ich werden und wenn ja wie?* Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Arnold, R. & Arnold-Haucky, B. (2009). *Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Arnold, R. & Pachner, Anita (ed.) (2011). *Lernen im Lebenslauf*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Ball, Stephen J. (Ed.) (2000). *Sociology of Education* (in four vols). London: Routledge and Kegan Paul.
- Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (2002). *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter. Neue weltpolitische Ökonomie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (2004). *Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich & Gran, Edgar: *Das kosmopolitische Europa. Gesellschaft und Politik in der Zweiten Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bernstein, Basil (1971/1990). *Class, Code and Control*. London: Routledge and Kegan Paul. Vol I: Theoretical Studies towards a Sociology of Language (1971). Vol II: Applied Studies towards a Sociology of Language (1973). Vol III: Towards a Theory of Educational Transmissions (1975). Vol IV: The Structuring of pedagogic Discourse (1990).
- Boltanski, Luc; Chiapello, Ève (1999). *Le Nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.



- Bourdieu, Pierre (ed.) (1993). *La misère du monde*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude (1970). *La reproduction: Elements d'une Theorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Burguess, Robert G. (1986). *Sociology, Education, and Schools. An Introduction to the Sociology of Education*. London: Barsford.
- Dausien, Bettina (1996). *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.
- FAG (2013). <http://www.freiealtenarbeitgoettingen.de> [consulta 1/5/2013].
- Foucault, Michel (1969). *L'Archéologie du Savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (2001). *L'Herménéutique du sujet*. Paris: Gallimard.
- Goodson, Ivor, et al. (2010). *Narrative Learning*, New York: Routledge.
- Honneth, Axel (1985). *Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2010). *Das Recht der Freiheit: Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W. (1947). *Dialektik der Aufklärung*. Amsterdam: Ed. Querido.
- Jackson, Philip W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Lange-Vester, A. (2012). "Andrea Lange-Vester: Teachers and Habitus: The Contribution of Teachers 'Action to the Reproduction of Social Inequality in School Education", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 5, núm. 3, pp. 455-476.
- Löw, Martina (2006). *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. Opladen: Leske und Budrich / UTB für Wissenschaft.
- Löw, Martina (2007). *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- MEC (2013). <http://www.mecd.gob.es/mecu> [consulta 1/5/2013].
- Michéa, Jean-Claude (1999). *L'enseignement de l'ignorance*. Castelnau-le-Lez: Climats.
- Vester, Michael et al. (2001). *Soziale milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Whitty, Geoff (1985). *Sociology and School Knowledge*. London: Methuen.
- Whitty, Geoff (1985). *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*. Valencia: Pomares.
- Willis, Paul (1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Farnborough, Hants: Saxon House.
- Wood, Peter (1983). *Sociology of the School: An Interactionist Viewpoint*. London: Routledge and Kegan Paul.



## El envejecimiento constructivo: el papel de la Educación Superior

M.I. Fernández Esteban, J. Arnay Puerta y J. E. Marrero Acosta <sup>40</sup>

*Universidad de La Laguna*

*“Es necesario estar siempre a la espera de que un nuevo conocimiento surja,  
superando a otro que, ya habiendo sido nuevo, envejeció”.*

*Paulo Freire (1997: 20)*

### Resumen

El envejecimiento constructivo constituye el marco desde el que dar sentido a la relación que se establece entre la educación y las personas adultas y mayores en el ámbito de la Educación Superior.

Para el envejecimiento constructivo la educación juega un papel fundamental por la influencia positiva que tiene en el desarrollo personal. El conjunto de rasgos biológicos, psicológicos y sociales de una persona puede explicar la diferencia entre el envejecimiento normal y el patológico. La Educación Superior destinada a personas adultas y mayores puede ser la herramienta que permita mejorar la calidad de vida subjetiva en ese momento, pero entendida como un acto específico que promueve determinados aprendizajes, difíciles de alcanzar en otros contextos.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben adecuarse a las necesidades de los educandos y suscitar una educación emancipadora, no reproductiva. Esa emancipación supone romper los límites dictados por la propia biología, que siempre están ahí e implica entender que en todas las etapas de la vida se puede evolucionar, aún dentro del patrón de la disminución de algunas capacidades.

Desde el planteamiento del envejecimiento constructivo tratamos de mostrar cómo la educación influye en el ámbito psicológico y sociocultural, dando lugar a un modo de vida que permita mantener, y en algunos casos mejorar, las habilidades y capacidades cognitivas y emocionales, para enfrentarse a los cambios que produce el paso del tiempo y mantener o mejorar las relaciones sociales, la participación y afrontar nuevos roles personales que nada tienen que ver con los estereotipos edadistas.

*Palabras clave:* Envejecimiento constructivo, educación superior, modelo crítico de educación de adultos mayores.

---

40 Miembros del grupo de investigación Poderes, Saberes y Subjetividad en Educación (POSASU) del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna

## Abstract

*Constructive Aging provides a framework from which to make sense of the relationship established between education and seniors, elderly people, in the field of higher education.*

*Education plays a key role in constructive aging due to the positive influence on personal development. The set of characteristic biological, psychological and social aspect of a persona can tell the difference between normal aging and pathological aging. Higher Education aimed at adults and elderly may be the tool to improve the subjective quality of life at the time, but understood as an action that promotes certain specific learning, difficult to achieve in other contexts.*

*The processes of teaching and learning must be tailored to the needs of learners and elicit a liberating education, instead of a non-reproductive one. That liberalization means breaking the limits dictated by biology itself, which are always there and involve understanding that it is possible to evolve at every stage in life, even within the pattern of some decreasing capabilities.*

*From constructive aging approach we try to show how education influences the psychological and socio-cultural environment, leading to a way of life which will maintain, and in some cases improve, skills and cognitive and emotional abilities allowing us to deal with the changes that occur over time and also maintain or even improve social relationships, participation and face new personal roles that have nothing to do with ageist stereotypes.*

*Keywords: Constructive aging, higher education, critical model of adult education*

## Introducción

Entendemos que el envejecimiento constructivo constituye un elemento conceptual que permite establecer una relación adecuada entre la educación y las personas mayores. Mientras el envejecimiento activo ha supuesto hacer muchas cosas y participar activamente en todo aquello que tenga que ver con la cultura, el arte, actividad física, participación social, con el objetivo de mejorar la calidad de vida durante más tiempo, el envejecimiento constructivo considera y entiende que el aprendizaje educativo formal permite establecer nuevas relaciones cognitivas que no serían posible establecer por otras vías. (Arnay Puerta, 2006)

No resulta fácil hablar de envejecimiento activo cuando socialmente el estereotipo existente asume que las personas mayores pueden ser pasivas e incluso inútiles. Igual de complejo resulta entender que en la vejez podamos ser personas plenas, mientras se jubila obligatoriamente a numerosas personas abocándolas al retiro social y participativo. Aún más complicado resulta hablar de *construcción* en el envejecimiento cuando la imagen social de la vejez se asocia, como hemos señalado, al declive, el deterioro y la disminución de capacidades y habilidades. En este sentido la aportación educativa desde el enfoque constructivo que proponemos, tiene un doble

objetivo. Por un lado, contribuir a que las personas mayores aumenten su participación crítica, la concientización sobre el sentido personal y social de su existencia. Ello sin dejar de considerar que la vida se desarrolla en un contexto sociocultural determinado. Por otro lado, y de ahí su doble objetivo, la construcción de una ciudadanía donde también tiene sentido contemplar la autonomía de las personas mayores, su reflexión, participación crítica y contemplar a las propias personas mayores en términos de futuro, concepto radicalmente enfrentado al de vejez, incluso desde el punto de vista de los propios mayores.

Para la perspectiva del envejecimiento constructivo la educación puede jugar un papel tan importante como la salud y la actividad física, por la influencia positiva que tendría en el desarrollo biopsicosocial de las personas a lo largo del ciclo vital. Esa mejora en los factores biológicos, psicológicos y sociales explicaría la clara diferencia entre el envejecimiento normal y el patológico. La educación, desde esta perspectiva, es la herramienta que permite mejorar la calidad de vida, sin ella no sería posible desarrollar la capacidad crítica y reflexiva, la curiosidad y por lo tanto, tampoco la emancipación. La educación formal es entendida aquí como un acto específico y único para promover determinados aprendizajes, que de otro modo serían difíciles de alcanzar en otros contextos. El papel de la educación sería, por tanto, promover situaciones, tareas y demandas propias de los procesos de enseñanza y aprendizaje que conllevan otras propuestas como el envejecimiento activo, el óptimo o el productivo.

Es necesario, sin duda, que la educación destinada a las personas adultas y mayores mejore los aspectos relacionados con los propios procesos de enseñanza y aprendizaje, adecuándolos a las necesidades específicas de las personas a las que va destinada y, lo que es más importante, que sea capaz de promover una educación para la emancipación personal y social. Esa emancipación supone romper los límites dictados por la biología, que siempre están ahí, pero también implica entender que todas las etapas de la vida son capaces de permitir una cierta evolución, aún dentro del patrón de disminución de capacidades. Esto quiere decir que la vida no se puede definir solamente en un momento o una etapa concreta, sino que siempre existe la posibilidad de nuevas relaciones sujeto-contexto, construir nuevas interpretaciones de la realidad que nos envuelve, o reinterpretar datos de una situación o de un problema de otra manera. Promover la emancipación es contribuir a que los ciudadanos y ciudadanas no se sientan resignados a aceptar cualquier destino para su vida, sino aquel asumido desde el sentido crítico. El planteamiento de la construcción es un continuo a lo largo del todo el ciclo vital del mismo modo que lo es la relación dialógica sujeto-contexto.

En suma, desde el envejecimiento constructivo y la educación se puede producir una influencia en el ámbito psicológico y socio-cultural de las personas, dando lugar a un modo de vida en la vejez que permita mantener y en algunos casos mejorar las habilidades y capacidades cognitivas y emocionales, enfrentarse a las desventajas físicas que puede producir el paso del tiempo y mantener o mejorar las relaciones sociales, la participación y afrontar nuevos roles en la vejez que no tienen que ver con los estereotipos edadistas establecidos.

El objeto de esta comunicación es hacer una introducción a la conceptualización del envejecimiento constructivo y su relación con la Educación Superior destinada a personas adultas y mayores por su implicación en el bienestar psicológico, social y cultural. La teoría del ciclo vital de Paul Baltes (1981) ofrece el argumento de la relevancia de la educación y el desarrollo intelectual para favorecer el bienestar subjetivo, la integración social y el desarrollo personal durante el envejecimiento. El modelo educativo que proponemos es un modelo crítico de educación de adultos basado en las propuestas de concientización y emancipación procedentes del pensamiento pedagógico freiriano. Estas dos perspectivas, cada una en su ámbito, tienen en común el reconocimiento de que la construcción es un proceso continuo en la vida en el que interviene de manera determinante las condiciones contextuales y socio-históricas personales.

### **Envejecimiento constructivo y bienestar psicológico**

La perspectiva constructivista, en términos generales, defiende que el individuo es una construcción propia que se va desarrollando como resultado de la interacción que mantiene con el medio ambiente y su conocimiento no es una reproducción de la realidad, sino una construcción propia y personal. Esta construcción es fruto de la representación inicial, de la información y de la actividad, externa o interna, que desarrollamos al respecto (Carretero, 1994). Las principales teorías psicológicas constructivistas han basado sus estudios en la edad infantil y en la adolescencia porque han entendido que es en estas etapas vitales cuando se construye el conocimiento y a partir de ahí el individuo sigue evolucionando gracias a lo aprendido en el mejor de los casos. Además se han centrado en esas etapas por corresponder con las de la educación obligatoria.

Para Piaget la cognición y la inteligencia alcanzan su máximo desarrollo en la adolescencia, el momento del pensamiento formal o abstracto, que determina y condiciona el tipo de pensamiento en la vida adulta. Investigaciones posteriores (Rybash, Hoyer y Roodin, 1980) tienen como objeto de estudio la inteligencia en la adultez y la vejez, son las llamadas investigaciones sobre el pensamiento post-formal. Concluyen que, con los años hay una serie de modalidades de pensamiento caracterizadas por la conjugación ente la razón lógica y la emoción.

*La característica de este pensamiento es la posibilidad de resolver problemas que son contradictorios, a través de la flexibilidad que permite combinar distintas estrategias de conocimiento; reconociendo que existen diferentes visiones y caminos para resolver una situación. De ahí que se plantee que el tipo de inteligencia propio de las personas mayores es la "sabiduría" que supone un acto de conocimiento que comprende la contradicción, el cambio y el movimiento de la realidad. Lo que supone un autoconocimiento del sujeto que*

*reflexiona acerca de sí mismo otorgando sentido a la vida, a la trascendencia y a la incertidumbre (Urbano y Yuni 2005, 141)*

Encontramos en diversos autores el reconocimiento del self como origen de la sabiduría, como un logro que se alcanza con la edad. El conocimiento sobre sí mismo y la reflexión son las herramientas para la resolución de problemas y enfrentamiento a las situaciones de cambio. Entienden, por tanto, que la sabiduría no es un cúmulo de saber y conocimiento, sino la capacidad de estructurar y ordenar la propia visión y la experiencia para afrontar nuevas situaciones. Desde esta visión resulta más práctico el aprendizaje significativo y el experiencial, el autoconocimiento y la percepción del individuo en el entorno y lo que en él representa, que el acervo cultural e ilustrado, sin hacer menosprecio de éstos últimos.

Por otra parte, también numerosos trabajos han tratado de mostrar si, efectivamente, hay una disminución de la inteligencia en el transcurso de los años, la mayoría de ellas, basadas en pruebas y test psicométricos, cuyos resultados no han resultado precisos y definitivos, por no determinar en qué aspectos de la inteligencia se produce la disminución.

Por ejemplo, Horn y Donaldson, 1977; Baltes y Shaie, 1974; Schaie, 1974 concluyen afirmando que, con el paso de los años la capacidad verbal sigue desarrollándose, además la merma de la velocidad en las respuestas se compensa con el aumento de las capacidades verbales y que en la vejez la persona conserva su capacidad de aprendizaje.

Otros autores como Castell, 1963; Horn y Catell, 1967 y Horn, 1970 llegaron a la conclusión de que hay dos tipos de inteligencia: La inteligencia fluida que es la utilizada para resolver problemas nuevos, es decir, se manifiesta mediante el razonamiento de contenidos abstractos. Por medio de la inteligencia fluida, el sujeto responde ante la formación de conceptos, a la percepción y formación de relaciones, a la abstracción y resolución de problemas, implica competencias como la velocidad motora, la inducción y las relaciones gráficas, entre otras. Tiene su base en ciertas dimensiones neuropsicológicas determinadas genéticamente, por eso guarda una gran relación con los procesos de envejecimiento biológico. Mientras que la inteligencia cristalizada permite la resolución de problemas por medio de la acumulación de experiencias previas, está influenciada por el contexto y la experiencia, por eso se relaciona con la enculturación y la educación. La manifestación de este tipo de inteligencia se basa en el vocabulario, el razonamiento verbal, la percepción y la comprensión espacial.

Durante el proceso de envejecimiento, la inteligencia cristalizada podría sufrir un incremento o por lo menos se conservaría, mientras que la inteligencia fluida tendería a disminuir con el paso del tiempo. Así se explica que la memoria y el conocimiento experiencial son para las personas mayores, las principales herramientas cognitivas utilizadas para afrontar las tareas en las que se ven implicadas sus habilidades intelectuales y el aprendizaje.

Teniendo en cuenta los estudios anteriores y las conclusiones que emana del modelo de desarrollo cognitivo de Paul Baltes (1981), podemos extraer las siguientes reflexiones para explicar los cambios cognitivos en la vejez:

- No se produce un declive intelectual universal y generalizado en un determinado momento de la vida de las personas ni a la misma velocidad. También se puede afirmar que no se producen cambios cognitivos en todas las capacidades intelectuales.
- La influencia de las variables socio-culturales y de salud de las personas median de manera decisiva y concluyente en el patrón de cambio del envejecimiento cognitivo. Así, a mayor estimulación cultural, mayor integración social y mejor bienestar subjetivo. El declive cognitivo de explicación biológica en el envejecimiento tiende a neutralizarse o atenuarse mediante el aprendizaje y el desarrollo intelectual.
- La capacidad de reserva cognitiva se mantiene hasta edad muy avanzada, por ese motivo podemos afirmar que la capacidad de aprendizaje se conserva en el envejecimiento normal hasta edades muy avanzadas, incluso hasta la muerte.
- Durante el envejecimiento las capacidades cognitivas más débiles son las relacionadas con la inteligencia fluida, por tanto, en el transcurso de la vejez, es posible predecir pérdidas en capacidades concretas, dificultades para la resolución de problemas complejos, menor velocidad para el procesamiento y dificultades con la memoria a corto plazo.
- Las capacidades ligadas a la inteligencia cristalizada (el vocabulario, el razonamiento verbal, la percepción y la comprensión espacial) tienden a disminuir más tarde y en menor intensidad. Además estas capacidades pueden recuperarse por medio de la estimulación cognitiva e incluso alcanzar niveles superiores a los logrados en edades anteriores.

Los cambios en las capacidades cognitivas observadas en numerosos estudios indican que: Desde el inicio de la juventud se produce un descenso de habilidades como el razonamiento fluido, la recuperación de la memoria de corto plazo, la velocidad de procesamiento y la velocidad en la obtención de decisiones correctas. Hasta la mediana edad las habilidades de procesamiento visual y procesamiento auditivo se incrementan, disminuyendo gradualmente hasta la edad avanzada. Hasta los setenta años se observan incrementos en las habilidades de conocimiento por aculturación, recuperación desde la memoria a largo plazo y el conocimiento cuantitativo. A partir de esa edad se produce un declive que es más pronunciado cuando las personas no realizan actividades de estimulación.

Los estudios demuestran que durante el envejecimiento normal las capacidades intelectuales van experimentando cambios paulatinos, lo que hace que hasta edades avanzadas se observe cierta estabilidad. En etapas del desarrollo anteriores las personas no estamos exentas de esos cambios. Estos estudios inciden en la implicación de las variables personales, contextuales y ontogenéticas en el desarrollo cognitivo y



el mantenimiento de las funciones a un nivel determinado de ajuste que permita un retraso en la aparición de pérdidas (Yuni & Urbano, 2007, págs. 97-99).

En resumen, durante el desarrollo los cambios cognitivos están sujetos a las variables contextuales y socio-históricas. Las pérdidas en la inteligencia fluida se pueden compensar con las habilidades de la inteligencia cristalizada derivadas de la experiencia y la estimulación cognitiva y socio-cultural, provenientes de la educación. Sólo en edades avanzadas el mecanismo biológico que afecta a la productividad cognitiva se hace relevante. La educación constituye un elemento que activa la plasticidad intelectual y con ese fin deben desarrollarse los programas educativos destinados a personas adultas y mayores.

### **Envejecimiento constructivo y contexto socio-cultural**

El aumento de personas mayores y el número de años que viven es un fenómeno característico de las sociedades occidentales en los últimos cien años. En la actualidad se trata de un fenómeno que aunque ya se preveía, es nuevo. Nunca hasta ahora tantas personas habían alcanzado edades tan avanzadas. Se está produciendo, por tanto, una manera original, nueva de envejecer y la nuestra es una perspectiva optimista, llena de oportunidades siempre y cuando se aprovechen las ocasiones de participación en todas las esferas, sobre todo, en la económica, social y política y se den las mismas circunstancias en igualdad de condiciones para este sector de la población.

El desarrollo social de las personas a lo largo de toda su experiencia vital es cambiante, esos cambios están marcados por el contexto socio cultural, que impone una serie de significados y oportunidades distintas dependiendo de la etapa del desarrollo de las personas. De estos cambios podemos decir que no son comunes, ni universales, del mismo modo que no se producen en la misma secuencia para todas las personas, precisamente porque la relación dialógica del sujeto con su contexto también es particular. Si hay una característica atribuible al envejecimiento es la heterogeneidad del proceso y del producto. Las experiencias previas y las condiciones sociales de los sujetos son eficaces moduladores del sistema personal que, en algunos casos, facilitan y en otros dificultan los procesos de cambio y el propio proceso de envejecer.

La imagen social sobre las personas mayores condiciona en gran medida el desarrollo individual en esta etapa vital. Las teorías sociológicas de la vejez, ya sean desde la perspectiva temporal o cultural, ponen de manifiesto que la vejez tiene un claro significado para el conjunto de la sociedad de deterioro, desventaja y decadencia.

Los enfoques sobre la vejez desde la perspectiva sociológica ponen de manifiesto que existe una visión negativa sobre este proceso, a la que se puede añadir una visión economicista igualmente estereotipada. Tiene que ver con la idea de productividad de las personas -desde los dieciséis a los sesenta y cinco años- y la improductividad a partir de ese momento. En una primera etapa de la vida la educación sirve para formar a futuros trabajadores, mientras en el periodo de actividad laboral la formación



permanente trata de garantizar la actualización y capacitación para los cambios en los sistemas de producción. Según este planteamiento, a partir de la jubilación la educación no tiene sentido ni cabida<sup>41</sup>. Sin embargo, en la vida de las personas, se puede entender que la educación desde añade cuestiones como la comprensión crítica del mundo que nos rodea y la asunción de que los individuos de cualquier edad necesitan y deben tener las oportunidades adecuadas que les permitan seguir desarrollándose y transformar su identidad individual y social. En ese caso, no hay edad para la educación. Según nuestra propuesta, no cabe entender el discurso de la educación sólo al servicio del mercado productivo, sino entender que somos seres en un proceso permanente de construcción y reconstrucción individual y social.

En definitiva, el contexto juega un papel fundamental en el desarrollo de las personas y los continuos cambios sociales que afectan a la política, las relaciones, los servicios y el conocimiento se suceden de forma vertiginosa. Envejecer en este escenario sin sufrir la marginación que implica no conocer los modos de producción, comunicación y conocimiento requiere crear opciones educativas a lo largo de la vida y participar en procesos que posibiliten el intercambio de significados, conocimientos, estrategias o experiencia, saber todo aquello que pueda interesar a las personas y resulte necesario para mejorar su vida.

## **Envejecimiento constructivo, Educación Superior y modelo crítico de educación**

*“Concientizar significa un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora” (Freire, 1969, pág. 14)*

Para establecer la relación que existe entre la educación y el envejecimiento constructivo o, dicho de otro modo, para interpretar cual es el papel de la educación para la promoción del envejecimiento constructivo, entendemos que el concepto de concientización introducido por Paulo Freire se convierte en un eje fundamental. El pensamiento pedagógico freiriano, que realmente es un pensamiento político y social, nos descubre la educación como una acción humanista siempre y cuando consiga que el educando esté integrado en su realidad por medio de un proceso de descubrimiento, búsqueda e independencia, pero al tiempo, de participación y diálogo con el mundo. Educar es sinónimo de concienciar.

---

41 Debe tenerse en cuenta que según el diccionario de la RAE educar significa desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc...

La concientización es un proceso de acción cultural que permite a los hombres y mujeres despertar a la realidad de su situación social, superando las limitaciones y alienaciones a las que están sometidos y se afirman a sí mismos como sujetos conscientes y creadores de su futuro. La acción cultural a la que Paulo Freire hace referencia es un proceso educativo y de acción intencional y disciplinar. Para que se produzca esa acción cultural y por lo tanto, para que haya concientización, se debe producir un diálogo interpersonal a partir del cual el individuo descubre el significado de su existencia mediante encuentros con el entorno y con los demás.

La consecuencia primaria de la concientización es la participación social y política y la formación de grupos de interés y de fuerza. Freire formuló este concepto para describir el proceso de transformación personal y social que experimentan los oprimidos cuando se alfabetizan. Es necesario matizar que en el contexto de la educación con adultos mayores, la educación/concientización representa saber comprender y recrear la realidad al tiempo que se transforma. La progresiva interpretación y transformación del mundo implica ampliar las miras, la liberación de las *cadena opresoras* que impiden la comprensión de la realidad, al tiempo que se produce el encuentro consigo mismo mediante la progresiva humanización. (Freire 1970).

En el caso de las personas mayores podemos decir que la cadena opresora está compuesta por todos los eslabones que representan los innumerables estereotipos negativos que socialmente se atribuye a este grupo y que en gran medida son interiorizados por los mismos mayores.

Según Freire (1997) la relación dialógica entre la vida (individuo) y el mundo (soporte) implica la invención y reinención, por hombres y mujeres de nuevos instrumentos y técnicas que permitan interpretar el sentido de su presencia en el mundo. Las técnicas -reflexionar, evaluar, programar, investigar, transformar-, le permiten transformar el mundo inmediato (barrio, calle, ciudad.....) y afirmar:

*No soy un ser en el "soporte" sino un ser en el mundo, con el mundo y con los otros; un ser que hace cosas, sabe e ignora, habla, teme y se aventura, sueña y ama, se indigna y se encanta....Somos seres de transformación y no de adaptación. (Freire 1997, 24-26).*

Mientras el individuo esté en el mundo tendrá la necesidad de relacionarse con él y con los demás, por lo tanto necesitará establecer la mencionada relación dialógica para la cual es fundamental la educación/ concientización. Ésta se describe como un proceso continuo y dinámico a lo largo de la vida de las personas, sin la cual no es posible constituir la relación individuo-soporte.

La relación dialógica a la que el autor se refiere es la que establece el individuo consigo mismo, con el resto de personas con las que interactúa y se relaciona y con el entorno. Ese diálogo en dos direcciones le permite transformar la realidad/mundo/soporte, sus relaciones y a sí mismo.

Una vez introducido el término de la concientización, el envejecimiento constructivo propone que es necesario dar un lugar a los mayores dentro de la sociedad de la que forman parte. Esto implica, por una parte, analizar las actitudes de la sociedad y el trato que las políticas y la ciudadanía dan a las personas mayores haciendo una revisión de las mismas. En segundo lugar, el individuo debe tomar conciencia del rol efectivo en la sociedad y con este fin, la educación no debe tener el objetivo asistencialista que tradicionalmente se le ha dado a la educación de adultos. Por el contrario, se trata de la participación entendida -además de la realización de diversas actividades-, como un proceso social y político de ejercicio de su poder y capacidad para transformar las condiciones sociales y psicológicas que le permitan tener un desarrollo óptimo personal y social. La educación es una acción política para la construcción de la ciudadanía y la concientización de los sujetos, se convierte así en una acción emancipadora (Yuni & Urbano, 2007).

La acción emancipadora a la que nos referimos empieza por el reconocimiento de que somos personas en continuo proceso de construcción, seres inacabados, con necesidad de ser educados mediante una enseñanza intencional que posibilite la construcción de la ciudadanía. La transformación de la sociedad requerirá del individuo un nuevo planteamiento ante los cambios y la reconstrucción individual en la ciudadanía. Se produce así un círculo/diálogo entre la sociedad y el individuo en el que los dos se encuentran en continua re-construcción. La educación sería un proceso que permite establecer un permanente diálogo individuo-contexto.

En suma, el envejecimiento constructivo y la educación crítica de personas adultas y adultas mayores en la Universidad, plantea que las líneas de la Educación Superior serían: construir y/o mejorar las relaciones con el entorno, hacer de la construcción del conocimiento la estrategia para promover la optimización del desarrollo en las últimas décadas del ciclo vital y transformar las concepciones estereotipadas socialmente extendidas que entienden el envejecimiento como un sistema continuo de pérdidas en todos los ámbitos.

## **Conclusiones**

A modo de conclusiones podemos señalar algunas implicaciones que la Educación Superior tendría en el caso de las personas adultas y mayores:

- Para las personas mayores la educación supondría autonomía, por la capacidad crítica y reflexiva que otorga la participación social y cultural. En su relación con la sociedad simboliza emancipación, liberación de todos los significados que la comunidad confiere a las personas por causa de la edad.
- El reconocimiento de la mejora de los factores biopsicológicos, el bienestar físico percibido, la autoestima y la percepción de las capacidades de aprendizaje de las personas que participan en acciones educativas del tipo de formación que ofrecen las Universidades para Mayores, supondría la mejora en el desarrollo personal como ciudadanos y ciudadanas, renovación en su ca-

pacidad para relacionarse con el entorno, de comprender los procesos que en él suceden y participar, transformar o ajustarse a ellos. El bienestar subjetivo también supondría mejorar la integración social.

- En cualquier etapa de la vida ser conscientes de lo que representamos en el contexto en el que participamos otorga capacidad para valorar aquello que deseamos transformar. Según nuestra propuesta, la educación permite vertebrar la relación concientización – transformación en un proceso que se define como cíclico e interminable.
- La flexibilidad personal permite disponer de estrategias de afrontamiento ante los cambios sociales. Nos encontramos en un momento histórico de cambios en la comunicación, en la producción y en el ocio. Principalmente estos cambios están determinados por la renovación de las tecnologías de la información y la comunicación. No ser capaz de comprender la naturaleza de dichos cambios puede suponer el aislamiento social. Para lograr la evolución de las personas ante los cambios sociales, económicos y culturales es precisa su participación crítica. Las actividades educativas en las Universidades para Mayores pueden ayudar a desarrollar las estrategias que permitan al alumnado la comprensión necesaria para la resolución de problemas y el afrontamiento adecuado hacia estos cambios.
- La consecuencia final sería la evolución individual, si dichos cambios están acompañados de reflexión y de acción y, en ocasiones, de resistencia. En este sentido evolución requiere de la contribución de la crítica. Este efecto se produce porque la realidad, el contexto, no son estáticos. La Educación Superior de personas adultas y adultas mayores debe facilitar esta reflexión y la posible evolución.
- La capacidad para resolver problemas puede proporcionar un desarrollo personal más ajustado entre sujeto-realidad. Desde la perspectiva crítica proponemos como uno de los objetivos de la Educación Superior, proporcionar a los individuos las estrategias que le permitan resolver problemas. La educación no debería limitarse a la enseñanza de distintos tipos de técnicas y contenidos que no permitan la comprensión de la realidad y el desarrollo de la inteligencia crítica.

Desde el planteamiento de la democratización educativa, debemos tener en cuenta que el envejecimiento constructivo reivindica el derecho fundamental del conjunto de los ciudadanos al acceso a la educación.

La educación es un proceso/acción que dura toda la vida y la Universidad es una de las instituciones educativas con las que cuenta la sociedad, pero ha de ser una universidad abierta e intergeneracional y que otorgue a las personas la posibilidad de desarrollarse en el contexto en el que viven.

## Bibliografía

- Arnay, J. (2006). La contribución de las Universidades al envejecimiento constructivo. *Seminario Internacional sobre la situación del envejecimiento*, (págs. 1-20). Jaén.
- Baltes, P., Reese, H., & Nesselroade, J. (1981). *Métodos de investigación en psicología evolutiva: Enfoque del ciclo vital*. Madrid: Morata.
- Barreiro, J. (1969). Educación y concientización. En F. Paulo, *La educación como práctica de la libertad* (págs. 7-19). Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Causapié, P; Balbontín, A; Porras, M; Mateo, A (coords.). (2011). *Libro blanco del envejecimiento activo*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Secretaría General de Política Social y Consumo. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad* (12ª ed.). Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI editores, S.A.
- García, J. (2004). *La educación en personas mayores. Ensayo de nuevos caminos*. Madrid: Narcea, S.A de ediciones.
- Marrero, J. E., Arnay, J., & Fernández, I. (2011). *Los procesos de enseñanza y aprendizaje en los Programas Universitarios para Personas Mayores: Estudio de casos y propuestas de mejora*. Informe de Estudios y Análisis, convocatoria 2009. Ministerio de Educación y Ciencia, La Laguna.
- Serdio, C. (2009). Aprendizaje, constructivismo y vejez: una lectura desde una experiencia educativa con personas mayores. *Revista gallego-portuguesa de psicología e educación*, 17, 23-38.
- Stassen Berger, K., & Thomson, R. A. (2001). *Psicología del desarrollo: Adulthood y vejez*. (Cuarta edición ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Tejedor, M., & Rodríguez, H. (2008). Ciudadanía y aprendizaje dialógico en los programas universitarios para mayores: reflexiones y experiencias desde la pedagogía crítica. *Educar*, 42, 97-115.
- Urbano, C., & Yuni, J. (2005). *Psicología del Desarrollo. Enfoques y perspectivas del ciclo vital*. Córdoba. Argentina: Editorial Brujas.
- Yuni, J. A., & Urbano, C. (2007). *Educación de adultos mayores. teoría, investigación e intervenciones*. Córdoba. Argentina: Editorial Brujas.

## Una Experiencia de TBL en una Asignatura Tecnológica dentro de un Programa para Mayores

J.M. Orduña-Huertas, R. Sebastián-Aguilar, R. Olanda-Rodríguez y

V. Cerverón-Lleó<sup>42</sup>

*Universitat de València*

### Resumen

La enseñanza de asignaturas técnicas o tecnológicas requiere por parte de los alumnos unos conocimientos previos que en el caso de programas universitarios para mayores no es posible asegurar, dada su variada procedencia curricular. Por ello, se debe utilizar una metodología docente que consiga implicar a todos los alumnos en la tarea de su aprendizaje, independientemente de sus conocimientos técnicos iniciales, y les permita avanzar en el conocimiento técnico que se pretende impartir.

En esta comunicación presentamos una experiencia de aplicación de la metodología de aprendizaje basado en grupos o TBL (del inglés TeamBasedLearning), en una asignatura técnica de un programa para mayores que se imparte en la Universitat de València. Concretamente, se trata de la asignatura "Tecnologías de la Información y de la Comunicación" dentro del itinerario de Ciencia y Tecnología del programa para mayores en la Universitat de València denominado "Nau Gran".

La asistencia continuada a clase de casi todos los alumnos, así como las encuestas informales de satisfacción del alumno obtenidas por el profesor (dado que todavía no se dispone de los resultados de las encuestas formales), demuestran que la aplicación de esta metodología no sólo evitó el abandono de muchos alumnos, sino que les proporcionó un alto grado de entendimiento de la materia impartida y un alto grado de satisfacción personal con las clases y con el conocimiento adquirido, de forma similar a otras experiencias de TBL en otras áreas.

*Palabras clave:* aprendizaje basado en grupos, programas universitarios para mayores, educación tecnológica.

---

42 Departament d'Informàtica de la Universitat de València

## Abstract

*Teaching technical subjects requires some technical previous knowledge from students, which cannot be guaranteed in the case of programs for elderly people given the variety of previous background and education. Therefore, these subjects require a teaching methodology that fully engages all students in the learning process, regardless of their individual initial knowledge, and helps them to improve their technical knowledge.*

*In this work, we present a teaching experience based on the methodology of Team Based Learning (TBL) on a technical subject, within the university program for elderly people from University of Valencia. In particular, the subject "Tecnología de la Información y las Comunicaciones" (Information and Communication Technologies), within the degree of Science and Technology, of the "Nau Gran" program for elderly people of the University of Valencia.*

*The continuous class attendance of the vast majority of the students, as well as the results of informal satisfaction surveys obtained by the teacher show that the proposed methodology avoided student dropouts. In addition it also improved students knowledge of the subject, and a high degree of personal satisfaction, as shown in other TBL experiences in other teaching fields.*

*Keywords: team based learning, university programs for elderly people, technological education.*

## Introducción

La Nau Gran es el nombre del programa de la Universitat de València para personas mayores de 55 años, que cuenta con una experiencia de más de 13 años. Este programa ha ido desarrollándose con diversas estructuras a lo largo de su historia, organizándose en diferentes orientaciones, como historia del arte o ciencias sociales, para transmitir conocimientos e implicar a estas personas en actividades que favorezcan un envejecimiento productivo [Civera, C. et al. (2011)].

En el programa de Nau Gran existió durante varios años una orientación de Ciencias, que se componía de cursos divulgativos de las diversas disciplinas científicas y conferencias sobre temas de actualidad en ciencias, que iban definiéndose y modificándose cada año. En ellos la participación de los estudiantes se reducía mayoritariamente a ser receptores de información, siendo ello no obstante provechoso y notablemente satisfactorio para ellos.

En los últimos años, el programa de Nau Gran se ha estructurado en diferentes itinerarios, cada uno de ellos con un plan de estudios, estableciéndose de manera estable las asignaturas y contenidos de tres cursos, así como los contenidos de cuarto y quinto curso a los que se accede mediante una prueba de acceso [Web del Serveid'ExtensióUniversitària de la Universitat de València (2012)]. Entre estos iti-



nerarios se ha establecido un itinerario de Ciencia y Tecnología que se imparte en el Campus de Burjassot (donde se ubican los centros y departamentos de ciencia e ingeniería de la Universitat de València). Hasta el curso 2012-2013 se han implantado los tres primeros cursos del itinerario, con las siguientes asignaturas:

Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Créditos
Matemática básica	Física básica	Tecnologías de la información y de la comunicación	5
Biología básica	Química básica	Matemáticas elementales desde un punto de vista superior	5
Informática básica	Intr. a las ciencias biomédicas	Lógica y filosofía de la ciencia	5
Optatividad	Optatividad	Optatividad	6
Libre elección	Libre elección	Libre elección	4

Los créditos de asignaturas optativas se cursan asistiendo a las clases de los grados junto a los estudiantes más jóvenes (para lo que se ofrece un listado de asignaturas básicas de las diferentes titulaciones de ciencia e ingeniería que se imparten en el campus) mientras que los créditos de libre elección se obtienen mediante la participación en cursillos, seminarios, talleres y ciclos de conferencias que se organizan a lo largo del año.

Cabe destacar la disparidad de estudiantes que participan en el programa Nau Gran en general y en el itinerario de Ciencia y Tecnología en particular, pues van desde titulados universitarios en ciencia o ingeniería que quieren actualizar o completar sus conocimientos, a personas sin formación universitaria, pasando por personas con diversos niveles de formación en ocasiones lejana a los campos de la ciencia y la tecnología. Además, incluso en aquellos casos con formación científica la formación tecnológica es, salvo excepciones, escasa o obsoleta, como consecuencia lógica de la edad de los participantes. Esta disparidad obviamente tendrá que ser tenida en cuenta en toda actividad formativa orientada a grupos de estas características.

## Objetivos y metodologías

La enseñanza de asignaturas técnicas o tecnológicas requiere por parte de los alumnos unos conocimientos previos que en el caso de programas para mayores no es posible asegurar, dada su variada procedencia curricular. Por ello, se debe utilizar una metodología docente que consiga implicar a todos los alumnos en la tarea de su aprendizaje, independientemente de sus conocimientos técnicos iniciales, y les permita avanzar en el conocimiento técnico que se pretende impartir.

El objetivo de esta comunicación es presentar experiencias de aplicación de la metodología de aprendizaje basado en grupos o TBL (del inglés TeamBasedLearning), [Michaelsen, L., Sweet, M., Parmelee, D. (2009), Michaelsen, L., Knight, A., Fink, L. (2004), TBL home page (2012)] en la enseñanza de materias tecnológica dentro del programa para mayores que se imparte en la Universitat de Valencia.

Para ello se expondrán en primer lugar las actividades formativas desarrolladas en el bloque de introducción al análisis y síntesis de circuitos combinacionales, secuenciales y estructura de computadores dentro de la asignatura "Tecnologías de la Información y de la Comunicación" dentro del itinerario de Ciencia y Tecnología del programa para mayores en la Universitat de València denominado "Nau Gran".

A continuación se describirán las actividades formativas mediante TBL desarrolladas mediante prácticas de laboratorio dentro del bloque de redes de ordenadores de la misma asignatura, para finalmente referir otras acciones basadas en esta metodología desarrolladas en un curso instrumental de libre elección denominado edición multimedia y publicación web.

### **Enseñanza basada en grupos en clases de aula**

El bloque de introducción al análisis y síntesis de circuitos combinacionales, secuenciales y estructura de computadores se impartió casi en su totalidad (excepto la última sesión) en clases de aula. La ausencia de computadores, entrenadores lógicos o cualquier otro hardware donde los alumnos pudieran experimentar los contenidos de la asignatura, unida a la muy diversa procedencia curricular del alumnado, hizo de este curso un candidato ideal al aprendizaje basado en problemas.

Este bloque fue dividido en los siguientes temas:

1. Sistemas de numeración
2. Álgebra de Boole. Diseño lógico.
3. Análisis y Síntesis de Circuitos Combinacionales y Secuenciales.
4. Estructura de Computadores

En cada uno de los temas, la metodología concreta de trabajo fue la siguiente: se proporcionó a los alumnos transparencias y/o apuntes de referencia, con ejemplos resueltos, con antelación a las clases. Durante la sesión de teoría primero se explicaron las transparencias principales, y se atendieron todas las dudas. Seguidamente se plantearon los problemas a resolver en grupo (de 2 a 4, según el tema). La formación de los grupos (entre 6 y 8 personas) fue aleatoria, permitiendo que aquellas personas que deseaban formar parte de un mismo grupo lo hicieran. Todos los grupos debían resolver los problemas planteados en un tiempo limitado. Tras ese tiempo, se realizaba una puesta en común de las soluciones donde el profesor sólo actuaba de moderador/árbitro entre los diversos grupos. Es en este debate donde surgían las dudas más importantes de todo el proceso de aprendizaje, y donde se

identificaba por tanto los puntos clave de los contenidos a estudiar. Tras la puesta en común de la solución hallada de forma colegiada, se realizaban ejercicios de forma individual. Dichos ejercicios eran de una complejidad equivalente a los objetivos de la asignatura, y eran realizados correctamente (de media) por el 80 por ciento de los alumnos. Ello da prueba del éxito conseguido por esta metodología en un campo tan complejo como la estructura de computadores, al igual que en otras áreas [Baldwin, T., Bedell, M., Johnson, J. (1997), Bastick, T. (1999)], y para un alumnado tan heterogéneo como es el caso que nos ocupa. Como ejemplo representativo, en la Figura 1 se muestra el tipo y complejidad de los ejercicios individuales realizados sobre circuitos combinacionales, pertenecientes al tema 2.

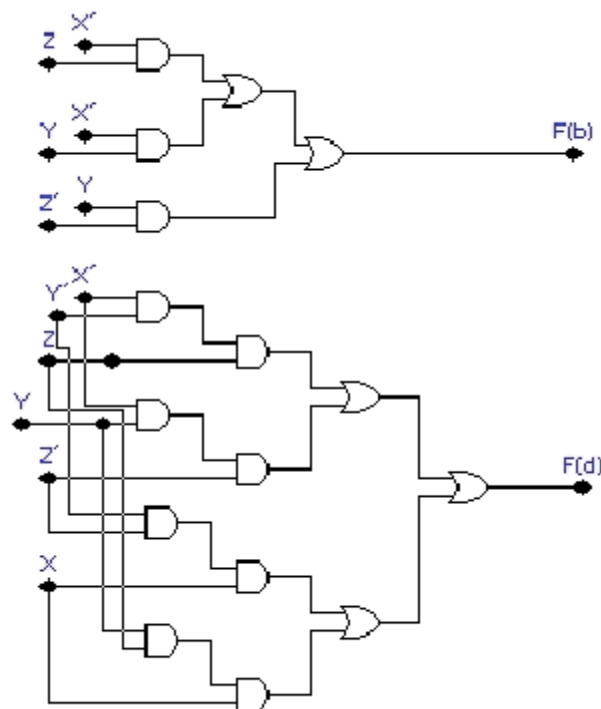


Figura 1. Ejercicio individual de circuitos combinados

## Enseñanza basada en grupos en actividades prácticas en el laboratorio

Un reto importante en el aprendizaje de asignaturas técnicas es el salto o proceso mental que debe de realizar el alumno para trasladar las enseñanzas teóricas a la práctica. Éste problema se acentúa más en personas mayores que han introducido la tecnología en sus vidas en una fase tardía. Para romper estas barreras en la asignatura de TIC se llevaron a cabo sesiones teórico-prácticas utilizando material teórico en diapositivas y retos/problemas a resolver en grupos de 2-3 alumnos en salas de laboratorio mediante ordenadores. Las prácticas se enmarcaron en la temática de redes de telecomunicaciones, y permitieron consolidar y comprender algunas de las ideas presentadas previamente en las sesiones teóricas. Los alumnos contaban con

guías resumidas de las configuraciones que debían llevar a cabo en los ordenadores, y se les cuestionaba sobre la necesidad de llevarlas a cabo. Los alumnos acogieron el reto con un cierto temor, pero tras terminar los ejercicios con ayuda del profesor reforzaron su confianza, y consiguieron avanzar en el proceso de aprendizaje de forma notable. Entre los ejercicios desarrollados se encontraban la configuración de red de un ordenador, la conexión mediante una red privada virtual a una institución, o la configuración de un servidor de redes privadas virtuales (alumnos avanzados).

El objetivo de los problemas prácticos se centró en temas que pudieran ser útiles a los alumnos en situaciones reales, y con un objetivo no profesional, de modo que pudiesen aplicarlo en su entorno. El trabajo en grupo y por problemas facilitó el desarrollo de las prácticas y la cooperatividad entre alumnos con diferentes conocimientos previos y edades.

Se observó una gran disparidad de conocimiento entre alumnos, observándose diferencias notables en aquellos alumnos más jóvenes o que habían tenido un contacto con los sistemas informáticos durante su carrera profesional. En estos casos se presentó material de un nivel de complejidad superior para estos grupos, manteniendo la premisa de la utilidad del aprendizaje para los alumnos fuera del aula.

Los alumnos mostraron una gran motivación y esfuerzo para el desarrollo de las actividades teóricas y prácticas. Así mismo manifestaron su satisfacción por haber aprendido temas que hasta el momento no llegaban a comprender, pero en los que estaban interesados.

## **TBL en otras actividades**

Como se ha comentado en la introducción, dentro de la planificación de los itinerarios del programa de la Nau Gran, los alumnos han de cursar una serie de créditos de libre elección, los cuales pueden obtener participando en cursillos, seminarios, talleres, etc.

Otra de las experiencias de TBL se ha llevado a cabo en uno de estos cursillos, en concreto un curso de Edición Multimedia y Publicación Web.

En este curso se enseña a los alumnos diferentes herramientas de edición de contenido multimedia, así como los mecanismos que han de seguir para su posterior catalogación y publicación a través de Internet.

Las clases están organizadas en cuatro sesiones, en las cuales se trabajan los temas siguientes:

- Edición de Imágenes.
- Catalogación y Publicación de Imágenes.
- Edición de Video.
- Publicación de Video.

Como resulta habitual en este tipo de cursos, los conocimientos previos de los alumnos acerca de las herramientas a tratar son muy heterogéneos. Nos encontramos principalmente con dos grupos de alumnos, aquellos que nunca han utilizado este tipo de herramientas, y aquellos que sí que los han utilizado.

Por ello, se decide dividir estos dos grupos principales de alumnos, en varios subgrupos de 2 o 3 alumnos que tuvieran conocimientos previos similares, de modo que:

- Los alumnos puedan llevar un ritmo de clase adaptado a sus conocimientos: los alumnos con menos conocimientos previos aprenderán a resolver acciones básicas, mientras tanto los más aventajados podrán resolver problemas más avanzados.
- Todos los alumnos puedan trabajar por igual en la resolución de los problemas. Habitualmente, en el caso de grupos de alumnos con diferentes grados de conocimientos previos, aquellos con una mayor preparación acaban realizando la mayor parte del trabajo.

Las clases se organizan en varias secciones en las cuales se explican diferentes conceptos que deben adquirir los alumnos. En cada una de estas secciones, primeramente el profesor explica de forma teórico-práctica estos conceptos, aplicándolos a casos concretos. Posteriormente los grupos de alumnos han de resolver una serie de problemas propuestos por el profesor, y finalmente, los alumnos han de aplicar estos conceptos a problemas nuevos. El profesor evaluará esa resolución y en el caso de que la solución aporte alguna característica novedosa o interesante al resto de los alumnos, pedirá al alumno que la comparta con el resto de la clase.

Un ejemplo dentro de la clase de edición de imágenes sería el siguiente:

- Primera fase: Explicación de las herramientas de retoque y corrección (herramientas de clonado, saneado,...) aplicadas sobre una imagen.
- Segunda fase: Resolución de problemas propuestos por el profesor.
- Tercera fase: Aplicación de las técnicas de retoque sobre imágenes personales de los alumnos.
- Cuarta fase: Puesta en común de las imágenes retocadas.

En la segunda fase se ofrecen a los alumnos retos de diferente dificultad en función del grupo al que pertenezcan, de forma que el tiempo dedicado a esta fase sea similar, independientemente de los conocimientos previos de los alumnos.

En la Figura 2 se muestran varios problemas de edición de imágenes propuestos en clase. En la Figura 2 – izquierda se muestra el problema empleado por el profesor para la explicación del problema, donde hay que eliminar los cables eléctricos que aparecen en la imagen, en la Figura 2 – centro se muestra el problema ofertado para los alumnos con bajos conocimientos previos, que tienen que eliminar la etiqueta del precio, y en la Figura 2 – derecha se muestra el problema que han de resolver los alumnos más avanzados en el manejo del programa, eliminando a los turistas que aparecen en un segundo plano.



Figura 2. Diferentes problemas de edición de imágenes: izquierda: Eliminación de Cables, centro: eliminación de etiqueta de precio, derecha: eliminación de turistas.

Al final del curso se recogieron de forma informal las opiniones de los alumnos acerca del curso. Todas ellas fueron positivas, valorando el hecho de haber tenido en cuenta los diferentes grados de conocimientos previos de los alumnos a la hora de plantear los problemas a resolver, de forma que todos los alumnos han podido llevar un ritmo de clase similar, y han incrementado sus conocimientos respecto a los iniciales.

## Conclusiones

La experiencia desarrollada ha permitido comprobar como la Enseñanza Basada en Grupos TBL es una metodología perfectamente aplicable en programas para mayores, y que en el caso concreto de la enseñanza de una asignatura tecnológica la metodología TBL es aplicable en los diferentes tipos de actividades, en particular en la enseñanza de contenidos y conceptos, en las actividades prácticas de laboratorio y en talleres y cursos instrumentales de libre elección.

Además, la TBL resulta especialmente adecuada en clases con alumnos con diferentes niveles de formación previos relacionados con la materia que se trate, dado que el trabajo en grupos facilita el aprendizaje de alumnos apoyados por otros alumnos.

La asistencia continuada a clase de casi todos los alumnos, así como las encuestas informales de satisfacción del alumno obtenidas por el profesorado (dado que todavía no se dispone de los resultados de las encuestas formales), demuestran que la aplicación de esta metodología no sólo evitó el abandono de muchos de ellos, sino que les proporcionó un alto grado de entendimiento de la materia impartida y un alto grado de satisfacción personal con las clases y con el conocimiento adquirido, de forma similar a otras experiencias de TBL en otras áreas.

## **Bibliografía**

Baldwin, T., Bedell, M., Johnson, J. (1997). "The social fabric of a team-based mba program: Network effects on student satisfaction". *Academy of Management Journal* 40,1369–1397.

Bastick, T. (1999). "Rewarding shared experience: Assessing individual contributions to team-based work". In: *Association for Continuing Education and Training, Annual Meeting conference paper*.

Civera, C. et al. (2011). "Institucionalización y gestión de programas universitarios: la Nau Gran (UVEG)". En *Actas de : Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores: IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores, CIUUM 2011: Alicante: Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM), 2011. ISBN 978-84-615-1408-3. Vol. I, pp. 385-395*

Michaelsen, L., Knight, A., Fink, L. (2004). "Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching". Stylus Pub.

Michaelsen, L., Sweet, M., Parmelee, D. (2009). "Team-based learning: small group learning's next big step. New directions for teaching and learning". Jossey-Bass

TBL home page (2012). "Collaborative, T.B.L."

Available at <http://www.teambasedlearning.org/>.

Web del Serveid 'Extensió Universitària de la Universitat de València (2012). "Nau Gran". [http://extensiouni.uv.es/?page\\_id=95](http://extensiouni.uv.es/?page_id=95)



## Neuroeducación para mayores: Aportaciones neuroeducativas al aprendizaje permanente

D. Pallarés-Domínguez<sup>43</sup>

*Universitat Jaume I*

### Resumen

El aprendizaje permanente enfocado a las personas mayores tiene hoy en día una gran vigencia en el panorama universitario. En el terreno formal se están impartiendo diversos programas de educación para mayores que evidencian cada día más los efectos sociales positivos de este tipo de educación. Por otro lado los recientes avances neurocientíficos están cuestionando algunas de las nociones y modelos de aprendizaje formales en el alumnado de todas las edades. En el intento de un acercamiento interdisciplinar y reflexivo entre ambas ciencias y más concretamente enfocado a la educación de personas mayores, en el presente artículo se considerarán los recientes avances en la investigación neuroeducativa y se tomarán como posibles orientaciones del aprendizaje permanente, a fin de establecer en el futuro propuestas que tengan en cuenta los procesos cerebrales relevantes en el aprendizaje.

Para abordar esta relación interdisciplinar se tendrán en cuenta, en primer lugar, los déficits y las ventajas cognitivas y sociales del envejecimiento natural para el aprendizaje. En segundo lugar, se compararán algunas propuestas neuroeducativas con otras concepciones clásicas del aprendizaje, como la platónica, la aristotélica o la ciceroniana, para poner de manifiesto los aciertos de dichos pensadores en el terreno educativo, y sus posibles contribuciones a los programas actuales. Para ello se utilizará una metodología argumentativa y crítica, sin pretender determinar los procesos, sino de establecer puentes de diálogo para un aprendizaje activo de las personas mayores.

*Palabras clave:* Neuroeducación, Educación para mayores, Programas Universitarios para Mayores (PUM), interdisciplinariedad, neuromito.

### Abstract

*Lifelong learning focused on the elderly is now a great force in the university landscape. On the one hand, in formal field are imparting various higher education programs that show increasingly positive social effects of this kind of education. On the other*

---

43 dpallare@uji.es

*hand recent neuroscientist advances are questioning some of the notions and formal learning models in students of all ages. In attempting an interdisciplinary approach and thoughtful between both sciences, and more specifically focused on the education of older people, in this article shall be deemed to recent advances in neuroeducational research and taken as possible orientations of lifelong learning, in order to establish future proposals taking into account the relevant brain processes in learning.*

*To address this interdisciplinary relationship will be considered, first, deficits and cognitive and social benefits of natural aging for learning. Second, neuroeducational proposals will be compared with other classical conceptions of learning, such as Plato, Aristotle or Cicero's, to highlight the successes of such thinkers in the field of education, and their possible contributions to existing programs. This will draw argumentative and critical methodology, without attempting to determine the processes, but to build bridges of dialogue for active learning of older people.*

*Keywords: Neuroeducation, higher Education, University Programs for Seniors (PUM), interdisciplinary, neuromyth.*

## Introducción

Durante las últimas décadas, el aprendizaje permanente se ha convertido en un concepto socioeducativo a la vez que un recurso para el desarrollo personal y social en beneficio de una mejor calidad de vida. En este proceso de transformación ha dotado de validez las formas de pensamiento y acción de las personas independientemente de su edad.

Desde el punto de vista académico formal, la Unión Europea contempla este tipo de educación en sus distintos apoyos a programas educativos desde la década de 1980 hasta la actualidad<sup>44</sup>. De hecho, actualmente el Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) de la Unión Europea que abarca el periodo 2007-2013 sustituye a otros programas, como el Sócrates, con el objetivo principal de realizar un espacio europeo del aprendizaje permanente (IMSERSO, 2011: 283). En el contexto europeo, el aprendizaje permanente va más allá de su aspecto formativo, pues «tiene que convertirse en el principio director para la oferta de servicios y participación a través del conjunto indivisible de contextos didácticos» (COM, 2000: 3). El aprendizaje a lo largo de la vida acompaña a la educación permanente, formando parte así del envejecimiento activo, y contribuyendo a la autonomía de las personas de cualquier edad.

La universidad también hace eco de estas ideas, ofertando formación en distintas etapas vitales<sup>45</sup>, potenciando no sólo la obtención de conocimientos, sino también promoviendo la actitud crítica en un espacio de reflexión, cumpliendo con su objetivo

---

44 Para una mayor comprensión de los antecedentes de los programas socioeducativos para personas mayores y sus diversas generaciones hasta la actualidad, a nivel europeo y nacional, ver IMSERSO (2011: 281-282).

45 Uno de los ejemplos más cercanos y gratificantes está siendo el Programa *Universitat per a Majors* de la Universitat Jaume I de Castellón, dirigido por el Salvador Cabedo y coordinado por la Pilar Escuder. Para una mejor comprensión de su funcionamiento ver Escuder (2010: 51-87).

sociocultural, que beneficia de una forma dinámica el desarrollo de los ciudadanos y les permite adaptarse a una sociedad cambiante (Cabedo, 2010, 29). Este objetivo sociocultural revela la importancia de la universidad como espacio de libertad desde el que poder actuar crítica y responsablemente, tanto por ser una estructura con valores y cultura corporativa, como por sus decisiones, que superan el alcance de los propios individuos que la componen (García-Marzá, 2012: 11-12).

El problema no radica en que la educación universitaria no contemple la educación para mayores, sino más bien en la consideración de otras ciencias interdisciplinarias afines. Por tanto la tesis principal de este texto se refiere a los beneficios de incorporar ciertos avances neurocientíficos en relación a la educación de las personas mayores. Avances que podrían ayudar a comprender los procesos cerebrales relevantes en el aprendizaje, ampliar los enfoques educativos, y a contemplar otras propiedades además de la inteligencia o la memoria, como la emoción, intuición o la motivación.

La hipótesis inicial será que el cerebro, debido a su plasticidad en gran parte de su estructura, es educable "a cualquier edad" y consecuentemente habrá que educar teniendo en cuenta al cerebro. Los objetivos del texto serán, en primer lugar, analizar algunas de los déficits y las ventajas cognitivas y sociales del envejecimiento natural para el aprendizaje. Se analizará la propia noción de educación para personas mayores, cuestionándose si la edad es un descriptor social educativo.

En segundo lugar, se podrá de relieve el especial énfasis que la educación formal de tradición constructivista ha puesto en la razón -entendida como conjunto de capacidades intelectuales analizables empíricamente-, y se comparará con la visión más amplia de algunos filósofos -Platón, Aristóteles y Cicerón-. Con ello se intentará recuperar un sentido de aprendizaje que tenga en cuenta la edad no como una necesidad para ser resuelta, y no establecer sólo la razón -en sentido de procesos cerebrales- como único criterio a tener en cuenta para delimitar los periodos de aprendizaje.

Por último, se considerarán los recientes avances en la investigación neuroeducativa y se tomarán como posibles orientaciones del aprendizaje permanente, a fin de establecer en el futuro propuestas que tengan en cuenta los procesos cerebrales relevantes en el aprendizaje. La interdisciplinariedad entre las dos ciencias podrá ayudar a despejar falsas concepciones o *neuromitos*.

## **Una aproximación neuroeducativa al aprendizaje permanente**

Desde un punto de vista sociológico, la edad se ha convertido en lo que se podría denominar un *predictor social*, es decir, un criterio para determinar aquello que se espera que los individuos hagan en un determinado momento de su vida -escorralización, matrimonio, jubilación, etc-. Sin embargo, la complejidad de la vida adulta entra poco a poco en contradicción con una sociedad en la que la edad pueda ser un criterio para la organización del comportamiento humano, por lo que este predictor se ha hecho más flexible, dinámico y cambiante de significado (Maddox, 1996: 19-23).

En efecto, la edad como predictor social va perdiendo fuerza, y el significado de «ser *viejo*» se difumina de las concepciones sociales tradicionales. Sin embargo no se termina con una visión socioeconómica de los individuos que entiende a los mayores como clientes potenciales para los que se debe prestar unos servicios y resolver unas *necesidades*, siendo la educación una de ellas (Cabedo y Pallarés-Domínguez). En este sentido, algunos autores expresan el deseo de «una sociedad de edad irrelevante» (Neugarten y Neugarten, 1996: 77) y de «sustituir el estudio de la gerontología por el estudio de vidas» (Neugarten, 1996b: 403). Siguiendo con esta concepción, la edad no debe entenderse como una *necesidad* o como un problema que hay que resolver, ya que de esta forma se produce un reduccionismo absurdo individual que no contempla la realidad de las personas mayores en cuanto a «contingencias históricas, económicas, ambientales, culturales, educativas, políticas y sociales (...)» (Sáez, 2010: 274).

La biología en cambio, ha entendido que el envejecimiento, lejos de ser un problema, es más bien un compromiso del organismo. Se trata de un bien para la especie, un mecanismo que permite al ser humano tener acceso a una reproducción eficaz dentro de un intervalo temporal, para la perpetuación genética (Rose y Mueller, 1998: 409). Además de un compromiso, desde la perspectiva evolutiva evidencia una necesidad, ya que dio lugar a los cambios socioculturales que permitieron un desarrollo complejo durante el Paleolítico Superior (Caspari y Lee, 2004: 10895 y 2006: 512-517).

Cuando se dice que el envejecimiento es un compromiso del organismo se hace referencia al cuerpo y a la mente. En relación con el aprendizaje, el envejecimiento es una característica intrínseca y un compromiso del cerebro humano. La Neurociencia nos ha proporcionado herramientas para una mejor comprensión del cerebro humano, y el auge que ha experimentado tanto por sí misma, como por la unión con otras ciencias, «ha dejado patente una gran pertinencia normativa y metodológica» (Pallarés-Domínguez, 2013: 85). En este sentido, la neurociencia y la educación están estableciendo puentes de diálogo -de ahí el nombre de neuroeducación- como ciencias interdisciplinarias y afines, asumiendo ambas que cuanto más se sepa acerca del cerebro y se perciba la inteligencia como algo dinámico, mayor resultará el rendimiento en las áreas del aprendizaje (Howard-Jones, 2011:37).

En el terreno neuroeducativo se estudian las estructuras cerebrales mayoritariamente integrantes en el aprendizaje, sus funciones y la forma de interacción entre ellas y otras zonas (Maya y Rivero, 2012:3). En este sentido, la pregunta fundamental estaría referida a las características neurales a tener en cuenta para orientar la educación permanente en las personas mayores. Los aspectos más relevantes, a nuestro parecer, podrían ser los siguientes.

En cuanto a la emoción, existen modificaciones en las formas de aprehender y sentir la realidad producidas por el continuo cambio del organismo. Las aportaciones de la neurociencia a la emoción han sido muchas y en diferentes campos. Sin embargo lo que interesa con referencia a la educación ha sido el estudio de cómo las

personas de diferentes edades gestionan las emociones positivas<sup>46</sup> -como el amor o la alegría- que repercuten en su aprendizaje. Así, «los adultos mayores informan más positivamente sobre sus cotas de bienestar que los jóvenes y que las personas de mediana edad» (Clemente, 2010:145). Parece ser que la acumulación de estresores provocados por el ritmo de vida en la edad adulta se van difuminando en la vejez gracias al pensar nuevamente en la gestión del tiempo libre y las emociones positivas, dándose condiciones muy favorables para la educación formal, entre otras cosas (Clemente, 2010:145).

Además de la gestión emocional, el estudio del aprendizaje permanente debería considerar, como mínimo, los elementos y funcionalidades siguientes. En primer lugar, *mielinización* desde el hemisferio derecho al izquierdo. La *mielinización* se refiere al recubrimiento de mielina de los axones, un proceso que incidirá en el desarrollo progresivo de un aprendizaje eficiente (Maya y Rivero, 2012: 4). En segundo lugar, *neuroplasticidad cerebral*, pues permite al ser humano adaptarse al aprendizaje durante toda la vida, ya se trate de procesos sinápticos, de regeneración neuronal o de una reprogramación cuando su estructura falla. En tercer lugar, la funcionalidad de las *neuronas espejo*, que permiten el aprendizaje empático con otros seres humanos cuando se recuerda, se piensa o se contempla (Rizzolatti y Craighero, 2004: 169-192). Por último, las personas mayores pueden adquirir habilidades y conocimientos nuevos aunque el tiempo de habituación varíe con respecto a personas jóvenes. El incremento de la edad parece establecer diferencias en la memoria de trabajo<sup>47</sup> y la memoria episódica para los hechos recientes, pero no parecen existir diferencias en cuanto a la memoria implícita (Fernández-Ballesteros, 1999: 74).

## Limitaciones neuroeducativas y neuromitos

Como se ha visto en el punto anterior, la relación interdisciplinar que plantea la neuroeducación puede orientar la educación permanente al tener en cuenta procesos neurales de relevancia en el aprendizaje. En este sentido, la neuroeducación puede ayudar a desterrar diferentes *neuromitos* (OCDE, 2002: 111) y concepciones equivocadas sobre el aprendizaje, aunque también plantea algunas limitaciones conceptuales que se deben analizar.

Por una lado, en cuanto a las limitaciones, en toda relación interdisciplinar existirán visiones diferentes de un mismo concepto. En este caso, la neurociencia entiende el aprendizaje en términos biológicos, de cambio del individuo, mientras que la

---

46 No existe un acuerdo entre los expertos sobre la distribución y clasificación de emociones positivas y negativas. Algunas de las clasificaciones más interesantes al respecto son las que realizan Goleman y Damasio. El primero asocia emociones con sus respuestas fisiológicas, matizando que las predisposiciones biológicas a la acción son modeladas posteriormente por las experiencias vitales y por el medio (Goleman, 2009: 40-42). El segundo autor establece, desde la neurobiología de los sentimientos, una graduación emocional en base a dos polos asociados a dos estados neurales -alegría y tristeza- como referentes (Damasio, 2011: 175).

47 La neuroeducación debería considerar las nuevas teorías con respecto a la memoria en las personas mayores, como la *Teoría de la Carga Cognitiva (TCC)*, orientada a reducir la carga de memoria de trabajo y así suplir este déficit cognitivo en las personas mayores (Howard-Jones, 2012: 35)

educación en sentido didáctico, ofrece una visión de aprendizaje como construcción social. El aprendizaje humano produce cambios a nivel cerebral, a la vez que un cambio en los patrones de actividad de las redes neurales en casi toda su estructura, y no únicamente en una sola región (Howard-Jones, 2011: 143). Para los educadores en cambio, prima más la construcción social y la importancia contextual que los procesos neurobiológicos, entendiendo que el aprendizaje se deriva de diferentes tradiciones didácticas y psicológicas, y englobando a su vez el carácter y los valores de la persona.

Por otro lado, la visión neuroeducativa puede ayudar a abandonar dos *neuromitos*: el de la no regeneración neuronal y el de los periodos críticos del aprendizaje. Ambos pueden tener efectos importantes en la teoría sobre el aprendizaje permanente. En primer lugar, en cuanto a la regeneración neuronal, la neurociencia ha desvelado que existen células madre -en cuanto a su funcionalidad- en nuestro cerebro, además de las neuronas y las células de la glía. Existen una variante de estas últimas, llamadas *astrocitos*, que son capaces de transformarse y diferenciarse hacia neuronas (Serl, 2001). No obstante, este proceso no ocurre en todo el cerebro<sup>48</sup>, por lo tanto existirán neuronas y conexiones que sí mueran a lo largo del envejecimiento. Tal es el caso de las conexiones que se suponen efectivas para la resolución de problemas pero en realidad no lo son, es decir, las conexiones *no ideales* van dando paso con el desarrollo vital a conexiones *nuevas*, para que formen circuitos que sí sean capaces de resolver cuestiones problemáticas para la juventud.

En segundo lugar, en lo referente a los periodos críticos del aprendizaje, las investigaciones sobre la neuroplasticidad cerebral han cuestionado las teorías sobre los periodos del aprendizaje, a la vez que las han orientado hacia una apertura mayor. El cerebro aprende durante toda la vida, y aunque parece lógico empezar la educación formal cuanto antes debido a la sinaptogénesis y la poda sináptica, en realidad los cambios estructurales del cerebro continúan más allá de los tres años de vida, e incluso mucho más allá de la adolescencia (Howard-Jones, 2011: 63-64).

Sin embargo, las ideas de la vejez como compromiso de nuestro cerebro así como la educación permanente no han sido sólo analizadas por la neurociencia. Aunque no con las técnicas de las que se disponen hoy en día, la filosofía ha considerado las cuestiones del aprendizaje permanente y la vejez prácticamente desde su etapa clásica.

## Una aproximación filosófica al aprendizaje permanente

El modelo de florecimiento y desarrollo humano que se desprende de filósofos como Platón, Aristóteles o Cicerón dista en gran medida de lo que la neurociencia y la psicología entienden hoy en día por *vejez*. La posición científica ha demostrado que la actividad intelectual del ser humano tiende a disminuir significativamente con la edad, y aún más con trastornos como el Alzheimer, el MILD -*Mild Cognitive Im-*

---

48 Se trata de células migradoras cuyo destino final son los bulbos olfativos y la fase dentada del hipocampo, siendo esta última zona de gran importancia por ser la sede central de la memoria y el aprendizaje (Serl, 2001).



*pairment*- u otros<sup>49</sup>. Sin embargo ¿qué ha entendido la neurociencia por actividad intelectual para poder decir que merma con la edad? ¿Por qué la neurociencia ha identificado la actividad intelectual con un tipo de razón puramente cognitiva que formada por capacidades intelectuales analizables empíricamente como la inteligencia o la memoria? ¿Cómo se ha determinado que una persona es vieja a nivel cognitivo? Pese a que pueda haber un decrecimiento en las habilidades cognitivas -desde el punto de vista neurocientífico-, puede que no lo haya en otras capacidades como la emotiva experiencial o incluso la moral.

En efecto, las perspectivas de los filósofos clásicos contrastan ampliamente con esta concepción de razón o actividad intelectual. Para Platón, en primer lugar, la racionalidad constituye un elemento fundamental de la teoría del conocimiento, y junto con la memoria constituye la *anamnesis*. Así lo expone en el Fedón:

*Y si después de haberlos adquirido en cada ocasión no los olvidáramos, naceríamos siempre sabiéndolos y siempre los sabríamos a lo largo de nuestra vida. Porque el saber consiste en esto: conservar el conocimiento que se ha adquirido y no perderlo. (Platón, 2008b: 62-63)*

De estas palabras se desprende un contraste del concepto de aprendizaje y de memoria con la teoría neurocientífica, pues si para ésta la memoria es el recuerdo durante nuestra vida, para Platón la memoria se refiere a lo que nuestra alma recuerda durante nuestra vida pasada, y que tenemos que volver a recordar -a aprender si cabe- en nuestra vida actual.

Bajo la perspectiva platónica no sólo no hay un decrecimiento de las capacidades cognitivas con la edad, sino que se acrecientan para que una persona pueda llegar a gobernar «a partir de los cincuenta años» (Platón, 2008c: 375). El filósofo griego no establece como opción lo que hoy entendemos como educación permanente, sino como un deber. La educación es junto con la justicia, las condiciones indispensables de la felicidad del *hombre* libre. El propio sentido metodológico de la educación platónica, la *paideia*, es purificar el alma y sobrevivir a su unión perjudicial al cuerpo, preparándose así para la actividad racional y vital que supone el ejercicio de la virtud (Platón, 2008b: 46). Tal y como expresa en *La República*: «(...) la educación no es como la proclaman algunos. Afirman que, cuando la ciencia no está en el alma, ellos la ponen, como si se pusiera la vista en ojos ciegos» (Platón, 2008c: 343).

La visión de Aristóteles, en segundo lugar, sobre el florecimiento humano que privilegia la independencia y la autonomía de la actividad intelectual, no encierra sólo aquellas capacidades cognitivas, sino que incluyen la experiencia emocional y la capacidad moral. En efecto, su concepción de *eudaimonia* en el Libro I de la *Ética a Nicómaco*, se refiere al desarrollo de la dimensión humana a lo largo de toda la vida:

---

49 Se refiere a trastornos cognitivos asociados a las actividades metabólicas anormalmente bajas en la corteza cingular posterior y temporoparietal (Moran, 2012: 5553-5554 y Lindenberger, 2008: 234).



«el bien humano es una actividad del alma conforme a la virtud, y si las virtudes son varias, conforme a la mejor y más perfecta, y además en una vida entera» (Aristóteles, 2002: 9). Lo que entendemos como educación permanente se identifica con su sentido de *vida entera*. Ese progresivo perfeccionamiento de las capacidades -crecimiento hacia la perfección o *entelequia*-, así como alcanzar la virtud, posee un amplio sentido temporal, se entiende únicamente desde una perspectiva holística. No se trata de un conjunto de excelencias que deben alcanzarse, sino que se necesita que funcionen de una forma armónica, como se desprende de las siguientes palabras:

*(...) para los inclinados a las cosas nobles son agradables las cosas que son por naturaleza agradables. Tales son las acciones de acuerdo con la virtud, de suerte que son agradables para ellos y por sí mismas. La vida de éstos por consiguiente, no necesita en modo alguno del placer como de una especie de añadidura, sino que tiene el placer en sí misma (Aristóteles, 2002: 11).*

La edad será una condición necesaria para permitir el desarrollo de la *entelequia*, que a diferencia de la razón en sentido neurocientífico, se refiere al desarrollo de las potencialidades del organismo. Dentro de éstas también se encuentran las morales, que necesitan madurar y desarrollarse a lo largo del proceso vital.

En tercer lugar, la visión que aporta Cicerón en su obra *De Senectute*, muestra una reflexión literaria de la experiencia humana. Cicerón escribe esta obra a sus sesenta y tres años (Ferrer, 2010: 129-143) evidenciando una clara defensa de la vejez como virtud más que como un decrecimiento de las capacidades intelectuales. En el mismo sentido que la *paideia* platónica, su idea de educación permanente va unida al gobierno y a la justicia, haciendo de la experiencia un arma para el buen gobierno: «¿Por qué perdisteis tan deprisa vuestra gran República? Iban llegando nuevos oradores, nuevos jovencuelos». La osadía es propia de la juventud, la prudencia de la vejez» (Cicerón, 2005, 88).

Cicerón no concibe la vejez como una carga que haya que soportar o tal y como él expresa: «soportar una carga más poderosa que el Etna» (Cicerón, 2005, 80). Como cualquier otro periodo vital, debe vivirse con naturalidad, y el hecho de que la podamos vivir de *buena manera* dependerá de nuestras acciones a lo largo de la vida: «pero quienes consiguen todos los bienes en sí mismos, no les puede parecer malo lo que la exigencia de la naturaleza traiga» (2005, 81). Sólo la vida llevada a cabo virtuosamente -por el ejercicio de la virtud- y con honestidad pueden dar sentido y dignidad a la vejez: «(...) La ancianidad es desgraciada si se tiene que defender con discursos. Ni los cabellos blancos, ni las arrugas hacen surgir de repente la autoridad. Los frutos de la autoridad los produce la edad vivida honestamente desde el principio» (Cicerón, 2005: 107). Así reivindica la ancianidad este filósofo, como sustantivo de experiencia y de buen hacer, de buen juicio, de razón y de consejo, es decir de capacidad extrínsecas al cerebro, al contrario que la visión neurocientífica centrada en los aspectos intrínsecos de la edad para definir la vejez.

La visión de estos tres filósofos clásicos deja claro que la razón posee un sentido mucho más amplio que la visión neurocientífica como capacidad intelectual. También establece un sentido de educación permanente no como una opción sino casi como un deber, pues educación, justicia y gobierno deben ir en la misma dirección.

## **Conclusiones**

La neuroeducación como ciencia interdisciplinar se está construyendo progresivamente y necesita por tanto del diálogo entre los dos campos, neurociencia y educación. Este diálogo permitirá desarrollar ideas educativas que incorporen lo que conocemos del cerebro con el aprendizaje, y así, incidan en la importancia psicológica y nuestra comprensión de la mente.

Sin embargo no hay que perder de vista las limitaciones que posee esta ciencia interdisciplinar. Por un lado hay que tener en cuenta las limitaciones que supone la propia neurociencia en cuanto a la interpretación de los resultados propiciados por las técnicas de análisis cerebral (Pallarés-Domínguez, 2013: 93 y Roskies 2008: 21-22). Por otro lado el acercamiento conceptual entre educación y neurociencia se hace necesario para la buena comunicación entre los profesionales de ambas disciplinas. De hecho, una formación mínima de conocimientos generales sobre las funcionalidades cerebrales en la formación docente ayudaría a «inmunizarlos contra los neuromitos» (Howard-Jones, 2011: 99). Así también, los neurocientíficos deberían tener más en cuenta la gran complejidad ética, política y social del campo educativo práctico en sus experimentos.

La visión filosófica sobre el aprendizaje permanente puede aportar luz a las propuestas actuales. En primer lugar, con respecto a la concepción sociológica de educación, los filósofos citados no concebían la educación permanente como educación para mayores, es decir, como una opción que pueda elegir una persona jubilada, sino como un deber de formación a lo largo del proceso vital intrínsecamente unido a la noción de justicia. En segundo lugar con respecto a la neuroeducación, tanto Platón como Aristóteles y Cicerón no se refieren a la razón como procesos cognitivos cerebrales cuantificables empíricamente, sino a algo más profundo que incluye la gestión emocional, experiencial y moral. Aportan una visión más vital del término.

Afortunadamente existen propuestas hoy en día que han seguido una línea más filosófica del aprendizaje en sintonía con lo expuesto anteriormente. La propuesta de Delors sobre la educación permanente no responde a un programa educativo concreto, ni a una lógica disciplinar, sino a algo más profundo:

*La educación permanente no puede definirse ya por referencia a un periodo particular de la vida -por ejemplo, la educación de adultos, por contraposición a la educación de los jóvenes- o una finalidad demasiado circunscrita, cuando se distingue, por ejemplo, la formación profesional de la formación general. En*

*lo sucesivo el periodo de aprendizaje cubre toda la vida, y cada tipo de conocimiento invade el ámbito de los demás y los enriquece* (Delors, 1996: 112).

Muchas veces lo que reside detrás de lo que se conoce como educación permanente es el compromiso del discente consigo mismo, y la motivación personal, la voluntad de mejorar su calidad de vida a través del conocimiento en el sentido de *entelequia* clásica.

Con todo, puede que en un futuro no tan lejano, los descubrimientos neurocientíficos ayuden a la educación con respecto al conocimiento del cerebro para estructurar mejor la educación formal y no formal, así también a considerar otros criterios o descriptores sociales para la lógica disciplinar educativa a parte de la edad. La incorporación de la visión filosófica podría ayudar a considerar otros componentes y capacidades como la experiencia vital, emocional y moral, que pese a no poderse medir tan fácilmente con técnicas de neuroimagen, bien forman parte de la vida y la razón humanas.

## Bibliografía

- Aristóteles (2002): *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. [1ª Edición 1949. Trad. María Araujo y Julián Marías. Introducción y notas de Julián Marías.]
- Cabedo, S. (2010): La misión cultural de la universidad. En Cabedo, A. (Ed.), *La educación permanente: la universidad y las personas mayores* (pp. 13-49). Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Cabedo, S. & Pallarés-Domínguez, D. (en prensa): Orientaciones neuroeducativas y filosóficas para el aprendizaje permanente. En García-Marzá, D. & Feenstra, R. (Eds.), *La razón práctica ante los Retos de las Neurociencias: Ética, Política y Economía*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Caspari, R. & S. H. Lee (2004): Older age becomes common late in human evolution. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 101, 30, 10895-10900. doi: 10.1073/pnas.0404198101.
- (2006): Is human longevity a consequence of cultural change or modern biology? *American Journal of Physical Anthropology*, 129 (4), 512-517. doi: 10.1002/ajpa.20360.
- Clemente, R., Andrés, C. & Górriz, A. (2010): Edad, emociones positivas y bienestar personal. En Cabedo, A. (Ed.), *La educación permanente: la universidad y las personas mayores* (pp. 143-170). Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Cicerón, M. T. (2005): *Sobre la Amistad, Sobre la Vejez*. Madrid: Tal vez. [Trad. Rosario Delicado Méndez]
- Commission of the European Communities (2000): *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Bruselas, SEC 1832.

- Damasio, A. (2011): En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Barcelona: Destino. [1ª Edición 2005. Título Original: Looking for Spinoza. Trad. Joan-domènec Ros].
- Delors, J. (1996): La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo. XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid: UNESCO y Santillana. [Título original: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Educational for the Twenty-first Century, UNESCO]
- Fernández-Ballesteros R., Moya, R., Íñiguez, J. & Zamarrón, M. D. (1999): Qué es la psicología de la vejez. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ferrer, J. J. (2010): Cicerón y la experiencia vital. Una reflexión en torno a de Senectute en Cabedo, A. (Ed.), La educación permanente: la universidad y las personas mayores (pp. 125-141). Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- García-Marzá, D. (2012): Ética o crisis. La distribución de la responsabilidad. Lección inaugural del curso académico 2012-2013, Castellón, Servicio de Comunicaciones y Publicaciones de la Universitat Jaume I. <http://dx.doi.org/10.6035/Leccion.2012.2013>.
- Goleman, D. (2009): Inteligencia Emocional. Barcelona: Kairós. [1ª Edición 1996. Título original: Emotional Intelligence. Trad. David González Raga y Fernando Mora].
- Holliday, R. (1997): Understanding ageing. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 352 (1363), 1793-1797.
- Howard-Jones, P. (2011): Investigación neuroeducativa. Neurociencia, educación y cerebro: de los contextos a la práctica. Madrid: La muralla. [Título original: Introducing Neuroeducational Research. Neuroscience, Education and the Brain from Contexts to practice, Routledge, Estados Unidos y Canadá, 2010. Trad. Pablo Manzano Bernárdez]
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2011): Libro blanco del envejecimiento activo. Madrid, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Leclerc, C. M. & T. M. Hess (2007): Age differences in the bases for social judgements. Tests of a social expertise perspective, *Experimental Aging Research*, 33, 95-120.
- Lindenberger, U., Nagel, I. E., Chicherio, C., Shu-Chen, L., Heekeren, H. & Bäckman, L. (2008): Age-related decline in brain resources modulates genetic effects on cognitive functioning. *Frontiers in neuroscience*, 2 (2), 234. doi. 10.3389/neuro.01039.2008.
- Maddox, G. L. (1996): Definitions and Descriptions of Age. En Neugarten, B. L. (Ed.), *The Meanings of Age: Selected Papers of Bernice L. Neugarten* (pp. 19-23). Chicago: Chicago University Press,
- Maya, N. & Rivero, S. (2012): Neurociencia y educación: una aproximación interdisciplinar. *Encuentros multidisciplinares*, 42 (XIV), 2-10.
- Moran, J. M., Jolly E. & Mitchel J. P. (2012): Social Cognitive deficits in normal aging. *Journal of Neuroscience*, 32, (16), 5553-5561. doi: 10.1523/jneurosci.5511-11.2012.
- Neugarten, D. A. (1996a): Speculations about the Meaning of Age. En Neugarten, B. L. (Ed.), *The Meanings of Age: Selected Papers of Bernice L. Neugarten* (pp. 395). Chicago: Chicago University Press.
- (1996b): The End of Gerontology? En Neugarten, B. L. (Ed.), *The Meanings of Age: Selected Papers of Bernice L. Neugarten* (pp. 402-403). Chicago: Chicago University Press.
- Neugarten, B. L. (1996): Personality Changes in the Aged. En Neugarten, B. L. (Ed.), *The Meanings of Age: Selected Papers of Bernice L. Neugarten* (pp. 256-263). Chicago: Chicago University Press.

- Neugarten, B. L. & Neugarten, D. A. (1996): The Changing Meanings of Age. En Neugarten, B. L. (Ed.), *The Meanings of Age: Selected Papers of Bernice L. Neugarten* (pp. 72-77). Chicago: Chicago University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2002): *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*. Paris: OCDE publications. doi: 10.1787/9789264174986-en.
- Pallarés-Domínguez, D. (2013): Críticas y orientaciones para el estudio en neuroética. *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 13, 85-102. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2013.13.6-pp.85-102>.
- Platón (2008a): *Diálogos II. Gorgias, Menexeo, Eutidemo, Menón, Crátilo*. Madrid: Gredos. [Trad., introducciones y notas por C. Calonge, E. Acosta, F. J. Olivieri y J. L. Calvo]
- (2008b) *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro*. Madrid: Gredos. [Trad., introducciones y notas por C. García, M. Martínez y E. Lledó]
- (2008c) *Diálogos IV. República*. Madrid: Gredos. [Trad., introducción y notas por C. Eggers]
- Rizzolatti, G. & Craighero, L. (2004): The Mirror Neuron System. *Annual Review of Neuroscience*, 17, 169-192. doi: 10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230.
- Rose, M. R. & Mueller L. D. (1998): Evolution of human lifespan: past, future, and present. *American Journal of Human Biology*, 10 (4), 409-420.
- Roskies, A. (2008): Neuroimaging and inferential distance. *Neuroethics*, 1, 19-30.
- Rossi, S., Minuissi, C., Pasqualetti, P., Babiloni, C., Rossini, P. M. & Cappa, S. F. (2004). Age related functional changes of prefrontal cortex in long-term memory: A repetitive transcranial magnetic stimulation study. *Journal of Neuroscience*, 24, 7939-7944 L. doi: 10.3389/neuro.01.039.2008.
- Sáez, J. (2010): La educación de personas mayores: de la lógica disciplinar a la lógica profesional. En Cabedo, A. (Ed.), *La educación permanente: la universidad y las personas mayores* (pp. 263-301). Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Serl, B., García-Verdugo, J. M., Mecewen, B. S. & Álvarez-Buylla, A. (2001): Astrocytes Give Rise to New Neurons in the Adult Mammalian Hippocampus. *The Journal of Neuroscience*, 21 (18), 7153-7160.

## **Una experiencia interdisciplinar en la Nau Gran de la Universitat de València: el curso de formación a lo largo de la vida «Historia y civilización del mundo clásico: grandes vidas de la antigüedad»**

J. J. Seguí Marco\*<sup>50</sup>, J. Sanchis Llopis, F. Arenas-Dolz, A. Valiño Arcos y

J. L. Jiménez Salvador

*Universitat de València*

### **Resumen**

Un grupo de profesores de la Universitat de València ha organizado un taller interdisciplinar de cultura clásica, en concreto sobre grandes vidas del Mundo Antiguo, dirigido a la formación para mayores. Presentamos sus aspectos más relevantes.

*Palabras clave:* cultura clásica, formación interdisciplinar, educación para mayores.

### *Abstract*

*A group of professors from the University of Valencia has organized an interdisciplinary workshop Classical Culture, specifically about Great Lives in the Ancient World, geared to the adult students. We present here the most relevant aspects of this experience.*

*Keywords:* classical culture, interdisciplinary experience, adult education.

### **Introducción**

Vivimos en un tiempo en que la llamada cultura de masas ha limitado la herencia clásica a un objeto más de consumo, con poco o ningún respeto a la realidad y, por tanto, incapacitando al hombre moderno, que se acerca a ella desde fuera de los ámbitos universitarios, para entender y asimilar cabalmente todo lo que le debemos.

En todo momento contamos con el apoyo del Servei d'Extensió Universitaria de la Universitat de València que lo integró inmediatamente en la oferta de los talleres asociados a la plataforma de creada para mayores denominada Nau Gran.

---

50 Juan.j.segui@uv.es

## Objetivos

Conscientes de esta realidad, diversos profesores de las áreas de Historia Antigua, Filología Clásica, Filosofía, Derecho y Arqueología, propusimos un curso-taller para atraer a un público amplio, inquieto por el mundo clásico, y deseoso de acercarse, sin ficción y con rigor, a la esencia de nuestra cultura. Además, el planteamiento metodológico se hizo desde una óptica radicalmente nueva. En efecto, la oferta de estudios de la Antigüedad en la Universitat de València está fragmentada entre las diversas áreas y departamentos que se ocupan de sus propias parcelas, algo común a la mayoría de las universidades españolas, al adaptarse a la oferta educativa emanada de unos planes de estudio que siguen tales principios. Hasta el momento, pues, no ha existido casi coordinación entre ellas y es con este Curso de Formación como hemos pretendido superar esta situación, conscientes de que resulta imprescindible, no sólo en el ámbito educativo sino también en el científico una iniciativa de este tenor. El tema concreto sobre el que proyectamos nuestra propuesta ha sido el de las grandes personalidades de la Antigüedad, pues podía presuponer una base cultural previa del alumno, que nos permitiera enriquecer sus conocimientos al tiempo que eliminar tópicos y fantasías, ofreciéndole entender a los hombres como producto de su tiempo. Por tanto, ofrecer una visión poliédrica que ayudara a conocerlos y valorarlos adecuadamente tanto por las aportaciones contemporáneas como por su trascendencia real a los largo de los siglos.

## Metodología

El taller que se ha ofertado para el curso académico 2012-2013 ha sido diseñado según la siguiente organización en bloques temáticos y secuencias horarias:

CONTENIDOS				
50h. (5 cr.) , en cinco bloques de 10h. (1 cr.) por profesor (distribuidos en 5 clases)				
Historia Antigua: Grecia y Roma	Literatura clásica	Pensamiento filosófico griego y romano	Derecho romano	Arqueología



#### *Distribución del curso*

- Duración: 50 h. (Octubre de 2012 a junio de 2013)
- Lugar: A-21.Aulario I (Campus de Blasco Ibáñez, Universitat de València)
- Fechas de realización de los bloques por orden de profesorado:  
Juan José Seguí: 17, 24, 31 de octubre; 7 y 14 de noviembre.  
Jordi Sanchis: 21 y 28 de noviembre; 5, 12 y 19 de diciembre.  
Francisco Arenas: 6, 13, 20 y 27 de febrero; 6 de marzo.  
Alejandro Valiño: 13 y 20 de marzo; 10, 17, 24 de abril.  
José Luis Jiménez: 8, 15, 22 y 29 de mayo; 5 de junio.
- Horario de la actividad: miércoles de 17 a 19 h.

## **Resultados**

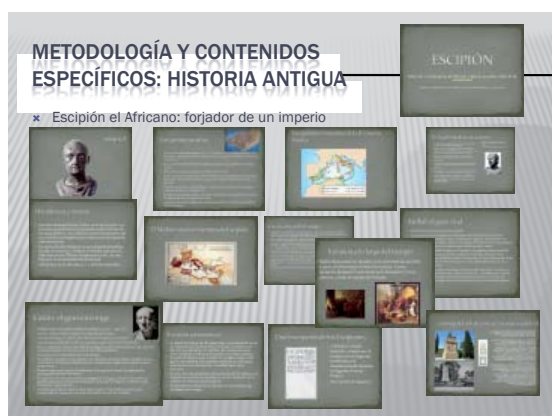
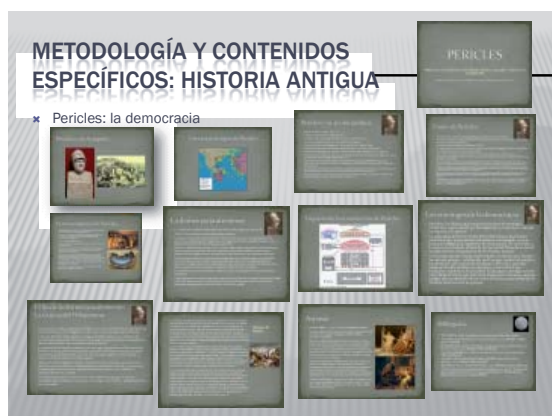
Cada bloque ha contado con una distribución propia, a criterio del profesor, una vez realizadas las reuniones previas pertinentes que las estudiaron y coordinaron. Han sido, por bloques:

1. *Historia Antigua (Grecia y Roma)* (10 horas): Juan José Seguí (Profesor Titular de Historia Antigua).

Se ha escogido cinco personajes emblemáticos en la historia de su tiempo y con amplia repercusión para la posteridad. A saber:

- 1.1 Pericles: la democracia
- 1.2 Alejandro Magno: un hombre mítico
- 1.3 Escipión el Africano: forjador de un Imperio
- 1.4 Pompeyo: defensor de la República
- 1.5 César: hombre universal

Se ha utilizado el sistema de presentaciones, una por sesión, que incorporan comentarios históricos, textos, imágenes y documentales de video. El objetivo ha sido captar la atención de los alumnos ofreciéndoles una diversidad de temas que recorran los principales aspectos que rodearon a las grandes figuras de la Antigüedad en los campos políticos, familiares, sociales, económicos y culturales. Las presentaciones y archivos de Word con los materiales, en muchos casos ampliados, han sido depositados en un repositorio del Aula Virtual para que esté a disposición de los alumnos.



2. *Literatura clásica* (10 horas): Jordi Sanchis (Profesor Titular de Filología Clásica).

Se ha escogido cinco contenidos básicos. A saber:

- 2.1 Definición y características de la biografía como género literario. Origen de la biografía en la Antigüedad. Los precedentes. Heródoto.
- 2.2 Los precedentes (II). Jenofonte e Isócrates.
- 2.3 Las funciones de las biografías (I). Función didáctica e historia del pensamiento.
- 2.4 Las funciones de las biografías (II). Función política: elogio y censura. Plutarco y Suetonio.
- 2.5 La ficción en los relatos de vidas. Biografía y novela: la historia de Alejandro y Luciano.

Se ha repartido a los asistentes, a través del aula virtual o por fotocopias, un dossier para cada tema en el que se incluían el resumen o esquema de los conceptos explicados y la transcripción de los textos ilustrativos. Si en toda aproximación a la historia de la literatura resulta fundamental el conocimiento de los textos, en la enseñanza más divulgativa de estos contenidos la lectura de pasajes seleccionados es especialmente oportuna. Las clases sobre temas de literatura clásica dirigidas a personas mayores deben ser ante todo una invitación a la lectura o relectura de las

obras clásicas. Cada texto es brevemente introducido por el profesor para su más completa comprensión y disfrute.

*Ejemplo de esquema (sin incluir los textos)*

**LA BIOGRAFÍA COMO GÉNERO LITERARIO EN LA ANTIGÜEDAD CLÁSICA**

LA BIOGRAFÍA COMO GÉNERO LITERARIO: CONSIDERACIONES GENERALES

1. Definición: βιο-γραφ-α.

**1. Características de la biografía como género y diferencias entre biografías modernas y Vidas antiguas.**

- a) La relación de la biografía con la verdad.
- b) La historia debe cubrir la vida completa.
- c) Las omisiones y ocultamientos de la biografía.
- d) La identificación de las fuentes.

**Textos:** PLUTARCO, *Vida de Demetrio* 2.1-2; PLUTARCO, *Vida de Solón* 1.1-2

- a) La información del autor sobre el biografiado.
- b) La objetividad del biógrafo.
- c) Biografía e historia.
- d) La historia debe tener algún valor para el lector.

**Textos:** C. NEPOTE, *Vida de Pelópidas* 1.1; PLUTARCO, *Vida de Alejandro* 1

PRECEDENTES DE LA BIOGRAFÍA EN EL MUNDO GRIEGO

- 1. El concepto de biografía adquirió precisión y un nombre apropiado a partir de época helenística.
- 2. Las figuras históricas en la obra de Heródoto de Halicarnaso.
- 3. El concepto de "autobiografía" no es griego, aunque cartas, discursos, comentarios y relaciones de viajes desempeñaban funciones autobiográficas.
- 4. En el siglo IV a. C. encontramos precedentes en Isócrates y Jenofonte principalmente.
- 5. Importancia de las escuelas socráticas.
- 6. Hay indicios suficientes de que los primeros peripatéticos (Aristóteles: 384 - 322 a. C.) recopilaron material biográfico, escribieron biografías y estimularon la erudición alejandrina.
- 7. La primera colección de biografías en la Antigüedad clásica es la de Cornelio Nepote (s. I a. C.).
- 8. El desarrollo de la biografía como género literario hay que situarlo en la Roma Imperial: Plutarco, Suetonio, Diógenes Laercio, Filóstrato y los escritores de las *Historiae Augustae*.
- 9. Adquirió una importancia mayor después de Constantino (s. III d. C.): filósofos y sofistas paganos, y santos y mártires cristianos.

**Textos:** HERÓDOTO I 28-34; ISÓCRATES, *Evágoras* 4-11; ISÓCRATES, *Evágoras* 22-24; ISÓCRATES, *Evágoras* 73; DEMÓSTENES, *Sobre la corona* 10; DEMÓSTENES, *Sobre la corona* 107-108; JENOFONTE, *Helénicas* 3.3.; JENOFONTE, *Agésilao* 1; JENOFONTE, *Agésilao* 1.6; JENOFONTE, *Agésilao* 3.1-2; JENOFONTE, *Ciropedia* 1.5-6; JENOFONTE, *Ciropedia* 2.1-2

3. *Pensamiento filosófico griego y romano* (10 horas): Francisco Arenas-Dolz (Profesor Contratado Doctor de Filosofía Moral).

Se ha escogido cinco corrientes filosóficas esenciales. A saber:

- 3.1. Los sofistas y Sócrates: La ética dialógica de los orígenes
- 3.2. Platón: El diálogo como auténtica educación en la virtud
- 3.3. Aristóteles: La ética de la ciudad y de la felicidad
- 3.4. Los estoicos y la ética del logos: vivir conforme a la razón
- 3.5. Los epicúreos y la ética del placer: vivir conforme a las pasiones

Este bloque se ha estructurado en cinco unidades temáticas que han servido para abordar las etapas fundamentales del pensamiento filosófico griego y romano, incidiendo especialmente en los problemas centrales de estas etapas y en los autores y textos más representativos de ellas. Sin embargo, es evidente que los textos y autores trabajados en clase no agotan ni los autores ni las reflexiones de una época tan fecunda desde el punto de vista filosófico como la antigüedad grecorromana. Así pues, se trata de incentivar al estudiante para que, a partir de los conocimientos adquiridos y del material proporcionado, y de acuerdo con sus [intereses particulares y su propio](#) itinerario curricular, continúe profundizando en el conocimiento filosófico de esta época. Al comienzo de cada unidad temática se ha entregado a los estudiantes un dossier de textos sobre los autores vistos en clase con la idea de que conozcan ese material con anterioridad a la clase. Además a la finalización de cada unidad temática se ha proporcionado a los estudiantes un resumen de la misma para que pueda sistematizar los conocimientos adquiridos y profundizar en aquellos aspectos que considere más relevantes. Todos estos documentos están a disposición de los estudiantes en el Aula Virtual y en el Servicio de Reprografía de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Algunas de las competencias adquiridas en este bloque han sido:

- Ser capaz de obtener información a partir de diferentes fuentes primarias y secundarias.
- Tener capacidad para analizar, sintetizar y interpretar textos relevantes de índole filosófica y de emitir juicios reflexivos.
- Manejarse con soltura en el estudio filosófico, utilizando y analizando con rigor terminología filosófica especializada.
- Relacionar autores, problemas, ideas, escuelas y tradiciones filosóficas.

*Ejemplo de Contenidos*

**3. ARISTÓTELES: LA ÉTICA DE LA CIUDAD Y DE LA FELICIDAD**

**3.1. Bajando el ideal del "Bien" a la Tierra**

**3.1.1 Vida y obra de Aristóteles**

**3.1.2. El bien en el Mundo**

**3.2. El bien es la felicidad**

**3.2.1. El bien del ser humano es la felicidad**

**3.2.2. El bien de la ciudad y el bien del ser humano coinciden.**

**3.2.3. La felicidad del ser humano consiste en buscar el bien de la ciudad.**

**3.3. Las virtudes como camino hacia la felicidad**

**3.3.1 Las virtudes son hábitos para la felicidad.**

**3.3.2. Las virtudes se aprenden.**

**3.3.3. Cada virtud es el término medio entre dos extremos.**

**3.3.4. La práctica de la virtud.**

**3.4. Saber elegir con prudencia**

**3.4.1. Virtudes del carácter (éticas) y virtudes del pensamiento (dianoéticas).**

**3.4.2. La virtud de la prudencia.**

**3.4.3. Es nuestra responsabilidad ser prudentes.**

**3.4.4. La prudencia se alcanza a través de la deliberación.**

**3.4.5. Deliberamos para tomar decisiones y actuar.**

**3.5. La amistad y la política**

**3.5.1. La amistad**

**3.5.2. La política**

**3.6. Conclusiones**

**3.7. Referencias bibliográficas.**

4. *Derecho romano: grandes juristas del mundo romano* (10 horas): Alejandro Valiño (Catedrático de Derecho Romano).

4.1. El derecho en el mundo clásico antiguo. La jurisprudencia pontifical y la Ley de las XII Tablas.

4.2. Los primeros juristas seculares: desde Tiberio Coruncanio hasta Labeón

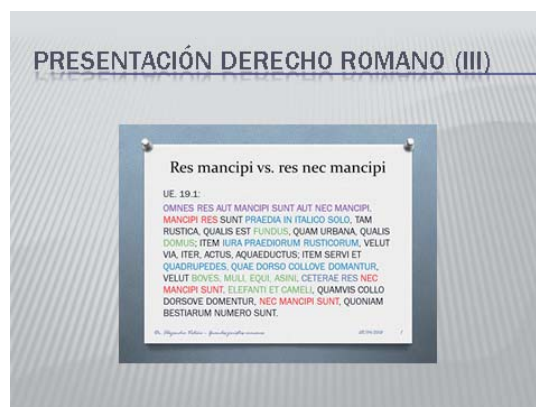
4.3. Los Príncipes y los juristas: desde Sabino hasta Ulpiano

4.4. Gayo y el género de Instituciones para la enseñanza del Derecho.

4.5. Justiniano y el Corpus Iuris Civilis.

Esta articulación propuesta tiene su correspondencia con las cinco grandes etapas del Derecho romano: arcaica, preclásica, clásica, postclásica y justiniana. A diferencia de otras ramas de la Antigüedad, en el Derecho la personalidad biográfica de los juristas se diluye para situar en un primer plano sus dictámenes, sus propuestas, sus soluciones jurídicas ante los conflictos que aquejan en la vida cotidiana a los ciudadanos particulares. Todo este bagaje casuístico nos es conocido fragmentariamente a través de una literatura jurídica que tiene sus máximos exponentes en el Digesto de Justiniano y en las Instituciones de Gayo. De este modo, las clases han discurrido en torno a los conceptos e instituciones creados por los juristas romanos y la evolución que unos y otras han ido experimentando a lo largo de la experiencia jurídica de 1.300 años de aplicación de Derecho romano, individualizando cuando ello ha sido posible, a los juristas en particular o a las escuelas en general a las que se ha de atribuir una determinada aportación en este campo; y poniendo en relación esa experiencia jurídica con su recepción en tiempos modernos, erigiéndose así el Derecho romano y su expansión espacial en uno de los factores más decisivos para forjar una identidad común entre todos los pueblos de Europa y América.

La actividad docente se ha llevado a cabo con el apoyo de presentaciones en PowerPoint y con materiales diversos (antologías de textos y apuntes) que se han puesto a disposición del alumnado, sea en el Aula Virtual que en el Servicio de Reprografía de la Facultad de Geografía e Historia.





5. *Arqueología: Las construcciones del poder* (10 horas): José Luis Jiménez (Catedrático de Arqueología)

- 5.1. Le edad de oro de Pericles y Fidias. El Partenón.
- 5.2. La Fastuosidad del Helenismo: El Gran Altar de Pérgamo.
- 5.3. Nerón y el sueño de una nueva Roma: la Domus Aurea.
- 5.4. Apolodoro de Damasco: al servicio de los emperadores.
- 5.5. El prelude de la arqueología moderna: Carlos III y el descubrimiento de Pompeya y Herculano.

Las cinco sesiones de Arqueología han girado sobre el papel ejercido por las grandes construcciones arquitectónicas como expresión del poder. En la línea de reivindicar la importancia de la cultura clásica grecorromana y siguiendo un orden cronológico, se ha efectuado un análisis de la repercusión que tuvieron en su tiempo y siguen teniendo en nuestro día, algunas de las construcciones más célebres y siempre asociadas a grandes personalidades de la política y de la cultura artística. Con este planteamiento, se ha escogido el Partenón de Atenas con Pericles y Fidias como exponente de la Grecia Clásica y el Gran Altar de Pérgamo como estandarte de la cultura helenística surgida de la formación de los diversos reinos en los que se dividió el gran imperio de Alejandro Magno. En el caso de Roma, se ha elegido la figura del emperador Nerón y su fastuosa Domus Aurea con el pavoroso incendio de Roma como telón de fondo y por el que contemporáneos suyos, como Plinio el Viejo, no dudaron en calificarle como, "veneno del mundo". Seguidamente, se ha analizado la obra del gran arquitecto Apolodoro de Damasco, que prestó un gran servicio al emperador Trajano con realizaciones tan admirables como los Mercados Trajaneos y pagó con su vida la enorme envidia que su genio arquitectónico provocó en un emperador tan bien considerado como fue Adriano. La última sesión se ha dedicado a la figura de Carlos III de Borbón, cuya etapa previa como rey de las Dos Sicilias, deparó el descubrimiento de Pompeya y Herculano, hito fundamental en la Historia de la Arqueología.

El desarrollo de las sesiones se ha apoyado con presentaciones de PowerPoint con abundante material gráfico y con una selección de textos que se han puesto a disposición del alumnado, tanto en el Aula Virtual como en el Servicio de Reprografía de la Facultad de Geografía e Historia.

A continuación se incluye una muestra de alguna de las presentaciones elaboradas:





## Conclusiones

Pese a ser su primera edición ha contado con una amplia inscripción y nos ha puesto ante el reto de hacer una nueva oferta aprovechando el bagaje de experiencias adquiridas. Con este fin, al acabar las clases se ha distribuido entre los alumnos una encuesta para conocer sus opiniones, que junto a las consideraciones que hubiere lugar, serán valoradas por el profesorado en reuniones posteriores para determinar las actuaciones más convenientes de cara a ofertas ulteriores. Se ha seguido el siguiente modelo:

### CUESTIONARIO PARA EL CURSO DE FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA «Historia y civilización del Mundo Clásico: grandes vidas de la antigüedad». NAU GRAN 2013.

<b>Materiales y programa</b>	<i>No contesta</i>	<i>Muy en des-acuerdo</i>	<i>En des-acuerdo</i>	<i>Neutral</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Muy de acuerdo</i>
El material de explicación es el adecuado						
Los contenidos son los adecuados						
Considera de utilidad el Aula Virtual						
Recomendaría esta asignatura a otros compañeros						

Dé su opinión:

<b>Profesorado</b>	<i>No contesta</i>	<i>Muy en des-acuerdo</i>	<i>En des-acuerdo</i>	<i>Neutral</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Muy de acuerdo</i>
Está satisfecho en general del profesorado						
Recomendaría al profesorado para otra asignatura						

Dé su opinión:

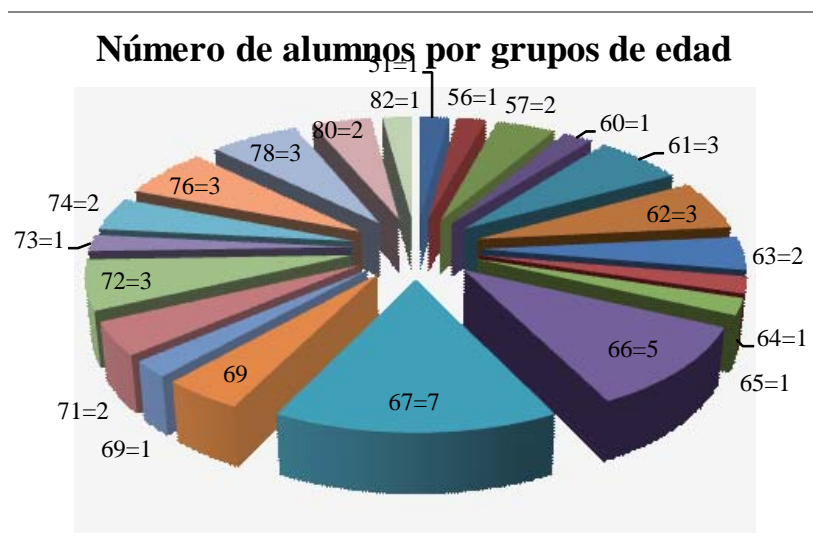
<b>Gestión</b>	<i>No contesta</i>	<i>Muy en des-acuerdo</i>	<i>En des-acuerdo</i>	<i>Neutral</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Muy de acuerdo</i>
Cree que la gestión (atención, matriculación, información, etc.) ha sido la adecuada						
Considera adecuadas las aulas						

Dé su opinión:

*Exponga las cuestiones que considere de interés:*

**47 alumnos matriculados en el módulo 07718**

<i>Edad</i>	<i>Número</i>	<i>Porcentaje</i>
51	1	2,13
56	1	2,13
57	2	4,26
60	1	2,13
61	3	6,38
62	3	6,38
63	2	4,26
64	1	2,13
65	1	2,13
66	5	10,64
67	7	14,89
68	2	4,26
69	1	2,13
71	2	4,26
72	3	6,38
73	1	2,13
74	2	4,26
76	3	6,38
78	3	6,38
80	2	4,26
82	1	2,13



## Bibliografía

- Agramonte, F. (1952). Diccionario cronológico biográfico universal, Madrid.
- Castro Sáenz, A. (2010). Cicerón y la jurisprudencia romana: un estudio de historia jurídica.
- Codoñer Merino, C. (ed.) (1997). Historia de la literatura latina, Madrid.
- Copleston, F.C. (2004). Historia de la Filosofía. Tomo 1/I: Grecia y Roma, Barcelona.
- Dyson, S. L. (2008). En busca del pasado clásico. Una historia de la arqueología del mundo grecorromano en los siglos XIX y XX, Madrid.
- Giachi, C. (2011). Diritto e giurisprudenza in Roma antica.
- Gómez Espelosín, F. J. (2011). Historia de Grecia en la Antigüedad, Madrid.
- López Barja, P. – Lomas, J. (2004). Historia de Roma, Madrid.
- López Férez, J. A. (ed.) (1988). Historia de la literatura griega, Madrid.
- Mas, S. (2006). Pensamiento romano, Valencia.
- Momigliano, A. (1986). Génesis y desarrollo de la biografía en Grecia, México.
- Paricio, J. (2012). Poder, juristas, proceso. Cuestiones jurídico-políticas de la Roma Clásica, Madrid-Barcelona-Buenos Aires.
- Schnapp, A. (1993). The discovery of the Past: The origin of the Archaeology, Londres.
- Speake, G. (ed.) (1999). Diccionario Akal, Madrid.
- Spivey, N. - Squire, M. (2005). Panorama del Mundo Clásico, Barcelona.
- Valcárcel, V. (2010). Las biografías griega y latina como género literario. De la Antigüedad al Renacimiento. Algunas calas, Vitoria.
- Varios (1988). Grandes descubrimientos de la Arqueología, 2, Grecia., Barcelona.
- Vegetti, M. (2005). La ética de los antiguos, Madrid.
- Viñas, A. (2010). Instituciones políticas y sociales de la Roma antigua, Madrid.

## **Enseñanza, organización y reconocimiento de los programas universitarios para mayores. Identificación y reconocimiento (I + R) de la labor docente. El caso de la Universidad Senior de la Universitat Politècnica de València**

Ana Muñoz Gonzalo<sup>51</sup>

*Universitat Politècnica de València*

### **Resumen**

La Universitat Politècnica de València comenzó su organización de cursos para mayores de 55 años en el año 1999.

La organización académica de los programas universitarios de mayores de la Universidad Sénior tiene una estructura diferente a la de otras universidades españolas donde los alumnos senior se incorporan a las Titulaciones de Grado que oferta su universidad, debido a que contamos mayoritariamente con titulaciones técnicas.

Los métodos de enseñanza-aprendizaje son muy variados, al igual que las temáticas ofertadas. Para ello adaptamos las infraestructuras y aulas a las necesidades docentes: desde aulas convencionales o salones de actos para las clases magistrales hasta las aulas taller para las clases donde una parte importante de la docencia es práctica.

La selección del profesorado se realiza de manera muy escrupulosa, teniendo en cuenta los aspectos académicos-docentes, que sean expertos en la temática y que tengan aptitudes para impartir enseñanzas en este colectivo.

En cuanto a las nuevas tecnologías, la Universidad Sénior presenta programas docentes que cubren estas necesidades. Así, además de los ya tradicionales cursos de Ofimática o de Internet con diferentes niveles, este año hemos apostado por un novedoso curso "Comprendiendo a la juventud: aprende a sacar partido a los móviles y tablets".

Anualmente realizamos un análisis de los resultados con el fin de plantearnos nuevos retos en la enseñanza. Para la toma de decisiones analizamos, entre otros datos: nº alumnos matriculados, nº matrículas realizadas, nº cursos ofertados y encuestas a los alumnos donde valoran al profesorado.

*Palabras clave:* Organización, docencia, educación mayores, análisis resultados, reconocimiento.

---

51 [amugon@upv.es](mailto:amugon@upv.es)

## Abstract

*The Universitat Politècnica de València started to run courses for students over 55 in 1999.*

*The academic structure of Senior University programmes is different from that in other Spanish universities where senior students join the Degree programmes offered by the universities, given that our degrees are mainly technical.*

*Teaching-learning methods are very varied, as are the subjects offered. For this reason, we adapt infrastructures and classrooms to teaching needs: from conventional classrooms and meeting halls for master classes to workshops where a large part of the teaching is practical.*

*Teaching staff are rigorously selected on the basis of academic-teaching criteria, their expertise in the subject in question, and their skills teaching this age group.*

*As regards new technologies, the Senior University offers teaching programmes that cover these needs. Thus, in addition to the traditional Office Software and Internet courses, at various levels, this year we are offering an innovative course: "Understanding young people: how to make the most of mobile phones and tablets".*

*Every year, we analyse the results in order to set new teaching challenges. To make decisions, we consider, among other data: the number of students registered, the number of registrations made, the number of courses offered and teaching evaluation surveys.*

*Keywords: Structuring, teaching, senior education, result analysis, recognition*

## Introducción

Fue en el año 1998 cuando la Generalitat Valenciana y varias Universidades Públicas de la Comunidad Valenciana iniciaron una colaboración para la implantación y puesta en funcionamiento de una oferta educativa dirigida al colectivo de personas mayores de 55 años.

En el año 1999 la Universitat Politècnica de València comenzó su organización de cursos para mayores en Valencia (Campus de Vera), implantándose dos años más tarde en el Campus de Alcoy. Posteriormente pasaría a denominarse Universidad Senior y hasta mayo de 2013 ha estado integrada en el Vicerrectorado de Empleo y Acción Social, dependiendo en la actualidad del Vicerrectorado Responsabilidad Social y Cooperación. Este curso 2012-2013 cumple su decimocuarto año de existencia.

## Objetivos

Con esta comunicación pretendemos realizar un estudio sobre el caso particular de la Universidad Senior de la Universitat Politècnica de València, en relación con

todos los aspectos claves que repercuten en ofrecer y conseguir una enseñanza de calidad, con el fin de que nuestra universidad sea la elegida por los mayores a la hora de cursar estudios y mejorar su formación.

## **Metodología**

Para conseguir este objetivo analizamos una serie puntos imprescindibles a la hora de valorar la enseñanza, su organización, y la identificación y reconocimiento de la labor docente. Finalmente analizaremos y valoraremos los resultados con datos e indicadores objetivos.

### *1. Organización académica*

La organización académica de los programas universitarios de mayores de la Universidad Senior tiene una estructura diferente a la de otras universidades españolas, donde los alumnos seniors se incorporan a las Titulaciones de Grado que oferta su universidad, debido a que contamos fundamentalmente con titulaciones técnicas y los alumnos demandan mayoritariamente áreas de humanidades.

Es por ello, por lo que en el caso de la UPV la estructura es la siguiente:

1. Cursos Reglados
2. Cursos Monográficos

1. En el primero de ellos se oferta un curso en Valencia y dos cursos en Alcoy, que cuentan con un nº de asignaturas que abarcan diferentes áreas de conocimiento desde Humanidades, Arte, Música y Cine, Ciencias de la Comunicación y Jurídicas, hasta Ciencias de la Salud o Ciencias Aplicadas.

Cada uno de los cursos tiene aproximadamente 120 horas lectivas al año, que se complementan con actividades culturales de todo tipo: conferencias, conciertos, lecturas dramatizadas, exposiciones, mesas redondas.....

2. Los Cursos Monográficos permiten la puesta en marcha de muy variadas temáticas, introduciendo nuevas materias, buscando una estructura más dinámica, e intentando que los cambios redunden en una mejora de la Universidad Senior y una mayor satisfacción de nuestros alumnos. Con ello se consigue una continuidad a más largo plazo en la Universidad Senior, manteniendo una vinculación con la UPV.

Los cursos tienen un número de horas lectivas muy variable, con un mínimo de 10 horas y un máximo de 150.

### *2. Objetivos de la universidad senior y diseño curricular*

La Universidad Senior de la UPV apuesta cada año por mejorar la calidad de los diferentes programas que oferta. En cuanto al diseño curricular, hemos de diferenciar según se trate de los Cursos Reglados o de los Cursos Monográficos.

Si atendemos al primero de ellos tenemos, entre otros, los siguientes objetivos:

1. Incorporar al nuevo alumno a la vida universitaria.
2. Crear un punto de encuentro de relación, intercambio de experiencias y motivación, donde poder relacionarse con personas que tienen sus mismas expectativas.
3. Impartir diferentes contenidos intentando abarcar las cinco grandes ramas de conocimiento.

En cuanto a los objetivos principales para el segundo de los programas son:

1. Mantener una vinculación con nuestra Universidad y una continuidad indefinida en la Universidad Senior.
2. Diseño curricular personalizado permitiendo que los alumnos puedan estudiar las materias que más se adaptan a sus inquietudes, creando su propia trayectoria curricular.

De esta manera en el Campus de Vera iniciamos un primer año de conocimientos generales para posteriormente continuar con los conocimientos específicos a demanda del alumno. En el segundo caso (cursos monográficos), cada alumno elabora su propio diseño curricular en función de las temáticas ofertadas, interés particular, aptitudes, días y horarios disponibles, etc.

Para ambas opciones se diseñan programas donde se especifican en cada una de las asignaturas o cursos, los objetivos, desarrollo, resumen, profesorado que lo imparte, temario, horario, etc.

### *3. Métodos de enseñanza-aprendizaje*

Los métodos de enseñanza-aprendizaje son muy variados, al igual que las temáticas ofertadas. Para ello adaptamos las infraestructuras y aulas a las necesidades docentes adecuadas a cada curso: desde aulas convencionales o salones de actos para las clases magistrales hasta las aulas taller para las clases donde una parte importante de la docencia es práctica, como es el caso del aula para la Cata de Vinos, Artes Plásticas, Restauración, Informática, Canto Coral, Inglés...

La Universidad Senior dispone de dos aulas propias para organizar toda la docencia que claramente son insuficientes, por lo que además contamos con aulas y salones de actos en diferentes centros docentes de la UPV que son cedidas desinteresadamente por los equipos directivos.

### *4. Identificación y reconocimiento (I+R) de la labor docente*

La búsqueda y selección del profesorado que está colaborando con la Universidad Senior se realiza de manera muy escrupulosa, teniendo en cuenta los aspectos académicos-docentes, que sean expertos en la temática y que tengan aptitudes para



impartir enseñanzas en este colectivo, siendo las materias específicamente diseñadas para la formación de mayores.

Un total de 56 profesores colaboran este curso con la Universidad Senior, 41 en el Campus de Vera, mayoritariamente profesorado de la UPV que imparte docencia tanto en cursos monográficos como en el Curso Senior, y 15 profesores en el Campus de Alcoy.

#### *5. Nuevas tecnologías al servicio de los programas universitarios de mayores*

En cuanto a las nuevas tecnologías y dado que la UPV cuenta, entre otras, con la ETS de Ingeniería Informática y la ETSI Telecomunicación, y un profesorado experto en la temática, la Universidad Senior presenta programas docentes que cubren estas necesidades. Así, además de los ya tradicionales cursos de Ofimática o de Internet donde ofertamos diferentes niveles, este año hemos apostado por un novedoso curso *“Comprendiendo a la juventud: aprende a sacar partido a los móviles y tablets”*.

Además hemos potenciado:

- El uso del correo electrónico como medio de comunicación con la Universidad Senior, con un incremento importante durante los cinco últimos años.
- La utilización de la página web de la Universidad Senior donde está disponible toda la información.

Gracias a ello y al avance en los conocimientos de las nuevas tecnologías hemos conseguido que, por segundo año consecutivo, sean los propios alumnos los que realicen su Automatrícula en las instalaciones de la Universidad Senior.

## **Resultados**

Anualmente realizamos un análisis de los resultados con el fin de plantearnos nuevos retos en la enseñanza y para la toma de decisiones. Se tienen en cuenta entre otros datos:

- nº alumnos matriculados
- nº cursos monográficos ofertados
- nº matrículas realizadas
- encuestas a los alumnos donde valoran al profesorado

Las conclusiones del análisis de estos datos son las siguientes:

Si tenemos en cuenta las dos sedes donde se imparte docencia (Vera y Alcoy) y los diferentes programas impartidos, se observa que en el curso 2012-13 se ha incrementado tanto el nº de alumnos (1.797) como la oferta formativa de cursos monográficos (33 cursos monográficos diferentes, ascendiendo a 38 si tenemos en

cuenta las diferentes ediciones que se han ofertado), pero sin embargo ha disminuido ligeramente el nº de matrículas.

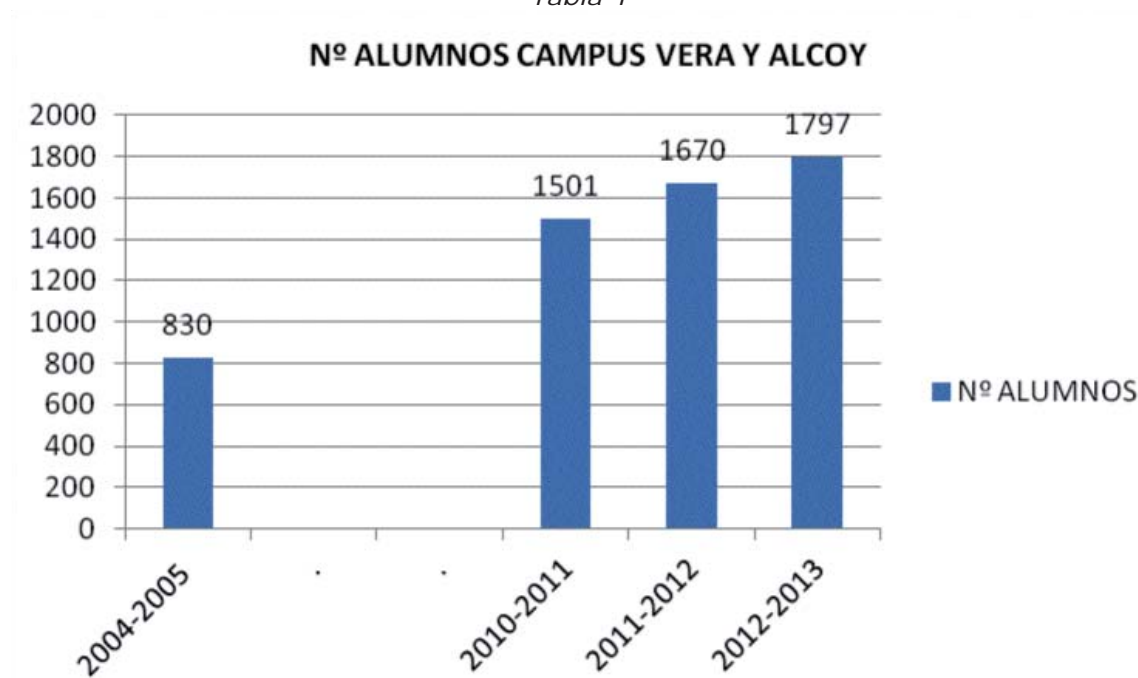
Valoramos a continuación estos datos individualmente a lo largo de los últimos años:

#### 1. Incremento anual del nº alumnos (Tabla 1)

Es importante constatar que el nº de alumnos ha crecido de manera importante a lo largo de los años de vida de la Universidad Senior. Si tomamos como referencia el curso 2004-2005 se ha duplicado con creces el nº de alumnos pasando de 830 a más 1797 alumnos en el curso 2012-2013.

Incluso tomando como referencia los 3 últimos años vemos que el nº de alumnos se ha ido incrementando de una forma continuada.

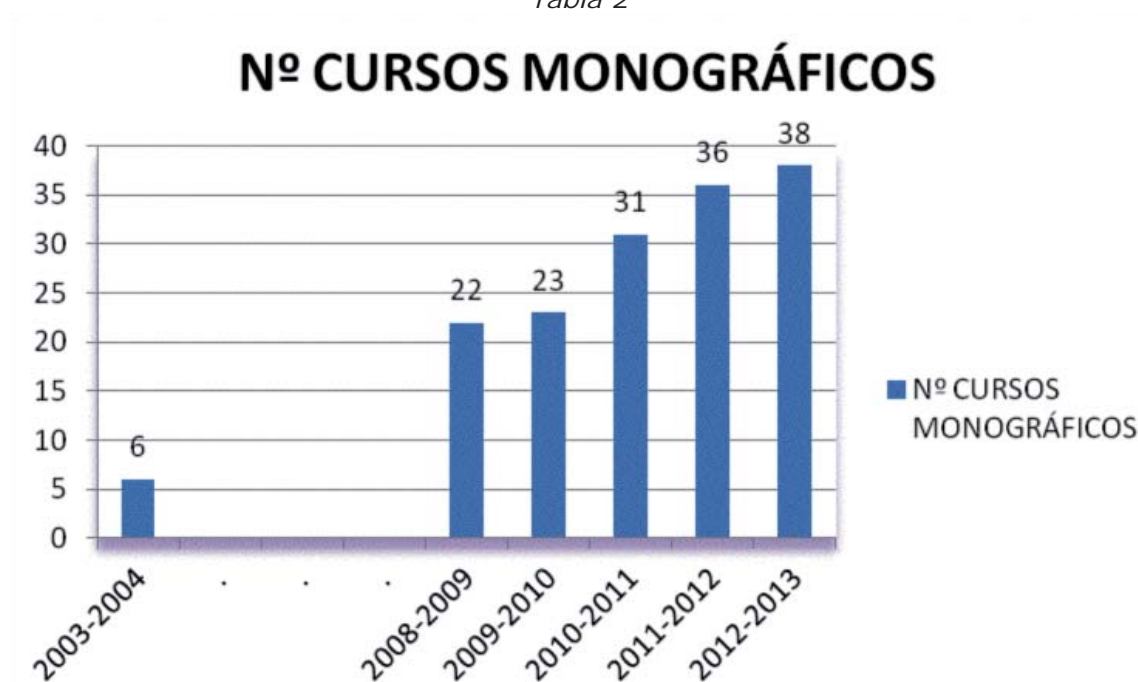
Tabla 1



#### 2. Incremento de nº cursos monográficos ofertado (Tabla 2)

De igual modo se ha incrementado el nº de cursos monográficos ofertados debido al ascenso continuado del nº de alumnos. De 6 cursos ofertados en 2003-2004, cuando se iniciaron los Cursos Monográficos, hemos pasado en 2012-13 a 33 cursos diferentes, ascendiendo a 38 si tenemos en cuenta las diferentes ediciones que se han ofertado, y, con un total de 1.590 horas de docencia impartidas en este curso académico.

Tabla 2



Cursos monográficos ofertados en el curso 2012-2013

- Cineforum
- La herencia
- Nutrición y dietética
- Canto coral
- Entender la música: ese idioma desconocido
- Introducción a la ópera II
- Aproximación a la conservación y restauración del patrimonio histórico artístico
- Los juguetes y la memoria histórica
- Re-creación de juegos históricos
- Conoce tu voz
- El impresionismo
- El neoimpresionismo, postimpresionismo y modernismo (2 cursos)
- Las vanguardias históricas
- Los vínculos afectivos: formación y pérdida
- Inteligencia emocional y envejecimiento activo
- La belleza y el buen gusto

- El poder de los medios de comunicación, claves para interpretar las noticias
- Historia de la arquitectura occidental
- Mecenazgo artístico europeo
- Cata de vinos y enología
- Cata de vinos de Europa
- Educación visual I: como mirar una obra de arte, elementos básicos de expresión artística
- Educación visual II: como mirar una obra de arte, el análisis de la imagen y la composición
- Artes plásticas. Nivel I: Iniciación
- Artes plásticas. Nivel II: Profundización
- Lenguaje Musical IV

#### INFORMÁTICA

- Iniciación al manejo de un ordenador y a la ofimática (2 cursos)
- Internet útil: Nivel Iniciación (2 cursos)
- Internet útil: Nivel Avanzado (2 cursos)
- Comprendiendo a la juventud: aprende a sacar partido a los móviles y tablets (2 cursos)

#### IDIOMAS

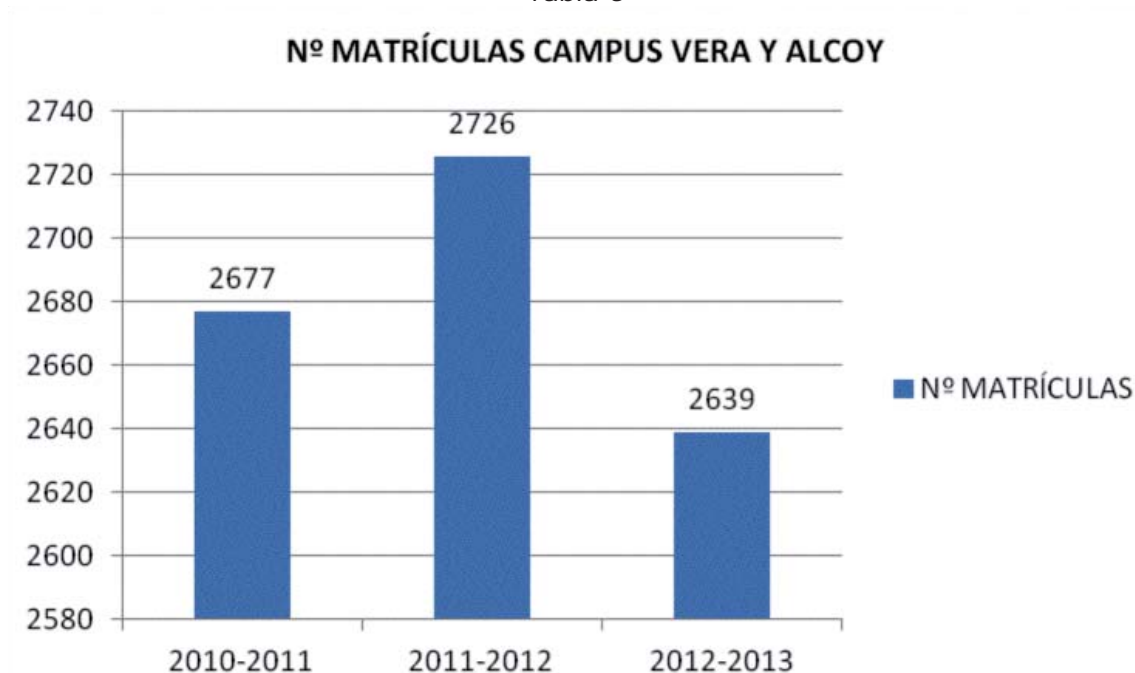
- Inglés Básico
- Inglés Pre-Intermedio
- Inglés Medio

#### 3. *Disminución del nº matrículas (Tabla 3)*

Llama la atención la disminución del nº de matrículas con respecto a los cursos pasados (2639 matrículas en 2012-13, 2726 en 2011-12 y 2677 en 2010-11) en el Campus de Vera no siendo así en el de Alcoy, aunque, como hemos comentado, el nº de alumnos sí que ha aumentado. Ello creo ha sido debido a la realidad social y económica del momento, ya que en años anteriores cada alumno se matriculaba de varios cursos y en este último año esa tendencia ha disminuido.

Este dato nos ha hecho reflexionar y tomar una serie de decisiones para el próximo curso con el fin de poder continuar con esta labor social.

Tabla 3



4. *Nº de alumnos matriculados en el Campus de Vera diferenciados por sexo y edad*

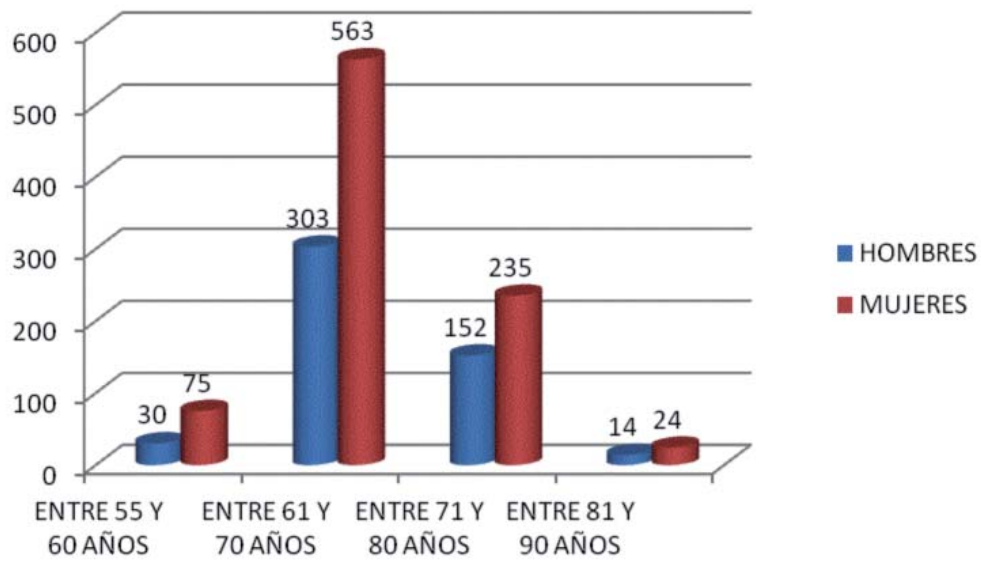
Otro dato que hemos analizado es este indicador. En las tablas 4 y 5, donde se exponen los datos de alumnos en el Campus de Vera en los dos últimos cursos, diferenciados por sexo y edad, observamos un aumento progresivo de las mujeres en la Universidad Senior. En 2011-2012 la diferencia entre matrículas realizadas por mujeres (897) y hombres (499) era menor que en el presente curso académico, donde el número total de mujeres (1011) es casi un 50 % más que el de hombres (551).

En cuanto a la franja de edad que mayoritariamente tienen los alumnos es, sin lugar a dudas, de 61 a 70 años. En el curso 2011-12, de los 1396 alumnos matriculados hay más de un 60% con edades comprendidas entre los 61 y 70 años, seguida de los alumnos con edades comprendidas entre 71 y 80 años, que representa un 28%.

Igual ocurre en el curso 2012-13, donde más de un 60% tienen edades comprendidas entre los 61 y 70 años (cerca de 1000 alumnos sobre un total de 1562), seguida de los alumnos con edades entre 71 y 80 años, que representa un 22%.

*Este año podemos observar que ha aumentado el interés por estos programas en personas de 55 a 60 años. Ello es debido, entre otras razones, al momento social que estamos viviendo, donde las jubilaciones y los ajustes de personal en las empresas son lamentablemente muy frecuentes, ya que les permite ocupar un tiempo libre sobrevenido además de adquirir conocimientos. El nº de alumnos matriculados con edades comprendidas entre 55 y 60 años es superior en este último curso con respecto al anterior (167 frente a 105).*

Tabla 4. Total alumnos en el Campus de Vera diferenciados por sexo y edad curso 2011-2012

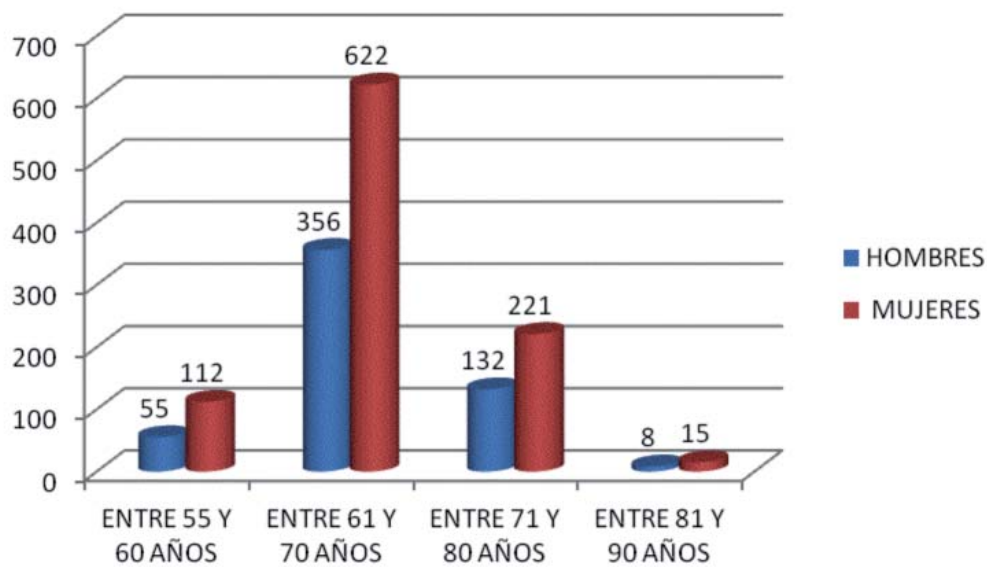


Total hombres: 499

Total mujeres: 897

Total: 1396

Tabla 5. Total alumnos en el Campus de Vera diferenciados por sexo y edad Curso 2012-2013



Total hombres: 551

Total mujeres: 1011

Total: 1562

### *5. Resultados de las encuestas a los alumnos donde valoran al profesorado*

Para la toma de decisiones se tienen en cuenta los resultados de las encuestas que sobre el profesorado realizan los alumnos al finalizar cada curso.

## **Conclusiones**

1. La Universidad Senior de la Universitat Politècnica de València tiene una gran aceptación en la sociedad valenciana.
2. Se han conseguido los objetivos principales:
  - Entusiasmar a las personas que durante su juventud no pudieron cursar diferentes materias que le resultaban interesantes y que ahora con más disponibilidad de tiempo cumplen sus expectativas, sintiéndose parte de la comunidad universitaria.
  - Crear un punto de encuentro de relación, intercambio de experiencias y motivación.
3. Ofertamos una enseñanza accesible a todo tipo de personas de diferente nivel económico y social.
4. Contamos con un profesorado de calidad, expertos en la temática y con aptitudes para la formación de mayores.
5. Tenemos un incremento progresivo tanto en el nº de alumnos como en la oferta formativa.

## **Bibliografía**

- CONSEJO UNIVERSIDADES. Comisión de Formación Continua. (2010). Formación permanente y las universidades españolas. Madrid: Autor. <http://www.um.es/estudiospropios/documentos/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas.pdf>
- Cabedo, A. (Ed.) (2010). La educación permanente: la Universidad y las personas mayores. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Fundación Pere Tarrés. Universidad Ramon Llull. (2011). Guía de buenas prácticas. Las tecnologías de la información y los programas universitarios para mayores: actualización, retos y propuestas de futuro. Barcelona: Autor
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. (2000). Las personas mayores en España. Informe 2000. Datos estadísticos estatales y por Comunidades Autónomas. Madrid: Autor
- ASOCIACIÓN ESTATAL DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES (AEPUM). (2011) IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores. Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional. Alicante: Autor



ASOCIACIÓN ESTATAL DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES (AEPUM). (2012).  
Boletín Monográfico de AEPUM, nº 1, julio 2012. Autor

CONSEJERÍA PARA LA IGUALDAD Y BIENESTAR SOCIAL. Junta de Andalucía. (2010). Libro  
Blanco del envejecimiento activo. Sevilla: Autor

## Potenciación de la investigación en los Programas Universitarios para Mayores

J.C. Maroto Martos<sup>52</sup> y J.M. Roa Venegas<sup>53</sup>

Universidad de Granada

### Resumen

En este trabajo se describe la evolución que han tenido los Programas Universitarios para Mayores en España y se justifica la necesidad de potenciar la investigación. La afirmación anterior se basa tanto en nuestra adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como en los cambios acontecidos en el nuevo perfil de los alumnos. Proponemos normalizar nuestros Programas Universitarios y crear la figura del Investigador Sénior de las Universidades de la Tercera Edad (ISU3A). Aspiramos a trabajar para que el ISU3A pueda participar más activamente en proyectos de investigación, para que aumente su utilidad a la sociedad, y para favorecer su envejecimiento activo.

### Abstract

*This paper describes the evolution of University Programs for Seniors in Spain and justifies the need to promote research. This statement is based on changes in the new student profile. We propose the standardization of programs and make the recognition of the elderly researcher at the Universities of the Third Age (ISU3A). We intend to work for the ISU3A actively participate in research projects, to increase its usefulness to society, and to promote active aging.*

### La investigación en la Universidad y en los Programas de Mayores

Partimos del convencimiento de que el conocimiento basado en el uso de la razón ha sido la base del progreso de la humanidad y que en su avance la ciencia ha permitido disminuir nuestra fe en creencias irracionales, reducir nuestra ignorancia sobre la realidad que nos ha tocado vivir y ha aumentado nuestra capacidad para transformarla a fin de tratar de resolver los problemas que padecemos.

---

52 jcmaroto@ugr.es

53 jorove@ugr.es

En este contexto, en la actualidad la Universidad es una de las instituciones que han creado las sociedades que tiene entre sus objetivos la generación de nuevos conocimientos relevantes y fidedignos. Para lograrlo, potencia la enseñanza y la investigación, tanto básica como aplicada, que a nuestro juicio debe entenderse como un proceso sistemático, organizado, que incluye técnicas específicas de análisis de la realidad, de razonamiento, de experimentación, de validación e incluso de difusión de los resultados. Su importancia es tal que muchos definen nuestro tiempo como la sociedad del conocimiento pues no en vano las conclusiones que se derivan de ella facilitan la toma de decisiones para tratar dar solución a nuestros problemas y procurar el progreso colectivo e individual.

De lo anterior se puede inferir no sólo la estrecha relación entre investigación, universidad y sociedad, que tienen una clara repercusión en todas las dimensiones en que puede ser reducida nuestra realidad: la ambiental, económica, y social, sino también el papel estratégico que tienen las universidades y los organismos públicos de investigación en la creación, transmisión y socialización del conocimiento. Así se explicita en la Estrategia Universidad 2015, iniciativa que pretende la modernización de las universidades, donde con una marcada orientación economicista, se prima la incidencia que puede y debe tener sobre el actual sistema productivo, a fin de que gane en competitividad en un mundo cada vez más globalizado y por ella, se espera conseguir construir una sociedad más justa y con mayores cuotas de bienestar.

Los profundos y acelerados cambios que está sufriendo la Educación Superior en Europa (EEES) se constatan en múltiples documentos de la Unión Europea (UE). De entre ellos consideramos que el denominado Comunicado de Bucarest, que con el título: "Aprovechar al máximo nuestro potencial: Consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior", los ministros de educación de 47 países del EEES, a finales de abril de 2012 consensuaron un balance de los logros del denominado proceso de Bolonia (que como es conocido pretende una mayor calidad, comparabilidad, compatibilidad de los estudios universitarios europeos y facilitar la movilidad y la empleabilidad), para fijar las prioridades futuras. Precisamente entre las últimas destacamos dos:

- 1<sup>o</sup> La que propugna ampliar el acceso a la educación superior de calidad para todos, promoviendo entre otras cuestiones el aprendizaje centrado en el estudiante utilizando métodos innovadores de enseñanza que los involucren como participantes activos en su propio aprendizaje.
- 2<sup>a</sup> La apuesta por el aprendizaje permanente, factor clave para lograr un mercado laboral cambiante y cada vez más exigente, prioridad que hace imprescindible configurar un Espacio Europeo de Investigación (ERA).

Este marco ha propiciado que en su origen europeo<sup>54</sup>, las denominadas Universidades de la Tercera Edad (UTE), tuviesen entre sus objetivos básicos la divulgación

---

54 Según Limieux (1998) existen pueden diferenciarse tres hitos en la evolución de la enseñanza de las personas de la Tercera edad: una primera a principios de la década de los años sesenta del S.XX en que algunas universidades norteamericanas crean un conjunto de actividades culturales universitarias, en segundo lugar en los inicios de los setenta en que Pierre Vellas en el año logró poner en marcha en la Universidad de Toulouse (Francia) un tipo de

entre los estudiantes de los estudios y las investigaciones sobre los problemas de la vejez, que cada vez con más profusión incorporasen en sus Programas Universitarios la investigación de los propios estudiantes, e incluso pequeñas investigaciones con una clara orientación aplicada.

Sin embargo en España, puede afirmarse que este objetivo no ha sido potenciado tanto como en otros países europeos. Puede haber influido en esta realidad que no fuesen impulsadas en su origen por la Universidad, como ocurrió en Francia, o como aconteció en los países nórdicos donde siempre ha existido un gran interés entre los colectivos de mayores por profundizar en los temas o problemas comunes que les afectaban. En nuestro caso al ser impulsadas por la Dirección General de Desarrollo Comunitario en las Aulas de la Tercera Edad<sup>55</sup>, se potenció sobre todo la divulgación cultural, especialmente de temas gerontológicos, a fin de favorecer la estrategia del envejecimiento activo. Hubo que esperar a 1982 para que se produzca, según Moreno Tello (2009) la primera vinculación de las mismas con la Universidad al crearse la Agrupació d'Aules de Formació Permanent per a la Gent Gran de Catalunya, que desde su origen contó con un Consejo Interuniversitario.

Su evolución ha estado marcada no sólo por la influencia francesa, sino también por un claro deseo de acercamiento a Europa en todas las dimensiones, que se acelerarán tras el rescate de la democracia con esfuerzos de homologación en el seno de la Comunidad Económica Europea (CEE) hoy UE, hasta que se produce nuestro ingreso de pleno derecho en el año 1986. Efectivamente, los esfuerzos del Ministerio de Educación y Ciencia, coincidiendo con nuestro ingreso en la CEE<sup>56</sup> y motivado precisamente por la necesidad de acercarnos y homologarnos, se publica el Libro Blanco de Educación de Adultos, que constituyó la base para elaborar una Ley de Educación de Adultos, que amplió los fines de la educación a mayores. Se pasó de la mera alfabetización a la concreción de las que consideró áreas esenciales de una educación integral de adultos: la formación para la actualización y perfeccionamiento profesional, la formación para el ejercicio de las derechos y responsabilidades cívicas, el desarrollo personal e incluso para facilitar el acceso a la formación básica si se carecía de ella.

Pero hubo que esperar al curso académico 1993/94 para que se pusieran en funcionamiento en nuestro país los Programas Universitarios para Personas Mayores, instrumento diseñado no para perfeccionar la formación profesional de la población mayor de 50 años, sino para completar su formación integral (formativa, de relaciones personales y de intervención en la sociedad) y propiciar sacarlos de la creciente exclusión que estaban provocando los rápidos avances que estaba experimentando nuestro país

---

estudios que abrió los estudios universitarios a personas de edad, independientemente de su nivel de estudios de partida y se ponen las bases para crear una Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad y otro que se correspondería cronológicamente con la mitad de la década de los ochenta en que la Universidad de Quebec ofrece a los mayores de 55 años la posibilidad de cursar estudios y obtener un Certificado de Prime Ciclo.

55 En nuestro país comenzaron hasta el año 1978 en Galicia.

56 Hoy Unión Europea (UE).

No faltaron entonces, y aún hoy se recuerdan, argumentos a favor de otorgarles el derecho a los adultos y a los mayores, a acceder a la educación superior, tratando de corregir así, aunque fuese tarde, las nefastas consecuencias que sobre su formación la guerra y dura posguerra, les había originado. No obstante en nuestro país se estableció una clara diferenciación con los estudios universitarios con objetivos tendientes a preparar profesionales que caracterizaban a la formación que se le daba al resto de los estudiantes y no se planteó en su inicio la posibilidad de reconocimiento de créditos al cursar determinadas asignaturas como sí ocurría por ejemplo en Finlandia, para poder obtener un título académico oficial.

A mitad de los noventa los objetivos se centraron fundamentalmente, como se especifica en el I Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores en "clasificar las diversas actividades que se dedican a las Personas Mayores en el área educativa y cultural", "reclamar que los "Programas Universitarios para Alumnos Mayores" deben ser estrictamente universitarios y tender a coordinarse en criterio, forma, duración y contenido, evitando, en lo posible, el aislamiento y dispersión de esfuerzos, y la confusión que ello crearía" y "promover las Asociaciones Universitarias para este tipo de alumnos, que sean el puente entre la universidad y ellos mismos una vez que acaben sus estudios y se les permita desarrollar las aptitudes o destrezas que han aprendido, de modo que se conviertan en un núcleo de formación permanente y sirvan de proyección a su entorno"<sup>57</sup> y efectivamente en 2001 se crea la Comisión Nacional de Programas para Personas Mayores y en 2004 se crea la Asociación Estatal de Programas Universitarios de Mayores.

Esto no exime a que ya en aquella década de los noventa las Aulas que surgieron explicitaban entre sus objetivos "Promover todas las tareas típicas de cualquier centro universitario, enseñanza, investigación y servicio a la sociedad", aunque no es menos cierto que sus programas se caracterizaban por su heterogeneidad y sería a mitad de esta década de los noventa cuando empiezan a procurar su coordinación para ofertar una enseñanza basada en planes de estudios perfectamente planificados y de más calidad para nuestros mayores.

Por otro lado hubo que esperar a finales de esa década de los noventa<sup>58</sup> para que en las conclusiones que se derivaron de los diferentes Encuentros Nacionales de Programas Universitarios para Personas Mayores encontremos referencias a la investigación. Así en el III Encuentro Nacional se manifiesta la necesidad de "Integrar a los mayores en otras actividades universitarias diferentes de las docentes, como, por ejemplo, la investigación"<sup>59</sup>.

Esta afirmación fue propiciada sin duda por la coincidencia mayoritaria en los diagnósticos que hicieron los representantes de las diferentes universidades asociadas, sobre la elevada participación de antiguos alumnos y sus demandas de continuidad en la Universidad cuando finalizaban sus estudios. Este interés vuelve a manifestarse

---

57 <http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/1pum.pdf>

58 Al III Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores, organizado por la Universidad Pontificia de Salamanca, celebrado en febrero de 1999.

59 Disponibles en <http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/3pum.pdf>

en el V Encuentro Nacional donde se propone "Estimular al profesorado universitario de los programas para que impulsen investigaciones en el marco de estos programas con el fin de que permitan conocer con mayor profundidad sus diversos aspectos"<sup>60</sup>.

La objetiva necesidad de acordar un Modelo Marco para los Programas Universitarios para Mayores hizo que en el VI Encuentro, apareciese entre los objetivos formativos el de "Proporcionar una formación universitaria que facilite el desarrollo de un aprendizaje autónomo" así como considerar que en la estructura básica de los Programas Universitarios para mayores se debería "...procurar la integración activa de los alumnos mayores en el nivel académico, de investigación y de extensión universitaria" y de manera más específica se plantea que tras cursar los alumnos un primer ciclo con una estructura mínima, accediesen a un segundo ciclo en el que, entre las ofertas posibles, se debería propiciar "introducir la investigación en las enseñanzas de estos programas a través de grupos de trabajo en los que intervengan especialistas de diversas áreas de conocimiento y donde la participación de los mayores sea activa, abriendo a los mismos un nuevo campo de actuación y escenarios regionales, nacionales e internacionales". Además, para favorecer la participación de los alumnos en esta dimensión educativa se considera necesario "impulsar investigaciones participativas que permitan conocer mejor las diversas modalidades de participación y las dinámicas que las sostienen"<sup>61</sup>.

El interés por el tema sigue creciendo, y durante el siguiente encuentro nacional se concreta la necesidad de "Fomentar en estas enseñanzas para mayores los trabajos de investigación (al considerar) que benefician a los alumnos, a la propia universidad y a la sociedad en general"... "incorporar la investigación y la evaluación como instrumentos y medios imprescindibles para la formación universitaria de personas mayores, para la universidad, así como para la propia sociedad"<sup>62</sup>, cuestiones todas que tienen en última instancia el objetivo de tratar de conseguir, para estas enseñanzas, el reconocimiento oficial y la integración plena de estas personas mayores en la Universidad. Probablemente sea en el octavo encuentro cuando se produzca el pronunciamiento más importante sobre la necesidad de potenciar la investigación al plantearse la necesidad de "introducir la investigación como un recurso prioritario en nuestros programas universitarios, para que los alumnos puedan desarrollar y potenciar todavía más sus capacidades intelectuales. Se argumenta que este tipo de actividad mejoraría su autoestima, haciéndoles más partícipes de su aprendizaje" e incluso se plantea la necesidad de adecuar los programas de mayores<sup>63</sup>.

Con posterioridad, no han faltado alusiones indirectas a la necesidad de potenciar la investigación. Así de las conclusiones del IX Encuentro Nacional queremos destacar el objetivo tercero en el que se anima a "Atender sus demandas ya que son muchos y muy interesados en no dejarse instalar en la rutina o en la casi inutilidad tras el cese de la vida laboral y por el contrario se afanan en enriquecerse a sí mismos". O aquella

---

60 <http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/5pum.pdf>

61 <http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/6pum.pdf>

62 <http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/7pum.pdf>

63 <http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/8pum.pdf>

que en la que se reconoce que "Los alumnos demandan una mayor adaptación organizativa y metodológica de los Programas a sus características peculiares, así como un mayor contacto con el profesorado"<sup>64</sup>.

## **La investigación una creciente demanda de nuestros alumnos mayores**

Cada vez más universidades en el mundo, en su proceso de mejora y de apuesta por la calidad de los estudios universitarios, están teniendo en cuenta en sus programaciones las recomendaciones, que ya en el año 1998 concretó la UNESCO en su Declaración Mundial de la Educación Superior<sup>65</sup>, de impulsar el asesoramiento a los estudiantes. Esta función en nuestro país ha sido asumida fundamentalmente por los respectivos Vicerrectorados de Estudiantes.

A pesar de que pueden ser calificados de excelentes los servicios de atención a los mayores en las diversas universidades españolas donde hay oferta de Programas Universitarios destinados a ellos, consideramos que se hace imprescindible potenciar la orientación individual en materia formativa del estudiante mayor en nuestros Programas. Partiendo de sus particularidades para afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se precisa potenciar la reflexión sobre las orientaciones docentes, investigadoras y de servicio a la sociedad que impulsamos y tratar de formular protocolos que nos permitan ser más eficaces en el servicio que prestamos.

En este trabajo propugnamos que nuestro modelo de Universidad, que posee por la influencia francesa una marcada orientación hacia la formación de profesionales, potencie el fomento de la investigación especializada que caracteriza al modelo alemán, pero sin olvidar la formación genérica y el desarrollo personal que son las características distintivas del modelo británico. En la tendencia actual de convergencia hacia un modelo único, según la Comisión de las Comunidades Europeas 2005<sup>66</sup>, debemos procurar que la investigación que puedan realizar nuestros mayores, contribuya a mejorar su formación integral como personas a lo largo de su vida.

En este sentido queremos destacar que en el X Encuentro celebrado en Burgos en 2008, dedicado a la "Formación Universitaria de Personas Mayores y promoción de la Autonomía Personal. Políticas Socioeducativas, Metodologías e Innovaciones", se resaltase la importancia de conseguir que los programas universitarios para mayores tiendan a alcanzar los parámetros de calidad que establece el Espacio Europeo de Educación Superior, buscando la excelencia y "se constata, a través de diferentes trabajos de investigación, que los alumnos de los programas universitarios para mayores utilizan cada vez más los distintos recursos tecnológicos (móvil, informática,

---

64 <http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/9pum.pdf>

65 [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

66 Comisión de las Comunidades Europeas (2005). Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa. Bruselas.



internet), y en su gran mayoría los consideran un medio de enriquecimiento personal y cultural, evitando de esta manera el aislamiento social”.

En definitiva, se hace necesario “Consolidar y definir criterios básicos de ordenación, regulación, reconocimiento y metodologías de las universidades de mayores. Hoy se aborda esta necesidad desde las diversas aportaciones de trabajos de investigación nacional, surgidos desde las propias universidades y desde la AEPUM. Existe una apuesta decidida por converger en criterios básicos y comunes que beneficien a todos, y que, además, son demandados por los alumnos mayores”<sup>67</sup>.

Pero para conseguirlo se muestra imprescindible, conocer bien las características de los alumnos que tenemos. Así en el XI Encuentro Nacional, que se dedica a la Evaluación de los Programas Universitarios para Mayores aparece, por primera vez en las conclusiones de estos encuentros, una referencia explícita a esta cuestión. Consideramos lo anterior un factor fundamental pues entendemos que sólo conociendo nuestra base de partida, podemos ser realistas en la fijación de objetivos sobre hasta dónde podemos aspirar a llegar. La constatación que se hace de que “el perfil de los estudiantes presenta en general un buen nivel educativo y actividad, con situación económica desahogada, cada vez más implicados y exigentes con los programas y que aceptan las exigencias que se les plantean desde la Universidad”<sup>68</sup> nos hacen ser optimistas sobre las posibilidades que tenemos para impulsar la investigación en nuestros Programas.

Debemos incentivar la realización de estudios que permitan no sólo confirmar estas conclusiones, sino también caracterizar de manera precisa los perfiles existentes en cada universidad. Hacerlo sin duda nos podría dar más argumentos para justificar mejor el reconocimiento académico que demandamos constantemente en nuestros encuentros, y que ahora, con el proceso de creciente internacionalización en que nos encontramos inmersos, permitiría ganar en dimensión con la creación y refuerzo de redes entre Universidades de Mayores, como se recomendó en Alicante en 2011<sup>69</sup>

Teniendo presente este marco general, desde el Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada se ha impulsado, casi desde sus orígenes, la investigación sobre mayores, con mayores y ahora estamos inmersos en un proceso en el que queremos avanzar en que nuestros mayores ganen en calidad y autonomía en este campo.

Uno de los resultados más recientes de la potenciación de la investigación de nuestros mayores es el trabajo que se ha derivado nuestro proyecto “Las características sociodemográficas de los alumnos mayores que cursan estudios superiores en la Universidad de Granada”, inserto en el macro proyecto de Iniciación a la Investigación de Innovación en Secundaria en Andalucía PIIISA 2013 financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, la Fundación Española

---

67 <http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/10pum.pdf>

68 <http://www.aepumayores.org/es/contenido/xi-encuentro-nacional-de-programas-universitarios-para-mayores-evaluaci%C3%B3n-en-los-pum>

69 <http://www.aepumayores.org/es/contenido/xii-encuentro-nacional-y-iv-congreso-iberoamericano-de-universidades-para-mayores-alicante>

para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) y en el que participan el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), la Junta de Andalucía, Universidad de Granada y nuestra Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada con nuestro proyecto. La particularidad de este proyecto es iniciar en la investigación a alumnos de enseñanzas medias de los centros educativos de Andalucía, integrándolos en grupos de investigación universitarios. En nuestro caso hemos integrado a tres alumnas de un Instituto de Enseñanza Secundaria de la localidad de Huétortájar (Granada), a un alumno mayor que actualmente cursa 5º de Geografía dentro del Programa Integrado de la Universidad de Granada, en un grupo de investigación donde han participado profesores investigadores de diferentes titulaciones de la Universidad de Granada y de la Autónoma de Nuevo León, de Monterrey, México.

Este proyecto nos ha permitido cubrir algunos de los objetivos que con anterioridad proponíamos. En primero de ellos ha sido iniciar en la investigación a un alumno del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada junto a las tres alumnas de enseñanzas medias. Este objetivo se ha cumplido acogiéndolos en el seno de un equipo de trabajo que se caracteriza por ser interdisciplinar e intergeneracional. A lo anterior se ha unido que el objeto de estudio de nuestra investigación ha sido el colectivo de los alumnos del Aula Permanente de Formación Abierta que cursan el Programa Integrado en la Universidad de Granada. Queremos aclarar que se trata de alumnos que, como su nombre indica, estudian asignaturas de las licenciaturas y grados actualmente vigentes en la UGR, compartiendo espacios con los alumnos jóvenes que cursan las diversas titulaciones. Hemos considerado que conocer su perfil sociodemográfico es muy importante ya que nos puede permitir prever necesidades que podemos tener en el futuro como consecuencia del proceso de envejecimiento de la población.


En la justificación de nuestro proyecto pudimos comprobar que el proceso de envejecimiento de la población española es muy importante y que los datos disponibles permiten afirmar que es consecuencia, entre otros factores por los avances tanto sanitarios como sociales que han logrado aumentar significativamente la esperanza media de vida al nacer, hoy situada en 79 años para los varones y 85 para las mujeres, y reducir significativamente la fecundidad, hoy situada en 1,36 hijos por mujer. La consecuencia ha sido que el 17,6% de la población española posee más de 64 años y que para el 2052, el Instituto Nacional de Estadística estima que se elevará al 37%, con las consecuencias que se pueden derivar desde el punto de vista socioeconómico (pensiones, gastos sanitarios) y político (aumento de su influencia), e incluso en las políticas de las empresas que muestran cada vez más interés por este colectivo como consecuencia de importante y creciente capacidad de compra.

En nuestro caso nos fijamos especialmente en su disponibilidad de tiempo libre y el incremento que puede suponer la demanda tanto de actividades relacionadas con el ocio (un ejemplo es la importancia que han adquirido los programas vacacionales del IMSERSO), como de formación (mayor demanda de plazas en servicios como son las Universidades de Mayores). Será precisamente la previsible mayor demanda de formación universitaria lo que nos ha llevado a realizar una investigación, que como ya se ha comentado se centra en los alumnos que cursan estudios superiores en la Universidad

de Granada a través de lo que se denomina Proyecto Integrado del Aula Permanente de Formación Abierta de la UGR. Nuestro objetivo general ha sido conocer su perfil sociodemográfico para tratar de descubrir algunas características de estas personas, que son ejemplo a seguir, ya que consideramos que sus características sociodemográficas nos pueden proporcionar claves para mejorar nuestros Programas Universitarios de Mayores a fin de que cumplan su función de facilitar, por la formación permanente, un envejecimiento activo, menor dependencia e incluso mayores cotas de salud y felicidad. Lo anterior puede no sólo ayudarnos a mejorar el servicio que prestamos sino también, prever demandas futuras y anticiparnos a ellas, diseñando adecuadas planificaciones.

Para tratar de alcanzar estos objetivos, lo primero que se hizo fue investigar las características del servicio que presta la Universidad de Granada en cuanto a formación continua en el Aula Permanente de Formación Abierta, llegándose a la conclusión que se caracteriza por tener una altísima calidad pues pasa con éxito anualmente evaluaciones externas como la Norma Internacional ISO 9001-2000, y realiza evaluaciones internas para medir el grado de satisfacción de sus usuarios que le otorgan unas valoraciones excelentes. En segundo lugar, diseñamos una encuesta en la que la experiencia de Emilio García Prieto, nuestro alumno del Programa Integrado, ha sido muy valiosa para concretar las preguntas a realizar. Logramos pasar el cuestionario a casi el 75% de los alumnos que cursan el Programa Integrado en la UGR y la información fue introducida en el paquete estadístico SPSS que nos facilitó su tratamiento cuantitativo y posteriormente el programa Microsoft Excel nos facilitó su representación gráfica, cuestiones esenciales para lograr posteriormente una adecuada lectura de los datos.

De manera sintética los principales resultados de la investigación han sido que este colectivo es un alumnado mayoritariamente varón a diferencia del predominante en el conjunto de los estudios del Aula, y que vive en la ciudad de Granada. Poseen una edad media avanzada (predominan los incluidos en el grupo de edad  $\geq 65 < 75$  años), muy mayoritariamente permanecen casados (65%), y declaran de manera abrumadora tener una salud buena o muy buena. Más de dos tercios disponían antes de estudiar en el Aula Permanente de Formación Abierta de estudios universitarios, declarándose en relación a la actividad en su gran mayoría (77%) jubilados/pensionistas y se auto-clasifican pertenecientes a la clase media, aunque mayoritariamente la renta neta mensual que declaran percibir es muy elevada, superior a 1.900 euros. Afirman de manera abrumadora (95,2%) estar satisfechos o muy satisfechos con los estudios que reciben en el Programa Integrado que oferta la UGR y el 100% consideran que el Aula debería potenciar la investigación, estando nueve de cada diez dispuestos a participar en las que se impulsen. Esta última es la principal recomendación que se deriva de la investigación.



# PIIISA 2012-13

Proyecto de Iniciación a la Investigación de Innovación en Secundaria en Andalucía


**TÍTULO DEL PROYECTO:**  
**LAS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS ALUMNOS MAYORES QUE CURSAN ESTUDIOS SUPERIORES EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA.**


**¿POR QUÉ HEMOS ELEGIDO ESTE TEMA?**  
 Nuestro país está asistiendo a una aceleración del proceso de envejecimiento de su población muy importante. Este proceso es una consecuencia de los grandes avances socioeconómicos y sanitarios que hemos tenido, que han logrado reducir la mortalidad y han incrementado la esperanza media de vida (que ya está en los 79 años en los varones y en los 85 para las mujeres). Paralelamente se ha producido una reducción de la fecundidad, que desde hace tiempo no es capaz de asegurar el reemplazo generacional. La consecuencia más evidente es que hoy el 17,6% de la población española tiene más de 64 años, sin embargo las repeticiones que se derivarán de esta tendencia pueden tener un gran gravidez para nuestro futuro, si no se toman medidas que logren rejuvenecer la estructura de edades de nuestra población y si no planificamos actuaciones nos permitan atender adecuadamente a la población mayor.


**¿CUÁLES SON NUESTROS OBJETIVOS?**  
 Para tratar de ayudar a mejorar las condiciones de vida de la población mayor, el objetivo de esta investigación es analizar las características sociodemográficas de los alumnos mayores de 50 años que cursan estudios superiores en la Universidad de Granada a través de lo que se denomina Programa Integrado, en el Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada. Queremos conocer su perfil a fin de presentarlos como ejemplo a seguir por todos ante su deseo de seguir aprendiendo, lo que además hemos podido comprobar que los mantiene activos, más ilusionados, autosuficientes y sanos. Paralelamente hemos pretendido iniciar en la investigación tanto alumnos jóvenes como a alumnos mayores del Aula Permanente.


**¿CÓMO LO HEMOS HECHO?**  
 Primero hemos investigado las características del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada, que es un servicio que tiene la Universidad de Granada para favorecer la formación abierta a la población mayor de 50 años. Su análisis nos ha permitido comprobar la altísima calidad que posee (cumple la norma ISO 9001-2000, obtiene excelentes valoraciones de sus usuarios) y además de la docencia, desarrolla como cualquier Centro Universitario, labores de investigación y de servicio a la sociedad. Posteriormente hemos realizado una encuesta que ha abarcado al 74,2% del universo posible. La información la hemos trabajado con la base de datos SPSS y finalmente hemos construido unos gráficos que nos faciliten el comentario de los resultados.


**¿QUÉ RESULTADOS HEMOS OBTENIDO?**


**1º Son mayoritariamente varones**  
 Distribución porcentual por sexo de los alumnos del Programa Integrado del Aula de Mayores de la UGR.  



**2º Viven en la ciudad de Granada**  
 Lugar de residencia de los alumnos del Programa Integrado del Aula de Mayores de la UGR.  



**3º Tienen una edad media elevada**  
 Distribución porcentual por grupo de edad de los alumnos del Programa Integrado del Aula de Mayores de la UGR.  


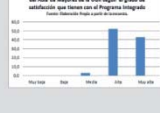
**4º La gran mayoría están casados**  
 Distribución porcentual según el estado civil de los alumnos del Programa Integrado del Aula de Mayores de la UGR.  


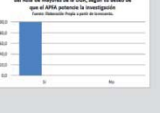
**5º Declaran tener buena salud**  
 Distribución porcentual del estado de salud que declaran tener los alumnos del Programa Integrado del Aula de Mayores de la UGR.  


**6º Se consideran de clase media**  
 Distribución porcentual de los alumnos del Programa Integrado del Aula de Mayores de la UGR según la clase social en la que declaran situarse.  


**7º Pero tienen unos ingresos muy altos**  
 Distribución de los alumnos del Programa Integrado del Aula de Mayores de la UGR según el nivel de renta mensual que declaran percibir.  



**8º Valoran muy bien el Aula de Mayores**  
 Distribución de los alumnos del Programa Integrado del Aula de Mayores de la UGR según el grado de satisfacción que tienen con el APFA.  


**9º También el Programa Integrado**  
 Distribución de los alumnos del Programa Integrado del Aula de Mayores de la UGR según el grado de satisfacción que tienen con el Programa Integrado.  


**10º Quieren aprender a investigar**  
 Distribución de los alumnos del Programa Integrado del Aula de Mayores de la UGR según la idea de que el APFA promueva la investigación.  



**Contacto:**  
**Juan Carlos Maroto**  
**jmaroto@ugr.es**

**¡¡¡Ánimate y participa el curso próximo!!!**

**INVESTIGADORES:**  
 Juan Carlos Maroto Marín (Coordinador), Profesor Titular de la Universidad de Granada.  
 Concepción Martínez García (Coordinadora), Profesora Titular de la Universidad de Granada.  
 José María Ben-Venegas, Profesor de la Universidad de Granada.  
 Pedro Luis Sánchez, Profesor de la Universidad de Granada.  
 Diego Sánchez González, Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid León, Valladolid, Madrid.

**INVESTIGADORAS:**  
 Estela García Prieto, Alumnado de 1º de Biología, Programa Integrado del Aula de Mayores de la UGR.  
 Diana Pedraza Moreno, Alumnado de 1º de Bachillerato, IES, Andalucía Occidental, Huelva, España.  
 María Paz Parra Moreno, Alumnado de 1º de Bachillerato, IES, Andalucía Central, Huelva, España.  
 Beatriz Romero Romero, Alumnado de 1º de Bachillerato, IES, Andalucía Occidental, Huelva, España.



Si bien lo anterior resulta a nuestro juicio necesario, consideramos que no es suficiente. Efectivamente, la reflexión sobre este tema ha llevado al grupo de investigadores que hemos trabajado en este proyecto a considerar que hay que ir más allá para lograr potenciar de manera planificada y más efectiva la investigación en el Aula de Mayores de la UGR. Se muestra necesario no sólo facilitarles la experiencia de participar en una investigación, sino que hay que propiciar darles una adecuada y específica formación que les permita obtener las competencias y destrezas necesarias para que puedan ser cada vez más autónomos en este campo.

Obviamente esto exige no sólo la incorporación en los Programas de asignaturas específicas que les presenten las teorías, métodos y técnicas existentes para poder realizar investigaciones que tengan rigor científico en algunas áreas de conocimiento específicas, sino incluso sería aconsejable generalizar la práctica que ya realizamos en algunas asignaturas que cursan, consistente en presentarles las características de las fuentes de donde se obtenemos los datos e informaciones que van a ser la base de nuestras explicaciones durante la sesión, el tratamiento cuantitativo y/o cualitativo que se les ha dado, las limitaciones que presentan y las posibilidades que nos ofrecen para para conocer la temática que va a ser objeto explicación y/o tratamiento

en la clase. Esta preparación debería permitirnos sentar las bases para que algunos, los que se encuentren interesados por la investigación y que hayan demostrado haber alcanzado un nivel de aprovechamiento suficiente también en las asignaturas de iniciación a la investigación, pudiesen realizar un trabajo de investigación tutelada por un profesor de acreditada experiencia investigadora de nuestros Centros, que constituyese como ocurre en los estudios de Grado, un Trabajo Fin de Estudios Universitarios para Mayores que le permitiese obtener un reconocimiento interno como "Investigador/a Mayor de las Universidades de la Tercera Edad" (IMU3A) o bien Investigador/a Sénior de las Universidades de la Tercera Edad (ISU3A).

Proponemos que entendemos ISU3A a aquel alumno o alumna que habiendo cursado las enseñanzas de los Programas Universitarios de Mayores, pudiese acreditar que ha adquirido la formación suficiente como para haber demostrado que es capaz de utilizar adecuadamente las fuentes, metodologías e instrumentos específicos y/o técnicas, que le capacitan para integrarse de manera normalizada como colaboradores en grupos de investigación universitarios intergeneracionales o en otros que pudiesen demandar su participación. La finalidad consistiría en propiciar las condiciones para que pudiesen tener la oportunidad no sólo de poder seguir realizándose humana e intelectualmente en el ámbito universitario tras finalizar sus estudios, sino también colaborar en la reformulación de teorías interpretativas, basadas en sus experiencias vitales sobre los temas objeto de estudio. Lo anterior consideramos que facilitaría el diseño de propuestas y soluciones aplicables a problemas que nos afectan, y a los que en la actualidad tratan de dar respuesta los diversos grupos de investigación universitarios en su constante anhelo de procurar a nuestras sociedades un desarrollo verdaderamente sostenible en el espacio y en el tiempo.

Estas cuestiones cobran un especial interés cuando comprobamos que el perfil de los alumnos que se están incorporando a nuestros Centros se caracteriza por tener un creciente nivel formativo, por haber alcanzado a lo largo de su vida un alto nivel de estudios, que les lleva a comentarnos la necesidad de que paralelamente a una formación generalista en determinados temas, les facilitemos profundizar en otros que son de su interés y en los que podrían ser útiles a la sociedad. En consecuencia consideramos que tenemos por delante el reto de ser capaces de ofrecer una formación básica y a la vez más especializada, que fomente su capacitación investigadora.

Lo anterior nos debe animar, además de tratar de normalizar a nivel nacional los contenidos mínimos de formación para capacitarles en las labores de iniciación a la investigación, a la formulación de acuerdos específicos que propicien la concreción de unos protocolos que entre otras cuestiones fijasen las condiciones mínimas necesarias para permitirles integrarse en proyectos concretos, tanto en los diferentes grupos de investigación universitarios existentes (siempre que éstos los demandasen), como en los que en el futuro se pudiesen generar en, y entre, nuestros Centros.



## **La investigación en desarrollo rural, una línea en que nuestros alumnos mayores podrían aportar mucho**

De manera muy breve, ya que el espacio que fijan las normas de presentación de trabajos en este congreso así lo exige, queremos concluir presentando lo que consideramos como una línea de investigación en la que nuestros mayores podrían participar muy activamente aportando no sólo la capacitación que investigadora que se propone con la incorporación y normalización de los planes de estudios de nuestras Universidades de Mayores, sino también su experiencia personal. Nos referimos a la línea de investigación sobre Desarrollo Rural, en la que venimos trabajando desde hace varias décadas.

Sin duda la existencia de un problema importante en nuestro país como es los altos índices de depresión socioeconómica que persisten en nuestros espacios rurales y que tienen como manifestaciones más evidentes la despoblación rural, el fuerte envejecimiento de sus efectivos demográficos, el importante desequilibrio entre sexos que presentan en determinados grupos de edades, la masculinización que les caracteriza, la ausencia de jóvenes en edad productiva y reproductiva que incide en aumentar las objetivas dificultades existentes para rejuvenecer no sólo la estructura de edades y facilitar el reemplazo no sólo generacional, sino incluso para lograr la viabilidad de las empresas agrarias existentes, o la continuidad de un rico patrimonio natural, histórico-artístico e incluso cultural, nos exige realizar investigaciones que intenten mantener nuestro mundo rural vivo, para uso y disfrute de todos.

Poder por ejemplo recuperar determinadas formas tradicionales de cultivo, mucho más ecológicas que determinadas prácticas que hoy se implantan, podría favorecer el desarrollo de la agricultura ecológica que tanto se valora y demanda desde Europa por razones no sólo relacionadas con la protección del medio sino también con la seguridad y calidad alimenticia.

La recuperación de tradiciones y formas constructivas locales, herederas de las adaptaciones del ser humano al medio durante cientos de años, podría propiciar, no sólo la recuperación del poblamiento tradicional y del patrimonio constructivo de interés, sino también diseñar ofertas de turismo rural mucho más auténticas que son las más valoradas por una población urbana cada vez más informada y exigente.

En la recuperación de la artesanía de nuestros pueblos, podrían también jugar un papel esencial, no sólo por lo que supone esta actividad de crear objetos con alma a diferencia de los industriales que fabrican las máquinas en serie y en grandes cantidades, sino por lo que implica de recuperación de saberes en la utilización de los recursos del medio y de adaptación a sus particulares características.

La posibilidad de poder conocer las formas de vida y utilización del tiempo en otros momentos históricos, con lo que supondría para mejorar determinadas enfermedades urbanas relacionadas con las prisas y con la falta de comunicación con otras personas. Incluso las enseñanzas que pueden aportar a los jóvenes sobre la dureza de trabajar al aire libre o de cómo el esfuerzo y la tenacidad de los que nos han precedido han propiciado un desarrollo económico en nuestro país, donde a pesar de la

durísima crisis que padecemos, las condiciones de vida de la población en la actualidad son netamente mejores que las que tuvieron que soportar nuestros mayores.

En definitiva, existen una enorme cantidad de temas, que sobre esta línea de investigación podrían nuestro mayores realizar una importante labor investigadora y asesora, derivada entre otras razones por su experiencia personal, su sensibilidad hacia determinados temas y sus enormes deseos de seguir siendo útiles a nuestra sociedad.

## **Bibliografía**

- Almodóvar, J y Rodríguez Pozo, J M (2006). El proyecto 'Grupos de Investigación' como iniciativa de La Asociación de Alumnos del Aula de la Experiencia para la proyección social de los Programas Universitarios para Mayores. En Holgado/Ramos (eds.): VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores. Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida, Madrid, IMSERSO, Págs. 261 a 268.
- Bru Ronda C (2002). Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores. En Bru Ronda (ed.): Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores. Alicante. Consellería de Bienestar Social. Universidad Permanente. Págs. 17 a 44.
- Limieux, A (1998). Los programas universitarios para mayores: enseñanza e investigación. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. IMSERSO. Madrid.
- López-Jurado, M y Argente del Castillo, C (2002) "Programas Universitarios para Mayores: Las enseñanzas (contenidos, metodología, evaluación)". En Bru Ronda (ed.): Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores, Alicante, Conselleria de Bienestar Social-Universidad Permanente, Págs. 59 a 73.
- López-Jurado, M y Argente del Castillo, C (2002) "Los programas universitarios para personas mayores de la Universidad de Granada. Aula Permanente de Formación Abierta". En Bru Ronda (ed.): Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores, Alicante, Conselleria de Bienestar Social-Universidad Permanente, Págs 341 a 360.
- MEC (1986). Libro Blanco de Educación de Adultos. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Moreno Tello, S (2009). Las aulas universitarias de mayores en Andalucía: un estudio Sectorial. Ed. Dirección General de Universidades de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Potau, X y Otros (2010). "Metodología de trabajo científico en los estudios para mayores de la Universidad de Lleida". En XI Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores. Evaluación y calidad en los programas universitarios para mayores: procesos, aplicaciones y finalidades. Lleida. Disponible en [https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.senior.udl.cat%2F11encuentro%2Fcd\\_actas%2FOriginals%2FCOMUNICACIONES%2520\(32\)%2F3.%2520APLICACIONES%2520PARA%2520LA%2520MEJORA%2520DE%2520LA%2520CALIDAD%2520\(11\)%2FPOTAU-MARTORELL-MEDRANO-SOLE-CABEZA.pdf&ei=rco7UZWmHeOm0QXNioGQCg&usq=AFQjCNETc9tMTubFxdANyIRc-Tc7e9Tw](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.senior.udl.cat%2F11encuentro%2Fcd_actas%2FOriginals%2FCOMUNICACIONES%2520(32)%2F3.%2520APLICACIONES%2520PARA%2520LA%2520MEJORA%2520DE%2520LA%2520CALIDAD%2520(11)%2FPOTAU-MARTORELL-MEDRANO-SOLE-CABEZA.pdf&ei=rco7UZWmHeOm0QXNioGQCg&usq=AFQjCNETc9tMTubFxdANyIRc-Tc7e9Tw)
- Requejo Osorio, A (2003). Educación permanente y educación de adultos: intervención socio-educativa en la edad adulta. Ed. Ariel. Barcelona.



Vila Rubio, N (2011). "El aprendizaje por medio de la investigación". En Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores. IV Congreso Iberoamericano de Universidades para mayores. Coord, Bru Ronda. C. Alicante. Pág. 617 a 627

*Recursos electrónicos*

ASOCIACIÓN ESTATAL DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA PERSONAS MAYORES. (AEPUM). <http://www.aepumayores.org/>

AULA PERMANENTE DE FORMACIÓN ABIERTA. (APFA). <http://www.ugr.es/~aulaperm/ProyectosInves/InvesAula.html>

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/1pum.pdf>

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/3pum.pdf>

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/5pum.pdf>

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/6pum.pdf>

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/7pum.pdf>

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/8pum.pdf>

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/9pum.pdf>

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/10pum.pdf>

## Los blogs como recurso pedagógico en la educación de personas mayores

J. Lirio Castro, E. Arias Fernández, E. Portal Martínez y R. Quirós Querencias

Universidad de Castilla La Mancha

### Resumen

Esta comunicación presenta la experiencia desarrollada el curso 2012/2013 en la Universidad de Mayores "José Saramago" de la Universidad de Castilla La Mancha en la sede de Talavera de la Reina en la que se describe como los blogs pueden convertirse en una herramienta pedagógica que permite la adquisición de conocimientos de diferentes materias.

Si se entiende el aprendizaje como una elaboración personal derivada de la construcción de conocimientos, la utilización de los blogs puede contribuir positivamente en dicho proceso al permitir a los aprendices mayores interactuar y profundizar en los contenidos de las diferentes disciplinas según su motivación e intereses. El aprendizaje se convierte así en un itinerario personal en el que el medio virtual permite el desarrollo de un proceso en el que la actividad es el motor que lleva a la persona mayor a utilizar este recurso y reforzar así sus conocimientos.

A pesar de ser un recurso educativo muy atractivo para los aprendices como cualquier innovación metodológica requiere del docente algunas adaptaciones y reajustes didácticos. Además implica por parte de las personas mayores un manejo básico de herramientas informáticas así como de la utilización de la red para que los blogs puedan integrarse adecuadamente como recurso educativo.

*Palabras clave:* blogs, recursos pedagógicos, aprendizaje de personas mayores, metodología didáctica.

### Abstract

*This paper presents the experience developed during 2012/2013 at the University for Elderly People "Jose Saramago" at the University of Castilla La Mancha (Talavera de la Reina) in which is described how the blogs can be a teaching tool that allows the acquisition of knowledge of different subjects.*

*If learning is understood as a personal development resulting from the construction of knowledge, the use of blogs can contribute positively to this process by*

*allowing older learners interact and go deeper into the content of the different disciplines according to their motivation and interests. Learning thus becomes a personal itinerary in which the virtual environment allows the development of a process in which the activity is the motor that leads elderly people to use this resource and thus strengthen their knowledge.*

*Despite being a very attractive educational resource for trainees like any methodological innovation requires some teaching adjustments and readjustments. It also implies that elderly people have a basic management of ICT tools as well as the use of the network for integrating the blogs as an educational resource.*

*Keywords: Blogs, Educational resources, Elderly learning, Teaching methodology.*

## **Introducción**

Las tecnologías de la comunicación llevan siendo utilizadas en los ámbitos educativos casi desde sus orígenes. Esto se debe a que ofrecen muchas posibilidades a la formación, enriqueciéndola y mejorándola en muchos sentidos. Según Cabero (2007) destaca que de entre las muchas las posibilidades que las nuevas tecnologías ofrecen a la formación se encuentran:

- Ampliación de la oferta informativa.
- Creación de entornos más flexibles para el aprendizaje.
- Eliminación de barreras espacio-temporales entre el profesor y los estudiantes.
- Incremento de las modalidades comunicativas.
- Potenciación de los escenarios y entornos interactivos.
- Favorecer tanto el aprendizaje independiente y el autoaprendizaje como el colaborativo y en grupo.
- Romper los clásicos escenarios formativos, limitados a las instituciones escolares.
- Ofrecer nuevas posibilidades para la orientación y la tutorización de los estudiantes.
- Facilitar una formación permanente

Barrero, et al. (2006) afirman que la sociedad en que vivimos está sometida a constantes cambios que exigen que el aprendizaje se convierta en algo permanente. Para ellos las nuevas tecnologías ofrecen una serie de ventajas pedagógicas que permiten, a los alumnos mayores a los que nos dirigimos, mantener contacto con la cultura, la universidad y por supuesto, el aprendizaje: 1) Fomenta la autonomía investigadora del alumno, ya que este explora libremente y centra su investigación

en los aspectos que él considera más adecuados para su objetivo final; 2) Mejora la asimilación y acomodación de contenidos al mostrar la información a través de una combinación de texto, imagen e incluso video y sonido; y 3) Resulta más motivante ya que el alumno deja de ser un mero receptor de conocimientos y se convierte en protagonista de su aprendizaje. Cada uno impone su propio ritmo de trabajo, algo fundamental en el colectivo al que nos dirigimos.

Por todo esto los autores consideran que la enseñanza a través de Internet y en concreto, a través de las Webquest puede dar a los alumnos mayores una oportunidad ideal para aprender, al tiempo que se convierten en investigadores críticos.

Estos autores presentan un proyecto vinculado al Programa Universitario de Mayores de la Universidad Complutense centrado en la utilización de las webquest como recurso pedagógico. Así definen las webquest como una actividad orientada a la investigación donde toda o casi toda la información que se utiliza procede de recursos de la web. Está basada en el modelo constructivista del aprendizaje, donde los alumnos elaboran su propio conocimiento mientras realizan una tarea navegando por la web. El objetivo de esta actividad no es simplemente buscar información en Internet, sino planificar la búsqueda, leer y sintetizar la información encontrada, analizarla y hacer juicios de valor. La transformación de la información lleva a la asimilación y acomodación de los nuevos conocimientos y a la obtención de un producto final fundamentado con las conclusiones obtenidas por el propio alumno.

Aunque estos autores no presentan un evaluación de la experiencia si que resaltan la necesidad de tutorización del proceso de enseñanza-aprendizaje que utiliza este tipo de recursos.

Otra experiencia centrada en el uso de los blogs como recurso pedagógico la encontramos en el trabajo desarrollado por Molina et al (2013) en el que participaron estudiantes de las titulaciones de Educación y Actividad Física y Deporte de las universidades de Valencia y Castilla La Mancha. En la misma se destaca la contribución de los blogs en el trabajo autónomo de los alumnos y la ayuda en el avance en formas más avanzadas de enseñanza.

En nuestro caso concreto, los blogs (también llamados weblogs, bitácoras o blocs) recursos multimedia, de formato web que facilitan la publicación en internet mediante la creación de contenidos. Las publicaciones siguen un orden cronológico inverso (uno debajo de otro, siendo el primer contenido el último que se ha incorporado), se dividen en categorías o secciones, se permiten comentarios a los lectores y permite incorporar otros canales de información externos.

La incorporación del blog al proceso de enseñanza-aprendizaje se justifica en la formación personal del sujeto que se convierte en protagonista de la adquisición de su propio conocimiento, y además, de una manera continua (la regularidad en la actualización del blog fomenta una continuidad del trabajo), adquiriendo un papel relevante la escritura y su valor como medio de comunicación y de conocimiento.

Para Lara (2005) el gran valor del uso educativo de los weblogs, dentro de un modelo constructivista, radica en que los blogs "establecen un canal de comunicación in-

formal entre profesor y alumno, promueven la interacción social, dotan al alumno con un medio personal para la experimentación de su propio aprendizaje y, por último, son fáciles de asimilar basándose en algunos conocimientos previos sobre tecnología digital", (p. 86).

Los blogs se convierten en recursos fundamentales para la expresión y la comunicación en el aula. Siguiendo a Castaño y Palacio (2006), se pueden indicar tres posibilidades de uso de weblogs:

- Como herramientas de gestión del conocimiento. El profesor actúa como mediador, facilitando los instrumentos necesarios para que sea el estudiante quien construya su propio aprendizaje.
- Como espacio web destinado a las reflexiones de los educandos sobre su aprendizaje.
- Como red de aprendizaje, ya que permiten la creación de comunidades de aprendizaje.

Por tanto podemos afirmar que el abanico de posibilidades de trabajo educativo con los blogs es inmenso (Bohórquez, 2008) resaltando quizás como característica fundamental la interactividad (Amorós, 2007).

## **Objetivos**

Los objetivos que nos planteamos al recurrir a los blogs como recurso pedagógico en la enseñanza de mayores fueron los siguientes:

- Diseñar un material multimedia –los blogs- que sirviera de apoyo educativo en varias materias del Programa Universitario de mayores "José Saramago".
- Favorecer la utilización de los blogs entre los alumnos mayores de nuestro programa como herramienta educativa de apoyo a diferentes materias.
- Ampliar el repertorio metodológico de los docentes que participaron en la experiencia.
- Diseñar tareas de aprendizaje adaptadas tanto al contenido de la materia específica que se intentaba enseñar como al medio multimedia que empleamos para conseguirlo (los blogs).

## **Metodología**

Al tratarse de una experiencia didáctica que pretendía diseñar un material multimedia como recurso pedagógico de apoyo a los docentes interesados, la metodología seguida consistió en la unificación de criterios para el diseño de los diferentes blogs así como del posterior uso didáctico que se les iba a dar en la enseñanza de personas mayores dentro del marco del Programa Universitario de Mayores "José Saramago" de la UCLM en la sede de Talavera de la Reina.

Para ello los participantes mantuvieron algunas reuniones previas para consensuar como querían diseñar los blogs, que contenidos se iban a incluir en los mismos así como el modo en que se introducirían en las aulas con el fin de asegurar una similar implementación de los blogs en las diferentes materias.

De este modo un grupo de profesores de diferentes cursos del programa deciden participar en la experiencia de forma voluntaria sumándose además una alumna de último curso de grado de Educación Social interesada en profundizar en la utilización de las tecnologías en la educación de personas mayores.

Los blogs que se diseñan para desarrollar nuestra experiencia y que comparten nombre con las asignaturas del Programa Específico que apoyan son:

- "Taller Literario" para primer curso.
- "Sociología" para segundo curso.
- "Nuevos Retos de la Sociedad Actual" para tercer curso.

A grandes rasgos los temas que se desarrollan en cada blog son los siguientes:

- El blog "Taller Literario" como se puede observar en la imagen nº 1, pretende que los alumnos se acerquen a la literatura a través tanto de la lectura y comentario de textos o de libros propuestos; como de la escritura que se desarrolla a partir de una consigna motivadora para la imaginación. Es decir, se trata de que se aproximen a la propia creatividad y se conciencien de la riqueza de la literatura.
- El Blog "Sociología" como puede observarse en la imagen nº 2, identifica los procesos y mecanismos básicos que guían el funcionamiento de los hechos sociales, así como permite analizar a diferentes escalas las interacciones sociales y abordar los nuevos movimientos sociales que surgen de estas interacciones.
- El Blog "Nuevos Retos de la Sociedad Actual" como se puede observar en la imagen nº 3, aborda las interrelaciones que se producen entre los hechos políticos, económicos, medioambientales y culturales así como las consecuencias que se derivan de ellos y que condicionan la trayectoria de las sociedades y el papel que cada individuo desempeña en ellas.



Imagen 1. Blog Taller Literario, Programa Universidad de Mayores "Jose Saramago" sede Talavera.

# Taller Literario

INICIO
FIGURAS LITERARIAS
GÉNEROS LITERARIOS
ESTRUCTURA NARRATIVA
PAUTAS LECTURA
TEXTOS PROPUESTOS

LIBROS LEÍDOS
PALABRAS ENCONTRADAS
RINCON LITERARIO
CONCURSOS
ACTIVIDADES

martes, 23 de abril de 2013

## Feliz Día del Libro



Como todos sabéis el día 23 de abril se celebra el Día Mundial del Libro y del Derecho del Autor, por ser éste el día del fallecimiento de Cervantes, Shakespeare y de Inca Garcilaso de la Vega, así como también el nacimiento o muerte de otros ilustres escritores. Esta conmemoración se celebra a nivel mundial con el objetivo de fomentar la lectura, la industria editorial y la protección de la propiedad intelectual (Derechos de Autor). La celebración de este día fue una decisión espontánea tomada en la Conferencia General de la UNESCO que se celebró en París en 1995, para rendir un homenaje universal a los libros y autores.

"Ventana abierta a la diversidad de las culturas y puente tendido entre las civilizaciones, vector de valores, de saberes, del sentido estético y de la imaginación, el libro es ante todo obra de la inteligencia, la creatividad y la cultura humanas: por ello enriquece el patrimonio inmaterial de la humanidad..."  
(Koichiro Matsuura, Director General de la UNESCO).

¡¡A DISFRUTAR DE LA LECTURA!!

Publicado por: Taller Literario en 11:04 No hay comentarios:


[Recomendar esto en Google](#)

Etiquetas: día del libro

jueves, 4 de abril de 2013

## Géneros literarios

Los géneros literarios son distintas clasificaciones que podemos hacer de las obras literarias de acuerdo con sus características formales (si están escritas en verso o prosa, si hay o no narrador, etc.) o temáticas (según el tema que traten).

Os invitamos a profundizar más en los géneros literarios a través de esta "caza del tesoro". Pinchad sobre la imagen, leer las instrucciones y disfrutar del juego....



Publicado por: Taller Literario en 23:09 8 comentarios:


[Recomendar esto en Google](#)

Etiquetas: actividades, generos literarios

jueves, 21 de marzo de 2013

### ¿Quiénes somos?

Taller literario

Universidad de Mayores  
José Saramago  
Talavera de la Reina

### Actividades



### Etiquetas

actividades (6) poemas (3)  
 canciones (1) día del libro (1) escritura (1) frida (1)  
 frida khalo (1) generos literarios (1) poesia (1)  
 presentación literaria (1) texto (1)

### ¿Te atreves a escribir?



### ¿Qué hemos leído?



Haz clic en la foto

### Síguenos en tu e-mail

### Biblioteca José Hierro

- Programación Mayo
- Programación Abril
- Programación Marzo
- Programación Febrero



### Archivo del blog

- ▼ 2013 (11)
- ▼ abril (2)
  - Feliz Día del Libro
  - Géneros literarios
- ▶ marzo (2)
- ▶ febrero (6)
- ▶ enero (1)



Imagen 2. Blog de Sociología, Programa Universidad de Mayores "Jose Saramago" sede Talavera

**Sociología**

[Página Principal](#) [Biblioteca](#) [ACD](#) [Actividades](#) [Autoevaluación](#)

miércoles, 24 de abril de 2013

**EL PAIS**  
**Sobre democracias**

**EL MUNDO**

Bauman  
Zygmunt

**DEMOCRACIA** (del griego *δημοκρατία*, *demokratía*, "gobierno en libertad") Gobierno en el que el pueblo ejerce la soberanía.

**Público**

**LA RAZON**

Personas sin hogar

INE

Etiquetas  
**actividad** (8)  
**teoría** (4) **prensa** (3) **educación** (2) **hechos sociales** (2) **película** (2) **actividad** (1) **democracia** (1) **factores sociología** (1) **industrialización** (1) **revolución industrial** (1)

Siguenos en tu e-mail

Archivo del blog  
▼ **2013** (12)  
▼ **abril** (5)  
Sobre democracias  
Iñaki Gabilondo: "La prosperidad atrae y la penuria ahuyenta"  
Sobre libertades y derechos en educación  
Émile Durkheim  
Escrache  
► **marzo** (4)  
► **febrero** (3)

En los últimos tiempos cada vez más nos cuestionamos sobre nuestra "joven democracia": ¿qué es la democracia?, ¿qué implica?, ¿es participativa la democracia española?

A grandes rasgos podemos decir que la democracia es ese sistema de gobierno en el cual, la soberanía del poder reside y está sustentada en el pueblo. La manera de participar de la ciudadanía suele estar apoyada en las elecciones directas o indirectas para elegir a sus representantes y autoridades, así como cambiar o ratificar en cada periodo electoral.

**ACTIVIDAD**

*El trabajo propuesto para la asignatura, que expandremos al resto de compañeros, consiste en ANALIZAR LOS NIVELES DE DEMOCRACIA EN ESPAÑA Y EN OTROS PAÍSES EUROPEOS. Después de analizar estos niveles tenemos que considerar qué país es más democrático bajo parámetros de participación como la ley electoral, la constitución, otros modos de participación ciudadana, etc.*

Publicado por Blog Aula en 5:08 p.m. No hay comentarios.  
Recomendar esto en Google  
Etiquetas: **actividad, democracia**

martes, 23 de abril de 2013

**Iñaki Gabilondo: "La prosperidad atrae y la penuria ahuyenta"**

Comentario de Iñaki Gabilondo en 'Hoy por Hoy' sobre la bajada de población española y sus consecuencias.

**oir**  
Iñaki Gabilondo: "La prosperidad atrae y la penuria ahuyenta"

Después de lo visto en clase, y fijándonos en Durkheim, vamos a abordar las siguientes cuestiones:

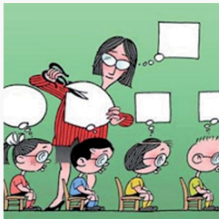
Publicado por Blog Aula en 11:58 a.m. No hay comentarios.  
Recomendar esto en Google  
Etiquetas: **actividad, prensa**

viernes, 19 de abril de 2013

**Sobre libertades y derechos en educación**


A partir de la siguiente noticia de periódico vamos a reflexionar sobre algunas cuestiones referentes a libertades y derechos en educación.

Imagen 3. Blog de Nuevos Retos de la Sociedad Actual, Programa Universidad de Mayores "Jose Saramago" sede Talavera




**APR 16** **Estado del Bienestar II: EDUCACIÓN**

A lo largo de las últimas clases hemos estado analizando las claves para valorar el desarrollo del Estado de bienestar. En la




**APR 9** **Estado del Bienestar I: SANIDAD**

Para valorar el desarrollo del Estado de bienestar se utilizan indicadores como el porcentaje de personas que trabajan en servicios sociales




**APR 9** **José Luis Sampedro**

Hoy en los periódicos conocíamos la noticia del fallecimiento de José Luis Sampedro, este escritor, humanista y economista español abogó por una



**APR 4** **Análisis Crítico del Discurso**

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que intenta descubrir cómo se lleva a cabo



**MAR 19** **Educación Pública, Educación Privada**

En la última clase mantuvimos un intenso debate sobre la educación pública, la privada y la concertada. Sobre calidad y cuestiones económicas.

Para analizar los datos económicos os propongo indagar en los resultados de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada del Curso 2009-2010" publicada por el INE el 25 de julio de 2012.

**MAR 6** **Libros propuestos**

Esta es la selección de libros propuestos hoy en clase, como ya sabéis esta lista sigue abierta a propuestas. También podemos ir comentando qué libros de los propuestos nos parecen más interesantes como candidatos y cuáles podemos descartar.

**MAR 22** **"Paciente y cliente"**


Uno de los temas que planteamos al inicio de las clases fue analizar el sistema sanitario como un nuevo reto de la sociedad actual.

En los últimos meses hemos sido testigos a través de diferentes medios de comunicación, de las numerosas movilizaciones de la denominada "marea blanca" contra la privatización de la sanidad pública en la Comunidad de Madrid.

**MAR 21** **Hay alternativas**

Os recuerdo que el libro elegido en clase finalmente ha sido:

**HAY ALTERNATIVAS** de Vicenç Navarro, Juan Torres López y Alberto Garzón Espinosa. Podéis acceder al texto pinchando sobre la imagen o sobre el título.



## Nuevos Retos de la Sociedad Actual

Magazine ▾ | [Página principal](#) | [Recortes de Prensa](#) | [Paulas ACD](#) | [Rincón de lectura](#) | [Actividades](#)



**APR 22** **Cambio climático**

El mundo tal y como lo conocemos está sufriendo modificaciones como consecuencia del cambio climático. ¿Pensáis que tenemos algo que ver en el calentamiento del planeta?

Os invitamos a profundizar más sobre este tema a través de nuestra caza del tesoro: Cambio climático.

[View more presentations from educatió.](#)

Aunque puede observarse una cierta diversidad en el formato de los blogs, el aspecto esencial compartido por todos (además de introducir aspectos específicos del contenido que pretenden abordar e información complementaria o enlaces para ampliarla) es la inclusión de tareas que pretenden que el alumno mayor de forma interactiva desarrolle un proceso de aprendizaje por descubrimiento que le permita construir conocimientos y/o desarrollar habilidades.

Un ejemplo de ello lo encontramos en la imagen nº 4 en la que se les pide a los alumnos que desarrollen un ejercicio de escritura creativa a partir de una consigna y utilizando como ejemplo inspirador el modo en que la mexicana Frida Kahlo se presenta a sí misma.

Imagen 4



Por último resaltar que fue cada docente el que decidió en qué momento y qué contenidos y tareas quería desarrollar apoyándose en los blogs por considerar desde la especificidad de su materia que serían más adecuados aprenderse utilizando este recurso.

## Resultados

Dado que todavía nos encontramos desarrollando la experiencia de innovación didáctica apoyada en la utilización de los blogs en el presente curso 2012/2013 y, por tanto, aún no hemos llegado a la fase de evaluación de la misma, sí que podemos



avanzar algunos resultados a la luz del proceso desarrollado y la retroalimentación que tanto profesores como alumnos mayores nos han transmitido.

La primera se refiere al factor motivacional que supone utilizar un recurso multimedia con fuerte componente audiovisual. Dadas las posibilidades audiovisuales y de información que pueden incluirse en los blogs, su utilización consigue dinamizar las clases e introducir elementos actuales en la enseñanza que despierta la curiosidad y el interés de los alumnos mayores.

La segunda remite a la necesidad de planificación y organización adecuada del contenido de enseñanza por parte del profesor para que los blogs permitan apoyar el contenido a abordar sin suponer una ruptura con la dinámica de la clase ni con el desarrollo general del programa.

La tercera alude a la necesidad de un cierto manejo y alfabetización digital por parte de los alumnos mayores para poder incluir la utilización del blog en los procesos educativos.

Y la cuarta, y última cuestión, hace referencia a la necesidad de disponer de espacios educativos que incluyan terminales de ordenador con conexión a internet para poder incluir este recurso en el repertorio metodológico de las clases.

## **Conclusiones**

Coincidimos con Lirio y Morales (2012) en que las universidades de mayores sin proponérselo están contribuyendo a la innovación educativa. En este sentido corroboramos que la utilización de los blogs como recurso pedagógico en la educación de personas mayores puede ser una herramienta interesante dadas las posibilidades que entraña.

Destacan entre los aspectos positivos de este recurso la interactividad al permitir a los alumnos mayores realizar tareas que les permiten aprender, expresar comentarios, buscar información, resolver problemas y profundizar en conocimientos relacionados con la materia en que estén desarrollando su aprendizaje. En este sentido los blogs permiten desarrollar una metodología de enseñanza dinámica, activa y participativa, aspecto que coincide en general con las preferencias en los modos de aprender de las personas mayores (Lirio, 2011).

Pero el uso de los blogs en educación también requiere para su adecuada implementación en procesos educativos de algunos requisitos. En primer lugar demandan del profesor un cierto manejo en la creación y gestión de los mismos así como en la incorporación pertinente de los mismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en este sentido se debe planificar la docencia incorporando los blogs como un recurso adecuado para aprender contenidos de la materia que enseñemos.

Además el profesor también tendrá que tener en cuenta las particularidades del aprendizaje de las personas mayores para diseñar los blogs así como su utilización de forma adecuada. En este sentido creemos también muy útil profundizar en el diseño

de materiales didácticos y/o multimedia adaptados para personas mayores como desarrolló Morales (2007) en el caso concreto de la materia de informática.

Referido a los alumnos mayores también podemos destacar que los mismos deben estar familiarizados con la red internet y el manejo básico de blogs para poder utilizarlo dentro del proceso educativo de una materia.

Finalmente podemos resaltar como lo más interesante de la utilización de los blogs en la educación de personas mayores a la motivación. Sin duda los blogs añaden variedad a los recursos pedagógicos, interés y curiosidad tanto en profesores como alumnos. Por ello estamos convencidos que de utilizarse de forma más habitual en las aulas nos ayudará a dinamizar la enseñanza y contribuirá a generar procesos de innovación docente, y por ende, a la mejora de la calidad educativa.

## **Bibliografía**

- Amorós, L. (2007). Diseño de Weblogs en la enseñanza. *EduTec-e, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Nº 24. (Consulta 10 de Marzo de 2013). <http://www.edutocec.rediris.es/revelec2/revelec24/lamoros/lamoros.htm>
- Barrero, B; Bravo, C; García, M<sup>a</sup>. L; Olmos, J. A; Sordo, J. M<sup>a</sup> y Sordo, G. (2006). Una propuesta para integrar la universidad de mayores y el mundo rural a través de la red. En M<sup>a</sup> A. Holgado y M<sup>a</sup> T. Ramos (Dir.), VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores: Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Bohórquez, E. (2008). El blog como recurso educativo. *EduTec-e, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Nº 26. (Consulta 10 de Marzo de 2013). <http://www.edutocec.rediris.es/revelec2/revelec26/>
- Cabero, J. (Coord.)(2007). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid: Mac Graw Hill.
- Castaño, C. y Palacio, G. (2006). Edublogs para el autoaprendizaje continuo en la web semántica. En J. Cabero y P. Roman (Coords.), *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet* (95-112). Sevilla: Mad.
- Lirio, J. (2012). *Aprender en la vejez*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Lirio, J. y Morales, S. (2012). El reto de la formación del profesorado para una enseñanza de calidad en las universidades de mayores. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* nº 19, 155-166.
- Molina, P; Jimeno, L. A; Pérez-Samaniego, V; Devís-Devís, J. y Villamón, M. (2013). Uso de blogs y evaluación continua del aprendizaje del alumnado universitario. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 43, 1-13. (Consulta 10 de Mayo de 2013). [http://www.edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/blogs\\_evaluacion\\_aprendizaje\\_alumnado\\_universitario.html](http://www.edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/blogs_evaluacion_aprendizaje_alumnado_universitario.html)
- Morales, S. (2007). *Fórmate Tecleando*. Toledo: Universidad de Castilla La Mancha.

## La investigación: una estrategia de formación e innovación para transformar la realidad de los PUMs

Rosa M<sup>a</sup> Ávila Ruiz<sup>70</sup>

Universidad de Sevilla

### Resumen

Este trabajo muestra el proceso formativo desencadenado en las Jornadas de Investigación del Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla, que ha supuesto un espacio de reflexión cooperativa, discusión, indagación, descubrimiento y formación de los participantes para transformar los contextos educativos de los Programas Universitarios de Mayores. Todo ello a partir de un proceso de construcción del pasado para construir el futuro y aprender a promover cambios en las prácticas individuales. Han aprendido así a trabajar en equipo buscando soluciones complejas a través de procedimientos participativos para dar una mejor y más justa respuesta a los estudiantes mayores, que nos demandan nuevos aprendizajes con los que transformar sus vidas. Así, a lo largo de este trabajo trataremos de plasmar los procesos de formación generados, en los que han participado tanto profesores como alumnos, participando conscientemente en la toma de decisiones para el diseño de una jornada de investigación, como innovación, avanzando en la autogestión y en la producción del conocimiento. Todo ello a partir de las reflexiones que los participantes iban haciendo a lo largo de todas las sesiones de trabajo. En este artículo también relejaremos de qué modo la participación en esta innovación ha propiciado la captación individual y colectiva de los grupos.

*Palabras clave:* Investigación participativa, PUMs, Innovación educativa, aprender investigando

### Abstract

*This work shows the formative process triggered in the Days of Investigation of the Classroom of the Experience of the University of Sevilla, that has supposed a space of cooperative reflection, discussion, research, discovery and education of participants to transform contexts. It has been a process to deconstruct the past to*

---

70 rmavila@us.es

*build the future, in order to learn to promote changes in individual practices. They have learnt, in this way, to work in groups looking for complex solutions through participatory procedure to give a better education to students who demand new learnings that will let them transform their lives. This way, along this work we will try to form the processes of formation generated, in that there are participated so many teachers as pupils, taking part consciously in the capture of decisions for the design of a day of investigation, as innovation, advancing in the automanagement and the production of the knowledge. All this from the reflections that the participants were doing to along of all the meetings of work. In this article also we will reflect of what way the participation in this innovation has propitiated the individual training and group of the groups.*

*Key words: Participatory Research, PUMs, Educational Innovation, to learn investigating.*

## **Introducción**

El trabajo que presentamos trata de poner de manifiesto el proceso formativo que se ha desencadenado en el Programa Universitario de Mayores del Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla, a partir de la participación de grupos de alumnos en una Investigación Acción Participativa que tiene como foco de interés "transformar el contexto científico-técnico, social y cultural de este centro". En esta comunicación, por tanto, tratamos de plasmar los procesos de formación generados y el los que se han involucrado tanto el profesorado como el alumnado del Aula de la Experiencia, participando conscientemente de la toma de decisiones para el diseño de la I jornada de Investigación del Alumnado del Aula, como innovación, y avanzando en la autogestión y la producción de conocimiento. Todo ello a partir de las reflexiones que los propios participantes iban realizando a lo largo de todas las sesiones de trabajo que han compuesto una primera etapa de selección de los trabajos que se iban a presentar (iniciado el curso 2011/12 y dedicado a la formación del grupo de organización de esta jornada de investigación y de la comisión científica, que desde una reflexión compartida pretendía trabajar en equipo desde un proyecto compartido que defina un planteamiento pedagógico y educativo) y el comienzo de la fase de la exposición de los trabajos de los grupos de alumnos en las jornada propiamente dicha.

## **Objetivos**

Dado que este tipo de Jornadas, a pesar de las dificultades existentes, estaba abierto a todo el colectivo docente-discente del Aula de la Experiencia, éstos deseaban trabajar y comprometerse en:

– Transformar sus prácticas a partir de la reflexión crítica sobre éstas y a partir de los trabajos presentados por el alumnado, así como sobre el contexto en el que se



había realizado el trabajo, las condiciones del mismo y la metodología con el que se habían elaborado estos trabajos.

– Socializar el centro, analizando las condiciones institucionales y personales, y las prácticas formativas y socio-educativas que dificultan los cambios educativos a favor de una sociedad más justa, en la que la cohesión social, desde el punto de vista universitario sea una realidad en los PUMs.

- Buscar un foro en el que sustentarse para mejorar tanto las metodologías de aula, compartiendo preocupaciones, poniendo ideas y experiencia en común y reflexionar críticamente.
- Reclamar, en definitiva, una formación para los mayores que les capacite para afrontar adecuadamente los cambios que la sociedad plantea, tanto a nivel personal como social.
- Ofrecer respuestas a las necesidades de los mayores, proporcionándoles herramientas adecuadas para que el paso por el Aula de la Experiencia no suponga exclusivamente un proceso de socialización, basado únicamente en establecer lazos de amistad, sino el enriquecimiento de la persona a través del conocimiento científico-técnico, cultural y social que transfiere la universidad, la toma consciente de decisiones y la reconducción de sus vidas de forma más individualizada.

## Metodología

Con el objetivo de difundir algunos de los trabajos que durante el curso 2012 han sido elaborados por el alumnado del Aula, esta I Jornada de Investigación del Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla: Aproximaciones del alumnado a la investigación, ha tratado de dar respuesta a las inquietudes investigadoras de sus alumnos y alumnas, vinculadas en principio, a una construcción activa y participativa, propia de la metodología de los estudios que cursan y que desarrolla un principio de investigación, como eje estructurador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La investigación en esta I Jornada es un proceso general de construcción del conocimiento, basado en el tratamiento de problemas, vinculadas a todas las materias que integran el plan de estudios, sino también, la base y fundamentación de cualquier proyecto de trabajo, en la medida en que ésta se convierte en guía y principio orientador en la búsqueda de soluciones a dichos problemas.

La Jornada se estructuró en cuatro sesiones, correspondientes a las distintas áreas de conocimiento que fundamenta el currículo del actual plan de estudios. La *Primera Sesión* estuvo dedicada al Área de Conocimiento: Arte y Humanidades con trabajos relativos a las materias de Geografía, Historia e Historia del Arte. En la *Segunda Sesión* se recogieron las aportaciones realizadas a las Áreas de Conocimiento de Ciencias de la Salud, Ciencias Tecnológicas y Arquitectura. La *Sesión Tercera* engloba las aportaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas, vinculadas a las materias de

Antropología, Economía, Comunicación, Consumo y Política de Mayores. Por último, la *Sesión Cuarta*, directamente unida al Área de Conocimiento de Ciencias Experimentales.

La jornada contó con 186 inscripciones y 69 trabajos presentados, de entre los cuales sólo fueron aceptados 21 para ser presentados en las sesiones correspondientes distribuidas en las mesas en función del tema investigado.

A pesar que el Comité Científico fue consciente de que algunas de estas aportaciones no recogían los criterios científicos planteados en los criterios de presentación de trabajos, sin embargo, éste las consideró lo suficientemente potentes como ser punto de referencia de futuras jornadas. Porque investigar en el aula presenta dos dimensiones claras e interrelacionadas: *La investigación del alumno y la investigación del profesor, como las dos caras de una misma moneda. La primera porque investigando, el alumno hace un aprendizaje, autónomo y significativo. La segunda, porque convierte al profesorado en un investigador en el aula, capaz de orientar el trabajo de sus alumnos y propiciar, mediante, la investigación cambios metodológicos, en un proceso de mejora de su propia práctica docente*".

## **Resultados**

La dinámica de las distintas sesiones de la Jornada de Investigación generó un proceso continuo de cualificación de todos los participantes (profesorado y alumnado). Éstos a partir de la interacción exposición de trabajos y debate, del análisis y de la reflexión sobre los hechos y problemas por un lado, y de los supuestos metodológicos en los que se sustentan sus comunicaciones por otro, han ido elaborando y construyendo sus conocimientos a nivel docente y discente.

Esta búsqueda de conocimientos, de conceptualización de los temas trabajados para responder e un modo más ajustado a la realidad se realizó colectivamente, produciendo un conocimiento y acción entre los grupos y para los grupos, en un continuo trabajo de reflexión colectiva, tal y como indica Encina y otros ( 2004). En este sentido, las construcciones y teorías elaboradas por los participantes han sido utilizadas posteriormente por éstos para transformar sus prácticas metodológicas en el aula o para reorientar el trabajo. En este proceso, en principio, ha desempeñado dos resultados básicos: construir conocimiento desde la participación y embarcarse en un proceso de aprendizaje relevante, porque:

- En primer lugar, han participado en la experiencia investigando desde dentro, realizando un proceso de indagación, de autodiagnóstico crítico, de reflexión a partir de los hechos, de datos y aportaciones personales y grupales para buscar los argumentos y claves que explican la realidad histórica, artística, antropológica, política, etc. que habían trabajado. Este análisis ha sido un proceso colectivo, el conocimiento generado fue construido y emergió a partir del debate y de la participación de los propios implicados.

- En segundo lugar, el profesorado también desempeñó el rol de aprendices para adquirir nuevas herramientas de trabajo metodológicas en sus clases, para comprender mejor sus problemas docentes gracias a las comunicaciones que se exponían. Ello está haciendo posible que algún profesorado se planteó cambiar su metodología tradicional, basada en la lección magistral, por otra más innovadora en la que la participación de los alumnos y la toma de decisiones conjunta sea una realidad en la formación de mayores, aprendiendo a construir activamente y, con rigurosidad, el conocimiento a partir de las interacciones con los demás, y de la investigación de cómo aprenden este alumnado para mejorar sus prácticas educativas.

Además, a lo largo de este proceso se pudieron observar las dos dimensiones de la formación: la individual y la colectiva. Es decir, el alumnado que presentó comunicaciones realizaron un esfuerzo casi profesional, una reflexión individual sobre las tareas que se le pedían (rigurosidad, síntesis, claridad expositiva, etc., un estudio, análisis y valoración para posteriormente compartir con el resto de compañeros y elaborar teorías y conocimientos avalados por los datos y la experiencia vivida. Como señalan Basagoiti y Bru, (2004), "a partir de ahí se inicia un proceso de teorización que se puede definir como una teorización sistemática, ordenada, progresiva que permite ir pasando de la experiencia exterior de los hechos a sus causas reales, ubicando así lo cotidiano, lo inmediato, lo individual y parcial dentro de lo social (...). Esta dinámica procesual se completa con el regreso a la práctica para transformarla y mejorarla poniendo en juego los elementos de conocimiento adquiridos, que supongan una mayor comprensión de la realidad educativa"(en nuestro caso de los Programas Universitarios de Mayores).

De esta manera, al involucrarse en este tipo de investigaciones se genera un proceso de capacitación responsable, tratando de superar rutinas y tradiciones asentadas en estos programas y aportar prácticas educativas más adecuadas.

De momento las Jornadas de Investigación del Aula de la Experiencia. Están creando las condiciones y la cultura necesaria para disponer de herramientas para transformar la metodología de enseñanza de los PUMs. Se observa un cambio en el modo de aproximarse a los temas, desde una visión problematizadora, repercutiendo en las respuestas, bajo una visión de la educación como proceso de búsqueda, liberación y responsabilidad.

Sin embargo, el proceso formativo desencadenado no ha sido homogéneo, es decir, el grado de elaboración y producción de estos saberes metodológicos, en los que la investigación es el eje central de todo proceso de enseñanza y aprendizaje (Gracia Díaz y García Pérez (1989, 2ª ed., 1993; 7ª ed., 2000), se ha visto condicionado por las concepciones en las que se sustentaban el compromiso profesional, el clima de trabajo, etc. En cualquier caso se está generando un contexto dentro del Aula de la experiencia en el que cada vez resulta más cómodo generar cambios personales y hacerlos visibles.

Este tipo de estrategias innovadoras, basadas en la investigación, tienen sentido en tanto que está vinculada a la mejora de la calidad de las prácticas docentes y a

una mayor adecuación de los procesos educativos que reclaman los mayores. Por consiguiente, consideramos que el proceso formativo desencadenado en la Jornada de Investigación pone de manifiesto varios de los principios claves en la formación a desarrollar en los PUMs: a) el carácter continuo de la formación, de manera que el alumnado y el profesorado estén permanentemente indagando, contrastando e investigando para adecuar los conocimientos a las necesidades que la sociedad exige en cada momento; b) Es una formación ligada a procesos de cambio, de innovación, de desarrollo de propuestas educativas, tomando en consideración los contextos de trabajo. Por todo ello el proceso de formación del alumnado mayor debe responder no a unos conocimientos genéricos diseñados y decididos desde uera, sustentada en actividades que otros consideran relevantes para el colectivo, sino en una formación ajustada a las demandas y necesidades de los implicados. De ahí que, el docente debe estar capacitado para investigar y satisfacer las exigencias reales de estos contextos de trabajo y ofrecer propuestas educativas que las tomen en consideración.

Teniendo en cuenta lo anterior, los logros conseguidos en esta Jornada de Investigación han sido dos:

- a) La capacitación individual y colectiva de los grupos que han intervenido en ella, formándose para innovar y transformar los contextos de aprendizaje, los PUMs, mediante la reflexión la indagación, la experimentación, la puesta en común y la cooperación, habiendo transcendido los cánones típicos de la enseñanza tradicional. Aún siendo conscientes de que estos son los primeros pasos orientados a modificar la cultura institucional del centro.
- b) Aprender a innovar y participar en la toma de decisiones, poniendo de manifiesto que la innovación hay contemplarla desde dos dimensiones diferentes: una intelectual y otra emocional (Elmore, 1995; Evans, 1997). Ahora bien este proceso de aprender investigando, aprender a innovar, está siendo lento y minado de dificultades. Lento por cuanto supone compartir una iniciativa y consensuar un proyecto, reflexionar sobre cuestiones prioritarias para enfocar y concretar en propuestas de actuación el proyecto educativo, diseñar y colaborar con otros docentes y materias que se ofertan. Generar, en definitiva, una cultura colaborativa y participativa entre el profesorado y el alumnado para poder responder a las demandas de los mayores y transformar los contextos de aprendizaje y el clima de trabajo – marcado por el individualismo y la falta de proyectos compartidos y de un trabajo de equipo, romper con la inercia instalada en las prácticas profesionales.

Por otra parte, está siendo un proceso pausado ya que hablamos de modificar la cultura tradicional institucionalizada en estos programas universitarios para mayores, esto es, los modos de actuar, de comunicarse, de vehicular la información, de diseñar, de trabajar, transformar los comportamientos y actitudes. Hemos de señalar que esta lentitud se proyecta, en la actualidad, a la hora de llevar a cabo la II Jornada de Investigación, en el presente curso 2012/13, de modo y manera que en algunos momentos ha desesperado a los organizadores y participantes de dicha jornada pues

entendemos que el proyecto comenzado en la I Jornada ha debido ir generando propuestas de modificación de las prácticas, comportamientos, actitudes, etc.

Esta lentitud en el proceso es propio de los momentos de experimentación que supone las prácticas innovadoras, pasando por las fases propias de una innovación, como:

En primer lugar, la sensibilización que muestra todo el colectivo de profesores y alumnos de hacer unas jornadas de investigación, aproximándose a ésta desde los trabajos del alumnado del Aula. Etapa que podríamos situar en las primeras sesiones, en las que se desea el cambio, la mejora de la institución, y se disponen a apoyarlo y a desarrollarlo, aunque lo realmente difícil es mantenerlo en el tiempo y que perdure.

## **Conclusiones**

La I Jornada de Aproximación a la Investigación del alumnado del Aula de la Experiencia supuso abrir un espacio de reflexión cooperativa, de discusión, de indagación, de descubrimiento y de formación de los participantes que ha posibilitado dinamizar y movilizar a todos los integrantes del Aula de la experiencia: profesorado, alumnado y Pas. Movilización que está relacionada con el compromiso de todos para mejorar los entornos de aprendizaje y con la investigación para proponer planes de trabajo acordes a las necesidades de los mayores.

La constitución y participación en esta jornada ha tenido como objeto propiciar procesos de cambio para transformar la realidad educativa. Este intento de innovar está permitiendo que tanto los docentes como el alumnado consensúen propuestas metodológicas que hagan avanzar en la educación de los mayores. También ha posibilitado compartir posicionamientos y planteamientos sin temores, aumentando, en cierto modo, el sentimiento de grupo. Por otro lado ha constituido un espacio donde todas las voces se han reconocido y se consideran a la hora de analizar y definir los acontecimientos, problemas y dificultades.

Ha constituido para todos los asistentes en una oportunidad y espacio para formarse, para compartir propuestas, para poner de manifiesto las dificultades técnicas, metodológicas de aula, para mejorar los contextos de aprendizaje y enfocar más adecuadamente el trabajo de clase. Todo ello para aprender a promover cambios en las prácticas individuales de enseñanza y aprendizaje, en las experiencias intergeneracionales, etc. Aprender a trabajar en equipo buscando soluciones complejas a través de procedimientos participativos.

## *Perspectivas de futuro*

Como se ha venido comentando a lo largo de este trabajo, la Jornada contó con una amplia participación de todo el alumnado que en sus diferentes debates, no sólo alabaron la presentación de los trabajos de sus compañeros y compañeras, sino que

también fueron aportando conocimiento y propuestas de mejora para futuras ediciones de estas Jornadas, como:

- Fomentar la investigación en el Aula de la Experiencia de manera más concreta y rigurosa, de modo que se produzca una actualización y normalización de las metodologías aplicadas a cada una de las materias que se enseñan y se aprenden.
- Fomentar el trabajo en equipo de carácter interdisciplinar para que el conocimiento construido en cada un de los ámbitos de investigación multidisciplinares que tienen los estudios del Aula de la Experiencia, sea más complejo y crítico, como corresponde a todo conocimiento compartido.
- Establecer definiciones conceptuales claras actualizadas de todas las temáticas y objetos de estudio a investigar.
- Consolidar los criterios básicos que han de tenerse en cuenta en relación a las prácticas metodológicas, de carácter científico, que tiene cada una de la materias que integran los estudios del Aula de la Experiencia.
- Establecer un asesoramiento activo por parte del profesorado implicado para que en las siguientes jornadas las comunicaciones presentadas se atengan a los criterios de presentación de trabajos que elabore el Comité científico y organizador de la Jornada correspondiente.
- Estructurar la jornada de investigación de manera que dé cabida a comunicaciones presentadas de forma oral, en posters, y otros recursos audiovisuales.

## **Bibliografía**

- Bru P. y Basagoiti R. (2004). La Investigación Participativa como metodología de mediación e integración sociocomunitaria. Revista Comunidad 6. <http://www.pacap.net/es/publicaciones/revista.html>
- Elmore, R. (1995). Getting to the heart of good educational practice. Harvard Educational Review 66 (1), pp. 1-26.
- Evans, R. (1997). The human side of school change: Reform, resistance, and the real-life problems of innovations. San Francisco: Jossey-Bass.
- Encina, J. y otros (2004). Cuando nos parece que la gente no participa. Málaga: ACSUR y Atrapasueños.
- García Díaz, J.E. y García Pérez, FF ( 1989, 2ª Ed., 1993; 7ª Ed., 2000): Aprender Investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación. Sevilla: Díada.

## La educación de personas mayores como reto para la universidad y para la docencia universitaria

J. E. Valle Aparicio<sup>71</sup> y C. Civera Molla<sup>72</sup>

*Universitat de València*

### Resumen

La educación de personas mayores constituye una de las funciones clave que hoy debe asumir la universidad española, que si desea cumplir su vocación de ser útil a la sociedad como servicio público, debe reinventarse, ampliando sus miras con objeto de cubrir los deseos y necesidades nuevas, surgidas de las transformaciones y cambios sociales. Pero no solo la universidad debe renovarse como institución, sino que también deben hacerlo sus docentes, que en los Programas universitarios para mayores se encuentran con un alumnado nuevo, que posee objetivos, expectativas, conocimientos y sobre todo una experiencia bien diversa del estudiante tradicional.

Utilizando una metodología cualitativa, este artículo aborda de la mano de los docentes que imparten clases en estos programas, los cambios en la docencia y en las propias concepciones del profesorado para dar cabida a este alumnado, así como las aportaciones que realizan estos estudiantes a la universidad, al profesorado y a la práctica y experiencia docente. Se analiza y describe asimismo esa redefinición del papel de la universidad, que amplía sus moldes y límites, consolidando la identidad y fortaleciendo los valores de las personas mayores, avanzando con ello en la igualdad de oportunidades y en la democratización de la educación, mediante la flexibilización de su oferta formativa.

A partir de la necesidad de adaptación de las praxis educativas y de la propia institución universitaria, el estudio concluye considerando que la irrupción de este nuevo alumnado supone un claro enriquecimiento de la universidad, de las clases y de la práctica docente.

*Palabras clave:* Educación permanente; Intergeneracionalidad; Programas universitarios; Educación para mayores; Papel de la Universidad

---

71 jevalle@uv.es

72 Cristina.Civera@uv.es



## Abstract

*The education of older people is one of the key functions that a Spanish university must assume today, in that wanting to achieve its goal of being useful to society as a public service, it must reinvent itself, expanding its view in order to cover the new needs and desires that arise from transformation and social change. Not only the university as an institution must be renewed, but the same proposition is valid for university teachers who meet in university programs for the elderly a new student with goals, expectations, knowledge and above all an experience very different from the traditional student.*

*Using qualitative methodology, this article discusses, in the company of the university teachers who teach in these programs, changes in teaching and in the conceptions of faculty to accommodate these students, as well as the contributions made by them to the university, to the faculty and to the practice of teaching. The study also analyzes and describes the redefinition of the role of the university, which extends their molds and limits, consolidating the identity and strengthening the values of older people, thereby advancing in equal opportunities and in the democratization of education, by increasing the flexibility of its educational offerings.*

*Based on the need for adaptation of educational practice and of the university itself, the study concludes by considering that the emergence of this new student represents a clear enrichment of the university, of classes and of teaching practices.*

*Key words: Lifelong Learning, Intergenerationality, University Education Programs, Education for adults; Role of the University*

## Introducción

Los Programas Universitarios para mayores (PUM), que surgieron a partir de los años ochenta del siglo XX en las instituciones universitarias de numerosos países desarrollados, han adquirido en las últimas décadas un importante desarrollo en las universidades españolas, en el marco del impulso que ha cobrado la formación a lo largo de toda la vida, hoy función clave de la universidad, y en el actual contexto demográfico.

La importancia del aprendizaje permanente ha quedado claramente patente como un interés de primer orden en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior, ya desde la misma Declaración de Bolonia en 1999. En la misma línea destaca su relevancia el Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»), establecido por el Consejo de la Unión Europea. En particular, su Objetivo estratégico nº 1 señala que los desafíos que plantea el cambio demográfico y la necesidad periódica de actualizar y desarrollar las cualificaciones para adaptarlas a unas circunstancias económicas y sociales cambiantes, exigen un enfoque permanente del aprendizaje y unos sistemas de educación y formación flexibles. Por su parte, su Objetivo estratégico nº 3 establece la necesidad de que

las políticas educativas permitan que todos los ciudadanos, independientemente de sus circunstancias personales y sociales, adquieran, actualicen y desarrollen durante toda su vida aptitudes, al tiempo que se respalda el aprendizaje continuo y la ciudadanía activa.

Todos los documentos anteriores, ejes clave en materia de educación, ponen de relieve la importancia estratégica que ha adquirido el aprendizaje permanente en la última década y su lugar prominente en la agenda política europea de cooperación en el ámbito de la educación y la formación. Por su parte, el aprendizaje de adultos ha sido reconocido como uno de los componentes fundamentales del aprendizaje permanente.

Cuando hablamos de estudiantes universitarios adultos, lo hacemos de un tipo de estudiante que elige conscientemente aprender, ya que una de las vías más significativas que las personas tienen de reinventarse a sí mismas al hacerse mayores, es a través de la educación (Cruikshank, 2003). Pero no solo eso, sino que este alumnado escoge la universidad como el lugar para formarse, así como los itinerarios educativos que desea emprender y las materias en las que está interesado. Son estudiantes que se encuentran en una fase de su existencia, usualmente en el periodo de su jubilación, que es ideal para el aprendizaje, en la medida en que han desaparecido muchos de los condicionantes que actúan como limitaciones o que constituyen prioridades en otros momentos de su vida (crianza de hijos, trabajo), al tiempo que poseen una alta motivación para aprender, para formarse y mantenerse activos e informados.

La irrupción de este nuevo alumnado en nuestras universidades constituye un reto para estas instituciones, que deben adaptarse a una tipología de estudiantes diversa de la tradicional. Al tiempo, la actividad docente debe también repensarse y rediseñarse, con objeto de atender las necesidades formativas de los estudiantes adultos, cuyas motivaciones para aprender y en general para llenar las aulas universitarias son muy diferentes a las del alumnado joven. Una cuestión ésta que no ha recibido gran atención investigadora (Yuni & Urbano, 2008), pese a que diversos estudios resaltan la relevancia que el papel del docente posee en la experiencia de aprendizaje que llevan a cabo los adultos (por todos, Duay & Brian, 2008).

Enseñar a gente mayor entraña un gran número de retos que el profesorado universitario debe asumir, particularmente si consideramos que el mismo está acostumbrado a desarrollar su práctica docente con alumnado joven. Villar, Celdrán, Pinazo & Triadó (2010) mencionan varios. El primero de ellos, el hecho de que el envejecimiento se asocia con cambios en las habilidades físicas y cognitivas que podrían dificultar el aprendizaje de los mayores, si lo comparamos con el de los estudiantes jóvenes. Una afirmación que, sin embargo, resulta rebatida por otros estudios, según los cuales los estudiantes adultos, particularmente los mayores de 50, poseen un pensamiento crítico con gran capacidad de adaptación, así como importantes destrezas para la solución de problemas; de hecho, son capaces de procesar información más fácilmente, como resultado del gran cúmulo de experiencias vividas (Scott & Lewis, 2012). Un segundo desafío para los docentes de alumnado mayor lo constituye el hecho de que las razones para aprender a estas edades no se dirigen

a obtener titulaciones, ni apuntan al valor instrumental de lo que se aprende, sino a motivaciones diversas, de orden expresivo, tales como el interés cognitivo en los diferentes temas, la curiosidad intelectual, el crecimiento personal y la satisfacción que se deriva del propio proceso de aprendizaje. Un tercer rasgo de este tipo de programas y su alumnado, al que los docentes de personas mayores deben enfrentarse, es el desafío que supone la diversidad entre el alumnado, en términos de la amplia gama de experiencias, nivel educativo y habilidades cognitivas, así como en general el background desarrollado por estos estudiantes, durante seis, siete u ocho décadas de experiencia de vida.

Todo lo anterior resulta en un estudiantado novedoso, que sitúa al profesor en un terreno de ambigüedad en la misión que el mismo debe desarrollar (Brady, Holt&Welt, 2003), moviéndose en una tensión entre lo académico y una docencia orientada a las necesidades de la comunidad, entre un papel como educador clásico o como animador. Un rol variable, en mucha mayor medida que en la docencia dirigida al estudiante joven convencional, en la que la figura del educador de adultos mayores convoca a otras denominaciones, tales como animador, coordinador, profesor, docente (Yuni& Urbano, 2008: 3), y que nos permiten distinguir, basándonos en el modelo establecido al efecto por Sáenz Carreras (2003), entre el *educador-técnico*, que principalmente aplica procedimientos y programas de intervención pre-definidos, estandarizados y estructurados; el *educador-comunicador*, quien concibe la educación como un acto de comunicación, y desarrolla una docencia mucho más creativa, ya que cada grupo de personas mayores a su cargo y cada situación requieren del mismo aplique un diseño y unas estrategias concretas y diversas; y finalmente, el *educador-crítico*. El objetivo de la labor de este último es promover la participación crítica del mayor, empoderándolo, y la concientización sobre el sentido personal y social de su papel como ciudadano.

Finalmente, en el otro extremo de la balanza, también resulta relevante subrayar las importantes recompensas y satisfacciones que el profesorado universitario obtiene de su participación en los programas universitarios para adultos, que han sido destacados por Simson, Thompson & Wilson (2001) en términos de estímulos intelectuales, satisfacción personal y un entusiasmo renovado por la docencia, mayor en muchas ocasiones que el experimentado con los estudiantes jóvenes.

## Objetivos

La investigación realizada, en línea con las cuestiones apuntadas, persigue conocer los rasgos más relevantes de la experiencia educativa del profesorado participante en los programas universitarios para mayores, en particular se dirige a averiguar, a partir de los testimonios de los propios docentes:

- Cuáles son las características del alumnado de este tipo de programas, que resulten relevantes para el diseño de la labor docente a desarrollar

- Qué rasgos son diversos en la docencia y el aprendizaje de los adultos que acuden a la universidad, y por tanto resultan diferenciales o novedosos, y en qué medida constituyen retos para el profesorado participante en los PUM
- Qué competencias, habilidades y aptitudes se consideran importantes en el profesorado universitario que ejerce como tal con estudiantes mayores
- El nivel de satisfacción que los académicos extraen de su experiencia docente con estos grupos de alumnado
- Finalmente, queríamos conocer si en opinión del profesorado de los PUM, la presencia de un nuevo tipo de estudiante, que cursa los mismos, y la propia existencia de tales programas, diversos a las enseñanzas oficiales tradicionales, constituye un reto al que la universidad debe responder, y cómo afecta el mismo a la propia institución universitaria.

## Metodología

El objeto de estudio exigía la aproximación al mundo de significados intersubjetivos, perspectivas, interpretaciones y conceptos comprensivos del lenguaje simbólico de los protagonistas, esto es, del alumnado de los PUM. Necesitábamos conocer, entre otras cuestiones, sus concepciones en torno a su experiencia educativa, sus opiniones sobre el alumnado, sobre las características y expectativas de este último en relación a la formación universitaria, así como el modo en que afrontan la enseñanza al colectivo de personas mayores. También les preguntamos sobre el reto que supone para la universidad el contar con este tipo de estudiantes. Para lograrlo, la técnica de investigación cualitativa elegida fue la entrevista en profundidad.

Esta metodología se inserta en un paradigma cualitativo, y responde a una epistemología interpretativa, centrándose en la dimensión intersubjetiva, en el sujeto individual, en el mundo del significado, los motivos y las intenciones del individuo o del grupo social. Nos importa la perspectiva de comprensión e interpretación de la realidad, tal y como es concebida por los sujetos implicados, que son los que la viven e interpretan. En coherencia con ello, hemos utilizado métodos de recogida de información altamente flexibles, en los que el desarrollo de la investigación marca el proceso, que es totalmente interactivo.

Se trata de entrevistas en profundidad semi-estructuradas, de carácter individual, holístico y no directivo. Se realizaron en total 20 entrevistas (13 mujeres y 7 hombres), seleccionándose para ello a profesorado universitario que en su mayoría posee una importante experiencia docente en el programa de la *Nau Gran* casi (8 de ellos son profesores en él desde sus inicios, hace unos 11 años, mientras que el resto llevan entre cinco y diez cursos académicos participando en él como profesores). Los y las docentes entrevistados cuentan con una edad media de 48,4 años, y se adscriben a cuatro de las cinco áreas de conocimiento (humanidades, ciencias sociales y jurídicas, ciencias de la salud y ciencias básicas y experimentales).

## **Resultados**

Los testimonios recogidos coinciden en apuntar las siguientes opiniones en torno al tipo de estudiante que forma parte de los PUM, a la experiencia docente en tales programas y al desafío que los mismos suponen para la institución universitaria:

- El alumnado de los PUM responde a un perfil de estudiante que presenta un gran interés por su actividad universitaria, por lo que suele asistir a las clases habitualmente, y asume su formación y la propia asistencia a la universidad como un desafío que le entusiasma. De ahí que observe una actitud profundamente positiva ante el aprendizaje y muy activa en el aula y fuera de ella, lo que incluye la realización de cualesquiera actividades propuestas por el profesor, así como una alta participación en clase. En las entrevistas se destaca repetidamente que estos alumnos interpelan al docente en mucha mayor medida que los estudiantes jóvenes, generando y enriqueciendo con su interés el debate. A ello hay que unirle el hecho de que poseen una dilatada y valiosa experiencia de vida, profesional, cultural, etc., y muchos de ellos cuentan con importantes conocimientos, ya en la materia que estudian o en otras disciplinas. En este sentido, hay que destacar que un elevado número de participantes de estos programas a menudo cambian radicalmente y realizan estudios bien diversos a los que originalmente realizaron y/o manejaron en su devenir profesional (por ejemplo, inclinándose por las humanidades cuando sus estudios originarios son de tipo técnico, etc).

Este mayor bagaje de conocimientos, cultural y vital, les hace adoptar una actitud reflexiva y crítica ante los temas tratados, planteando interrogantes, cuestionando prejuicios y creencias y expresando a menudo en el grupo opiniones contrapuestas, que se razonan y generan debates altamente interesantes. Una circunstancia que resulta, en opinión de los profesores entrevistados, beneficiosa para el grupo, en cuanto que hace las clases provechosas desde el punto de vista de su contenido y amenas. Pero también es muy sugerente para el docente, para el que supone un claro estímulo intelectual desde el punto de vista humano y profesional.

- La propia concepción de las clases, mucho más flexible; el tipo de materias y/o de enfoque, en muchos casos más dirigido a la divulgación que al aprendizaje formal de unos conocimientos para aplicar en el mercado laboral; el importante bagaje sociocultural y la dilatada y rica experiencia de este alumnado, en muchas ocasiones conocedor y aún experto en otras disciplinas, que cuenta también en otros tantos casos con una importante práctica laboral a sus espaldas; y su ansia de reflexión y crítica sobre los temas tratados, son todos ellos elementos que suscitan de forma continua el debate en el aula. Y es que el hecho de que el alumnado no persiga tanto una finalidad práctica o el incorporarse al mercado laboral, introduce una flexibilidad y un tipo de dinámica de aprendizaje que los docentes juzgan beneficiosa, en tanto que contribuye a crear un ambiente en el aula de mayor voluntad de entendimiento y reflexión de las materias abordadas que en los grupos convencionales.

Una cuestión que conecta por otro lado con las motivaciones que guían a estos estudiantes, que lejos de desear conseguir hacerse con un título, como el estudiante joven convencional, ocupan un lugar en las aulas universitarias buscando realizarse, obtener una formación integral y/o una cultura en una materia que les agrada, o cumplir una aspiración o un sueño que en otros momentos de su vida no pudieron conseguir.

- En la experiencia de enseñanza-aprendizaje desarrollada en los programas universitarios para mayores, más allá de la relación profesor-alumno, cobra relevancia un nuevo elemento, el grupo, que desempeña un papel crucial como soporte, sostén, continente y facilitador del aprendizaje. En esta línea, como señalan Yuni y Urbano, "las concepciones pedagógicas tradicionales que enfatizan la perspectiva bi-direccional educador-participante son desbordadas, desde la perspectiva de los mayores, por una concepción en la que el grupo es el continente y el mediador de la interacción" (Yuni & Urbano, 2008: 11).
- Dada la configuración menos formalista de la educación en los PUM, y el tipo de alumnado, la función del docente en este tipo de programas se acerca más al perfil de comunicador o facilitador, una especie de guía que estimula y promueve la capacidad de los participantes de reflexionar sobre los temas propuestos y desarrollar una capacidad crítica en torno a los mismos. De ahí que el profesorado requiera de una adaptación en sus estrategias docentes, que deben orientarse en mucha mayor medida a las expectativas que el alumnado de estos programas posee (crecimiento y realización personal, una mejor y más completa comprensión del mundo, adquisición de una cultura en las materias que les interesan...), coincidentes con los objetivos que los mismos persiguen. Así, deben alejarse de la clase magistral y orientarse a desarrollar habilidades más relacionadas con el diálogo y la participación, organizando sus clases en torno a los temas abordados, sin estar constreñidos a completar un programa ni a evaluar al alumnado en el modo en que lo harían con un estudiante joven.
- Los factores que caracterizan al tipo de alumno mayor, así como a la experiencia educativa del profesorado en los PUM, hacen necesario un nuevo docente, que transforme sus condiciones y destrezas como educador, cultivando nuevas herramientas a desarrollar en su labor profesional con el alumnado mayor. Las competencias y capacidades vinculadas a una idónea comunicación y al alcance de un fuerte nivel de empatía con el grupo, más allá de la mera posesión de saberes y conocimientos, adquieren en este contexto una importancia fundamental. También son esenciales y cobran un protagonismo clave las capacidades y condiciones profesionales y técnicas para la gestión de lo grupal, precisamente por la importancia que cobra el grupo como tal en las aulas universitarias de enseñanza a los mayores.
- Se detecta, no obstante, una evolución en los planteamientos docentes del profesorado entrevistado, que declara que, pese a que el diseño de los PUM se aleja de los programas universitarios oficiales convencionales, se tiende cada



vez más en los mismos a aproximarse a estos últimos estudios en ciertos rasgos, como se aprecia, por ejemplo, en el hecho de que se tienda a establecer herramientas de evaluación, aunque diversas a las utilizadas con los estudiantes jóvenes, o pruebas de nivel, en el caso de que existan varios ciclos, para pasar de uno a otro. Todo ello porque estamos hablando en definitiva de una formación universitaria, que no puede por tanto renunciar al uso de mecanismos de evaluación ni a poseer determinados niveles de calidad.

- Existe una coincidencia total en los profesores entrevistados en torno al balance que hacen de su participación en este tipo de programas. Así, todos ellos se declaran profundamente satisfechos por su experiencia, y de ahí que muchos de ellos enseñen desde hace tiempo a estudiante mayores, sobre los que incluso han visto alteradas sus opiniones también en positivo. Recomendarían por tanto la experiencia a sus colegas de universidad, ya que declaran recibir recompensas tales como el estímulo que suponen las dinámicas de debate que se crean en las aulas, la satisfacción que les genera el día a día de su actividad docente -afirman salir gratificados de sus clases-, o el agradecimiento que reciben de estos estudiantes, que contribuye a crearles una sensación de trabajo bien hecho y atribuye sentido a su quehacer profesional (sienten que la docencia tiene un valioso significado, para ellos y para sus alumnos).
- En base a su experiencia, los docentes entrevistados se muestran convencidos de que los estudiantes mayores y los programas universitarios destinados a los mismos deberían ser objeto de mayor atención por parte de las universidades, más allá de las grandes declaraciones de principios que en ocasiones no se traducen en un apoyo claro, por parte de una universidad todavía muy focalizada en los jóvenes, en el valor del recambio generacional y en el pragmatismo de las enseñanzas, que dirige sus miras casi exclusivamente a la aplicabilidad del conocimiento al mercado laboral.

## **Conclusiones**

Nuestro estudio nos permite concluir, en línea con lo que sugieren Yuni & Urbano (2008) en base a investigaciones similares, que las condiciones y capacidades que deben poseer quienes cumplan la función de educadores en los PUM, se vinculan a los sentidos diferenciales que adquieren, en esta etapa de la vida, la educación y el aprendizaje. Así, hemos visto como, junto a la necesidad de contar con conocimientos especializados sobre la materia a impartir, adquiere extraordinaria relevancia la posesión por el profesorado de estos programas de competencias y capacidades vinculadas a la transmisión y gestión del conocimiento.

La necesidad de poseer las habilidades, competencias y destrezas que demandan los objetivos a conseguir en este tipo de programas, así como de responder a las expectativas de los estudiantes, sugieren, por otro lado, la necesidad de contar con una cierta especialización, que surja bien de aprendizajes específicos, bien de



la experiencia derivada del ejercicio docente en las aulas universitarias de mayores, ya que el perfil de esta docencia es bien diversa que la dirigida al estudiante joven convencional.

El balance de la experiencia docente realizada por el profesorado es tremendamente positivo, y se estima que este alumnado aporta nuevos modos de entender y enfocar la actividad universitaria, representando por ello los PUM un capital valioso en términos de tendencias de futuro para una universidad que debe reinventarse y enfocarse a las actuales tendencias y requerimientos sociales, entre las que la atención a un sector de población como son los mayores, cuyo perfil dista mucho de la concepción tradicional que se tenía de la vejez, debería de ser considerado como un objetivo clave de una universidad mucho más democrática y dirigida a cubrir las expectativas, necesidades y deseos de todos. A partir de la necesidad de adaptación de las praxis educativas y de la propia institución universitaria, este estudio concluye considerando que la irrupción de este nuevo alumnado supone un claro enriquecimiento de la universidad, de las clases y de la práctica docente.

En definitiva, el objetivo último de este análisis no ha sido otro que profundizar en el estudio de los programas universitarios para mayores, con objeto de promover un debate enriquecedor que permita ajustar su diseño y su oferta a las necesidades de este tipo de estudiantes universitarios. Con ello se pretende además contribuir a potenciar el aprendizaje en las personas mayores, reformulando al tiempo las funciones que debe asumir la Universidad actual, para dar adecuada respuesta a las necesidades de una sociedad cambiante y en permanente transformación.

## **Bibliografía**

- Arnold, B. & Costa, J. (1996). A new vision of the Third Age, or the Individual and Society as a result of Learning Possibilities for Older Adults. *Continuing Scientific Education in Europe. International Journal of Third Age Learning International Studies*, 6, 105-117.
- Boulton-Lewis, G. M. (2010). Education and learning for the elderly: why, how, what. *Educational Gerontology*, 36, 213-228. DOI:10.1080/03601270903182877
- Brady, E. M.; Holt S. R. & Welt, B. (2003). Peer teaching in lifelong learning institutes. *Educational Gerontology*, 29, 851-868. DOI:10.1080/716100364
- Cruikshank, M. (2003). *Learning to be old: Gender, culture and aging*. Lanhan, MD: Littlefield.
- Duay, D. L. & Brian, V. C. (2008). Learning in later life: What seniors want in a learning experience. *Educational Gerontology*, 34, 1070-1086. DOI:10.1080/03601270802290177
- Más-Torelló, O. (2007). Las necesidades formativas de las personas mayores de 50 años. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44 (1), 1-15.
- Sáenz Carreras, J. (2003). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.
- Scott, L. M. & Lewis, Ch. W. (2012). Nontraditional College Students: Assumptions, Perceptions, and Directions for a Meaningful Academic Experience. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6 (4), 1-11.

- Simson, S., Thompson, E., & Wilson, L. (2001). Who is teaching lifelong learners? A study of peer educators in Institutes for Learning in Retirement. *Gerontology & Geriatrics Education*, 22, 31-43.
- Solé-Resano, C., Triadó-Tur, C., Villar Posada, F., Riera, M., Chamarro Lusa, A (2005). La educación en la vejez: razones para participar en programas educativos y beneficios que se obtienen. *Revista de Ciencias de la Educación*, 203, 453-464.
- Yuni, J. A. & Urbano, C. A. (2008). Condiciones y capacidades de los educadores de adultos mayores: la visión de los participantes. *Revista argentina de sociología*, 6 (10), 1-13. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/>
- Valle, J. E (2012). Reflexiones en torno a la educación de personas mayores, en el marco del aprendizaje permanente. El programa Nau Gran de la Universitat de València. *Quaderns digitals*, julio 2012. Recuperado de <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>
- Villar, F.; Celdrán, M.; Pinazo, S. & Triadó, C. (2010). The teacher's perspective in older education: the experience of teaching in a university for older people in Spain. *Educational Gerontology*, 36, 951-967. DOI: 10.1080/03601277.2010.485037

## **Formación en tecnologías de la información y de la comunicación como elemento de inclusión social en adultos mayores**

Ricardo Pocinho, Eduardo João dos Santos, Esperanza Navarro-Pardo,  
Carmen Moret Tatay y Amparo Moreno

*Universidad de Coimbra y Universitat de València*

### **Resumen**

El impacto que actualmente se percibe en la sostenibilidad financiera de los estados por parte de los sistemas de pensiones interfiere en los equilibrios individuales y colectivos correspondientes a las diferentes edades de la vida. Los términos "viejo" y "jubilado" actualmente contienen dos categorías sociales distintas, dos conceptos que tienden a alejarse. Aunque no siempre sucede así, la vejez se asocia con dificultades derivadas de la pérdida gradual de capacidades. La familia, la solidaridad entre generaciones y las políticas sociales se enfrentan a este desafío y buscan las mejores soluciones y las respuestas más adecuadas a esta diversidad de problemas. La presente comunicación tiene por objeto remarcar la importancia que las personas jubiladas atribuyen a la educación y a la formación a lo largo de la vida, en particular en lo que respecta al uso de computadores. Resulta importante entender y analizar cuáles son los beneficios y las dificultades experimentadas por esta población en el uso de los ordenadores y su nivel de rendimiento frente a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. A través de la implementación de un curso de computación en el marco de una universidad de mayores se analizará su rendimiento posterior en la sociedad de la información.

*Palabras clave:* envejecimiento, educación, jubilación, nuevas tecnologías

### **Introducción**

El aumento de la tasa de envejecimiento de la población es una realidad en las sociedades modernas. En el último tercio del pasado siglo hemos experimentado un cambio de estructura social insólito en la historia de la humanidad. La magnitud de la población mayor de 65 años ha aumentado, y se prevé que continúe haciéndolo en el futuro, a diferencia de cualquier época anterior (Kinsella y Phillips, 2005). Las principales causas asociadas a este cambio de estructura social son el aumento de la expectativa de vida y la disminución de la tasa de natalidad (Yuste, Rubio y Alexandre, 2004). Dicho cambio también ha conllevado la proliferación de situaciones de

dependencia y, por tanto, el aumento de cuidados y cuidadores. Muchos trabajos de investigación se han interesado por la disminución de las capacidades cognitivas a lo largo de la vida adulta, es decir, por intentar ralentizar el deterioro cognitivo (Baltes y Lindenberger, 1988; Noack, Lövdén, Schmiedek y Lindenberger, 2009), por lo que no es sorprendente que la creencia popular sostenga una serie de suposiciones peyorativas sobre las personas mayores. No obstante, parece que quedan en el olvido los múltiples casos de adultos mayores que continúan desempeñando su labor profesional tras la jubilación, o incluso formándose académicamente con entusiasmo y dedicación como los jóvenes o los adultos.

Este fenómeno requiere de una reflexión sobre las cuestiones fundamentales que se relacionan con el envejecimiento activo. Índices económicos, subjetivos y sociales pueden ser esclarecedores de la calidad de vida de la sociedad, y de cómo algunos factores específicos influyen en el bienestar. Por lo tanto, el análisis de los indicadores sociales, la medición del bienestar y el enfoque económico subjetivo pueden señalar conclusiones interesantes sobre las causas, consecuencias y experiencias durante toda la vida. El impacto que actualmente se percibe en la sostenibilidad financiera de los sistemas de pensiones interfiere en los equilibrios individuales y colectivos correspondientes a las diferentes edades de la vida. Los términos "viejo" y "jubilado" actualmente contienen dos categorías sociales, dos conceptos que tienden a alejarse. Aunque no sucede siempre así, la vejez se asocia con las dificultades derivadas de la pérdida gradual de capacidades. La familia, la solidaridad entre generaciones y las políticas sociales se enfrentan a este desafío y buscan las mejores soluciones y las respuestas más adecuadas a esta diversidad de problemas.

La forma de analizar cómo la falta de empleo en las personas mayores afecta a la calidad de vida debe ser, ante todo, un ideal normativo (Diener & Suh, 1997). Nótese, sin embargo, que esta característica puede influir en las tasas de desempleo en esta etapa de la vida. Una fase de la vida donde es fundamental que los adultos y los mayores sean agentes activos en su envejecimiento, en la continuidad de las actividades diarias y el redescubrimiento o nuevos intereses surgen como cuestiones imperativas. Mantenerse activo, por ejemplo, mediante la participación de una amplia gama de variables inherentes no sólo al individuo sino también a la sociedad, nos lleva a estudiar la importancia de este factor en cualquier etapa del ciclo de vida.

Las personas tienen, a cualquier edad, un potencial para su propio desarrollo. Por lo tanto, cada persona tiene un papel activo en su propio desarrollo e interactúa con él, siendo agente o productor de su propio conocimiento. Según Jamieson y Rogers (2000), hay dos maneras de realizar una intervención en la función cognitiva de las personas mayores. La primera técnica se refiere a la activación de los procesos automáticos, por la que en la formación existe la intención de realizar una tarea, lo que aumentará la probabilidad de que ésta se lleva a cabo, mientras que el segundo método se refiere al conocimiento de nuevas actividades, lo que aumenta las capacidades cognitivas de las personas mayores. Según estos autores, la ejecución de la intención de llevar a cabo tareas parece tener un gran potencial en lo que respecta a las acciones de recordar (por ejemplo, el desempeño de las tareas domésticas, tra-

bajar con nuevas herramientas tecnológicas, o tomar medicamentos), que pueden mejorar la vida cotidiana sujetos a una edad avanzada.

La formación a lo largo de la vida, mediante la participación de una amplia gama de variables inherentes no sólo individuales sino también sociales, denota la importancia de llevar las riendas de nuestra vida en cualquier etapa del ciclo vital. Una buena vía para ello es el uso de las nuevas tecnologías. Éstas se han convertido en instrumentos imprescindibles en el desempeño diario. Por un momento imaginemos el elevado número de operaciones a realizar en nuestro día a día (manejo de móviles, ordenadores, incluso operaciones bancarias basadas en éstas). El presente trabajo busca examinar el rol de las nuevas tecnologías en los adultos mayores, ya que éstos podrían catalogarse como inmigrantes digitales que han tenido que adaptarse a este nuevo escenario. Finalmente, es importante señalar la importancia de este tipo de estudios, ya que el envejecimiento no debería entenderse como una situación problemática, sino más bien como un reto social, bajo el lema "vivir más y vivir mejor".

## **Objetivos**

El presente trabajo tiene por objeto examinar la evidencia empírica sobre el rol de la educación y la formación durante toda la vida, en particular en lo que respecta al uso de las computadoras en las personas jubiladas.

Este trabajo supone una primera etapa que nos permita establecer un marco de investigación claro en base a las referencias obtenidos por una muestra de personas mayores. A su vez, esto nos permitirá establecer posibles relaciones y conceptos teóricos para futuras investigaciones más exhaustivas.

## **Metodología**

Para lograr nuestros objetivos se presentan los resultados obtenidos en el centro de "Formação de Seniores do Sindicato dos Bancarios do centro" obtenidos en Coimbra. Todos los participantes eran mayores de 65 años. De los 100 alumnos del centro, una muestra de 66 adultos mayores participó de forma voluntaria en el estudio.

Resulta importante entender y analizar cuáles son los beneficios y las dificultades experimentadas por esta población en el uso de las computadoras y su nivel de rendimiento frente a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. A través de la implementación de un curso de computación en el marco de una universidad de mayores se analizó su rendimiento en la sociedad de la información a través de entrevistas estructuradas, grupos de discusión e informadores clave.

## **Resultados**

Tanto las entrevistas como los informadores clave refirieron mejoría, tanto en el desempeño como en el estado de ánimo de los participantes. Éstos, a su vez, refirieron un mayor aprendizaje tanto en la parte aplicada para el desempeño de tareas de la vida diaria, así como en tareas de comunicación y ocio. A pesar de la ansiedad que puede suponer el uso de una herramienta desconocida para muchos adultos mayores, su aprendizaje fue similar a otras muestras; es más, éste parece potenciar la confianza en ellos mismo y fomentar la propia autorregulación.

Por otro lado, el uso de las nuevas tecnologías por los participantes sirvió como catalizador social, aportando más oportunidades de jugar, nuevos estímulos y emociones. Finalmente, los participantes consideraron la jubilación como un tiempo con posibilidades de mayor exploración de la vida, donde se incluyen las nuevas tecnologías. Esto podría ofrecer a este tipo de población no sólo una herramienta más en el desempeño de la vida diaria, sino también una nueva manera de entretenimiento, estimulando la capacidad mental y las redes sociales. Además, la inmersión dentro del mundo de las nuevas tecnologías parece mejorar lazos y vínculos intergeneracionales, ya que muchos de los participantes refirieron poder emplear estos conocimientos con otros miembros de distintas generaciones dentro del entorno familiar.

## **Conclusiones**

En la actualidad, estamos siendo testigos de una revolución que implica entornos virtuales de aprendizaje y por lo tanto debemos identificar, medir y controlar cualquier factor que pueda dificultar su acceso a las personas mayores. Según Eachus y Cassidy (2006), ésta es la principal preocupación educativa y pedagógica. Como demuestran nuestros resultados, así como la literatura reciente, es fundamental estudiar la autoeficacia con respecto al uso de Internet y los ordenadores, lo que nos permitirá tener mayor comprensión de las implicaciones y el impacto en el sistema de creencias positivas y negativas de las personas en muchos ámbitos (por ejemplo, en las dimensiones personal y profesional). Esto posibilitará examinar y decidir la mejor intervención a aplicar (Eachus & Cassidy, 2006).

Los resultados de la primera fase de nuestro estudio muestran los efectos beneficiosos de las nuevas tecnologías autorreferidos por los participantes. Internet y los ordenadores pueden tener un gran impacto en muchos aspectos de nuestra vida diaria pero, para muchas personas, el empleo de estas herramientas se encuentra muchas veces limitado por la incapacidad de controlarlas. El colectivo de los adultos mayores, junto con el resto de inmigrantes digitales, se ha visto obligado en un espacio de tiempo relativamente corto a emigrar del universo analógico a un nuevo mundo de corte digital. La inmersión en este nuevo mundo ha abierto nuevas líneas de investigación, sobre todo en lo que concierne a los efectos beneficiosos tras su uso.

Al igual que en nuestro trabajo, en un estudio sobre el uso de computadoras e Internet en las personas mayores, Wolfinger et al. (2005) mostraron el efecto del

uso de los ordenadores e Internet en las creencias de autoeficacia. Esta voluntad de utilización de las nuevas tecnologías está presente tanto en la población joven, en términos de ocio, como en la población de edad avanzada, en términos profesionales y de desarrollo cognitivo. Así, Jamieson & Rogers (2000) encontraron que las personas mayores conceden gran importancia al uso del ordenador.

Finalmente, el objetivo de este trabajo es acercar las nuevas tecnologías a las personas mayores, de modo que puedan mantener su independencia ante este tipo de recursos que, de forma emergente, se imponen en nuestra vida diaria (cajeros automáticos, telefonía móvil e internet, entre muchos otros). Los resultados encontrados muestran los efectos beneficiosos de estas herramientas, así como de los programas que intentan acercarlas a nuestros mayores. Es más, queremos señalar que la optimización de este tipo de recursos se encuentra directamente relacionado con la autonomía de la persona, como indica el estudio de Meléndez, Tomás, Oliver y Navarro (2009).

El estudio de las nuevas tecnologías, concretamente las dirigidas a las personas mayores, es un campo relativamente nuevo que se ha abordado desde muy diversas disciplinas. Ciencias como la biología, junto con la medicina, se han encargado de estudiar los cambios físicos asociados con el proceso de envejecimiento. A su vez, la economía se ha especializado en investigaciones acerca de los cambios de rol económico y laboral de las personas mayores. Por ello, estos resultados poseen un carácter aplicado sustancialmente importante y, a su vez, dan paso a futuras investigaciones en el ámbito que impliquen beneficios para este sector creciente de la población.

## **Bibliografía**

- Arrubla-Sanchez D. (2010). Política social para el envejecimiento: el (sin) sentido de los argumentos. *Revista Gerencia e Políticas de Salud*; 9 (19).
- Baltes, M. M., Maas, I., Wilms, H. U., Borchelt, M. y Little T. D. (1999). Everyday competence in old and very old age: theoretical considerations and empirical findings. In *The Berlin Aging Study: Aging from 70 to 100*, P. B. Baltes and K. U. Mayer, eds. (New York, NY: Cambridge University Press), pp. 384-402.
- Baltes, P.B. & Lindenberger, U. (1988). On the range of cognitive plasticity in old-age as a function of experience - 15 years of intervention research. *Behavior Therapy*, 19, 283-300.
- Castro Lozano, C., Reig Redondo, J. y Dorado Pérez, M. (1995). Las nuevas tecnologías y su influencia. Arrubla-Sanchez D. (2010). Política social para el envejecimiento: el (sin) sentido de los argumentos. *Revista Gerencia e Políticas de Salud*; 9 (19). en las relaciones intergeneracionales. *Infancia y Sociedad: Revista de Estudios*, 29, 101-115
- Cassidy S y Eachus P. (2002). Developing the computer user self-efficacy (CUSE) scale: Investigating the relationship between computer self-efficacy, gender and experience with computers. *Journal of Educational Computing Research*; 26(2): 169-189.
- Diener E y Suh E. (1997). Measuring Quality of Life: economic, social and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40: 189-216.



- Dolcos, S., MacDonald, S., Braslavsky, A., Camicioli, R. y Dixon, R. A. (2012). Mild cognitive impairment is associated with selected functional markers: Integrating concurrent, longitudinal, and stability effects. *Neuropsychology*, 26(2), 209-223.
- Eachus P y Cassidy S. (2006). Development of the web users self-efficacy scale (WUSE). *Issues in Informing Science and Information Technology*; 3: 199-209.
- Jamieson B y Rogers W. (2000). Age-related effects of blocked and random practice schedules on learning a new technology. *The Journals of Gerontology*; 55B.
- Kinsella, K. y Phillips, D. R. (2005). Global aging: the challenge of success. *Population Bulletin*, 60, 1-40.
- Marchand H. (2001). *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Miller, D.J. y Robertson, D. P. (2010). Using a games console in the primary classroom: Effects of 'Brain Training' programme on computation and self-esteem. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 242-255.
- Navarro-Pardo, E., Meléndez-Moral, J.C. y Tomás-Miguel, J.M. (2008). Relationship between psychological and physical dimensions of life quality in elderly persons. *Revista de la Sociedad Española de Enfermería, Geriatría y Gerontología (Gerokomos)*, 19(2).
- Noack, H., Lövdén, M., Schmiedek, F., and Lindenberger, U. (2009). Cognitive plasticity in adulthood and old age: gauging the generality of cognitive intervention effects. *Restorative Neurology and Neuroscience*, 27, 435-453.
- Simões A. (2006). *A nova velhice: Um novo público a educar*. Porto: Ambar.
- Park, D., Polk, T., Mikels, J., Taylor, S. y Marshuetz, C. (2001). Cerebral aging: integration of brain and behavioral models of cognitive function. *Dialogues in clinical neuroscience*, 3 (3), 151-166.
- Park, D. C., Polk, T. A., Park, R., Minear, M., Savage, A., Smith, M. R. (2004) Aging reduces neural specialization in ventral visual cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 101, 13091-13095.
- Wolfenbarger M, Gilly MC y Schau HJ. (2005). Keeping up with the times: Innovation and usage of the Internet among later adopters. CRITO Consortium Project.
- Yuste, N., Rubio, R., y Aleixandre, M. (2004). *Introducción a la Psicogerontología*. Madrid : Pirámide.

## ¿Es la jubilación un buen momento para aprender informática?

C. Vilaplana Prieto<sup>73</sup>

Universidad de Murcia

### Resumen

El objetivo de este trabajo es contrastar si las personas mayores consideran que la etapa de la jubilación es un buen momento para aprender informática y si esta actividad se realiza simultáneamente a la participación en Programas Universitarios para Mayores (PUM). Se utilizan datos de la Encuesta de Condiciones de Vida de las Personas Mayores (2010) realizada por el IMSERSO a personas de 65 y más años. La información disponible permite diferenciar tres categorías de usuarios: (1) personas que sabían informática antes de la jubilación, "usuarios-pre" (6,79%), (2) los que aprendieron después de la jubilación, "usuarios-post" (2,76%) y (3) los que nunca han mostrado interés, "no usuarios" (90,45%). Para determinar qué variables influyen en la probabilidad de convertirse en un "usuario-post" se estima un modelo probitbivariante con selección muestral. La probabilidad de ser "usuario-post" aumenta un 151% entre los que consideran que la jubilación es "una oportunidad para dedicar su tiempo a lo que quiere" y aumenta un 71% entre aquellos que declaran que su principal miedo de cara al futuro es el de perder la memoria. El momento idóneo para familiarizarse con la informática es justo después de la jubilación, ya que la probabilidad de ser "usuario-post" aumenta un 245% para la cohorte de 65-69 años. Por otra parte, la probabilidad de ser "usuario-post" y al mismo tiempo cursar (PUM) aumenta de forma significativa para mujeres (174%), personas dedicadas a las labores del hogar durante su vida laboral (184%) o aquellas que viven solas (194%).

*Palabras clave:* personas mayores, informática, internet, modelo probitbivariante, selección muestral

### Abstract

*The aim of this paper is to test if older people consider retirement as a good moment for learning computer and to analyze to which extend this activity is performed simultaneously with the participation in Third Age University Programs (TAUP). We use data from the Survey of Living Conditions of Older People (2010) carried out by*

---

73 cvilaplana@um.es

*the IMSERSO to individuals aged 65 and older. Available information allow us to differentiate among three categories of users: (1) those who knew computer science before getting retired, "pre-users" (6.79%), (2) those who learnt it after retirement, "post-users" (2.76%) and (3) those who have never expressed interest in it, "never users" (90.45%). To determine which variables affect the probability of becoming "post-user" we estimate a bivariate probit model with sample selection. The probability of becoming "post-user" increases by 151% for those who consider that retirement is "an opportunity for pursuing your particular hobbies" and it increases by 71% for those who report that their main fear for the future is to loose memory. The well suited moment for becoming familiar with computer science is just after retirement because the probability of becoming "post-user" increases by 245% for the cohort aged 65-59 years. On the other hand, the probability of becoming "post-user" and at the same time attending to TAUP increases significantly for women (174%), people devoted to houseworking during his/her active live (184%) and those living live alone (194%).*

*Keywords: older people, computer science, internet, bivariate probit model, sample selection.*

## **Introducción**

Los ordenadores se han convertido en un objeto de uso generalizado y casi indispensable en nuestra sociedad. En los últimos años, se ha observado un aumento de la distribución de información a través de la red, y lo más probable es que esta tendencia continúe. Muchos de los servicios on-line pueden resultar útiles para contrarrestar algunas de las discapacidades físicas o cognitivas que suelen acompañar el proceso de envejecimiento (Selwyn et al., 2003). Por ejemplo, acceso a banca electrónica, obtención de tickets de viaje, realización del pedido del supermercado, posibilidad de estar al día de la actualidad a través de periódicos electrónicos o canales de noticias, información on-line sobre servicios para mayores o páginas web sobre cuidados de la salud, correo electrónico y videoconferencia para estar en contacto con familiares y amigos, visitas virtuales a museos (Loges and Jung, 2001; IMSERSO, 2013; Unión Europea, 2013). Utilizando la terminología acuñada por Czaja y Lee (2007), las nuevas tecnologías pueden constituir una herramienta para que el proceso de ir haciéndose mayor sea más exitoso ("themaking of successful ageing").

Por otra parte, también existe una opinión bastante generalizada sobre el grado de dificultad que supone aprender informática y navegar por internet para las personas mayores. La Tabla 1 muestra los resultados del Eurobarómetro 76.2 sobre "Envejecimiento activo". Se trata de una encuesta a personas de 16 y más años en la que se realizaban numerosas preguntas relacionadas con la percepción que se tiene de las personas mayores. En concreto, una de ellas hacía referencia a si consideraban que el hecho de que muchos servicios públicos y empresas privadas realizaran parte de sus actividades (trámites, facturas, atención al usuario) a través de internet

suponía un obstáculo para las personas. Para el conjunto de la UE-27, el 53% consideraba que sí era un obstáculo grande, un 29% un obstáculo pequeño y un 13% no creían que fuera un impedimento. Los países que opinaban que la utilización de internet para la realización de determinadas gestiones era bastante difícil para las personas mayores son Dinamarca (69%), Francia, Islandia y Países Bajos (67%), Suecia (65%) y España (61%). En el extremo opuesto se encuentran Austria (42%), Lituania, Malta y Polonia (41%). También se aprecia que la "predisposición" negativa sobre la facilidad de utilizar internet para las personas mayores no está correlacionada con el porcentaje de hogares que tienen acceso a este servicio (por ejemplo, en Luxemburgo un 90% de los hogares tiene acceso a internet, pero un 60% de la población cree que es muy difícil de utilizar para las personas mayores).

*Tabla 1. Muchos servicios públicos y otras organizaciones utilizan internet o los teléfonos móviles para interactuar con los consumidores en lugar de los medios tradicionales. En su opinión, ¿cree que esto supone obstáculo grande, pequeño o no representa ningún obstáculo?*

	<i>Un obstáculo grande (%)</i>	<i>Un obstáculo pequeño (%)</i>	<i>No es un obstáculo (%)</i>	<i>No sabe/No contesta (%)</i>	<i>Hogares con internet (% sobre el total)</i>
<b>Alemania</b>	49	35	13	3	82
<b>Austria</b>	42	42	13	3	73
<b>Bélgica</b>	54	32	13	1	73
<b>Bulgaria</b>	38	26	18	18	33
<b>Chipre</b>	58	23	17	2	54
<b>Dinamarca</b>	69	23	6	2	86
<b>Eslovaquia</b>	45	41	11	3	67
<b>Eslovenia</b>	47	39	12	2	68
<b>España</b>	61	25	12	2	59
<b>Estonia</b>	48	33	16	3	68
<b>Finlandia</b>	54	32	12	2	81
<b>Francia</b>	67	17	13	3	74
<b>Grecia</b>	63	26	9	2	46
<b>Hungría</b>	46	39	10	5	60
<b>Irlanda</b>	43	38	11	8	72
<b>Italia</b>	56	25	14	5	59
<b>Letonia</b>	44	38	17	1	60
<b>Lituania</b>	41	37	17	5	61
<b>Luxemburgo</b>	60	25	13	2	90

Malta	41	28	23	8	70
Países Bajos	67	27	5	1	91
Polonia	41	39	12	8	63
Portugal	66	22	7	5	54
Reino Unido	48	36	12	4	80
República Checa	54	38	6	2	61
Rumanía	30	21	26	23	42
Suecia	65	30	4	1	88
<b>UE-27</b>	<b>53</b>	<b>29</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>70</b>

Fuente: Eurobarómetro 76.2 (Septiembre-Noviembre 2011)

[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_378\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_378_en.pdf)

La información sobre hogares con internet proviene de Eurostat (Statistics/Industry, trade and services/Information society/Computers and the internet in households and enterprises)

Aunque existe un número creciente de investigaciones dentro del ámbito de la geronto-tecnología (Riley et al., 1994; Hardy y Baird, 2003), es decir, de la utilización de innovaciones tecnológicas por parte de personas mayores, éstas suelen carecer de modelos empíricos con los que contrastar los efectos del envejecimiento sobre el uso de los ordenadores. En el presente trabajo se propone rellenar este vacío mediante la estimación de un modelo en el que se tiene en cuenta el momento en el que la persona ha comenzado a utilizar los ordenadores.

## Objetivos

En este trabajo se plantean dos objetivos. Primero, determinar qué variables influyen en que las personas comiencen a familiarizarse con la informática después de su jubilación. Segundo, analizar hasta qué punto existe una confluencia entre la utilización del ordenador y la asistencia a Programas Universitarios para Mayores, especialmente en el caso de nuevos usuarios de los ordenadores.

## Metodología

Los datos utilizados en este trabajo proceden de la Encuesta de Condiciones de Vida de las Personas Mayores, realizada por el IMSERSO en el año 2010. Se trata de una encuesta realizada mediante entrevista telefónica a una muestra de 2.535 personas de 65 y más años, residentes en España (excepto Ceuta y Melilla). La muestra fue seleccionada mediante muestreo aleatorio simple a partir de listín telefónico, utilizando como variables de cuota: edad, sexo, tamaño de municipio y Comunidad

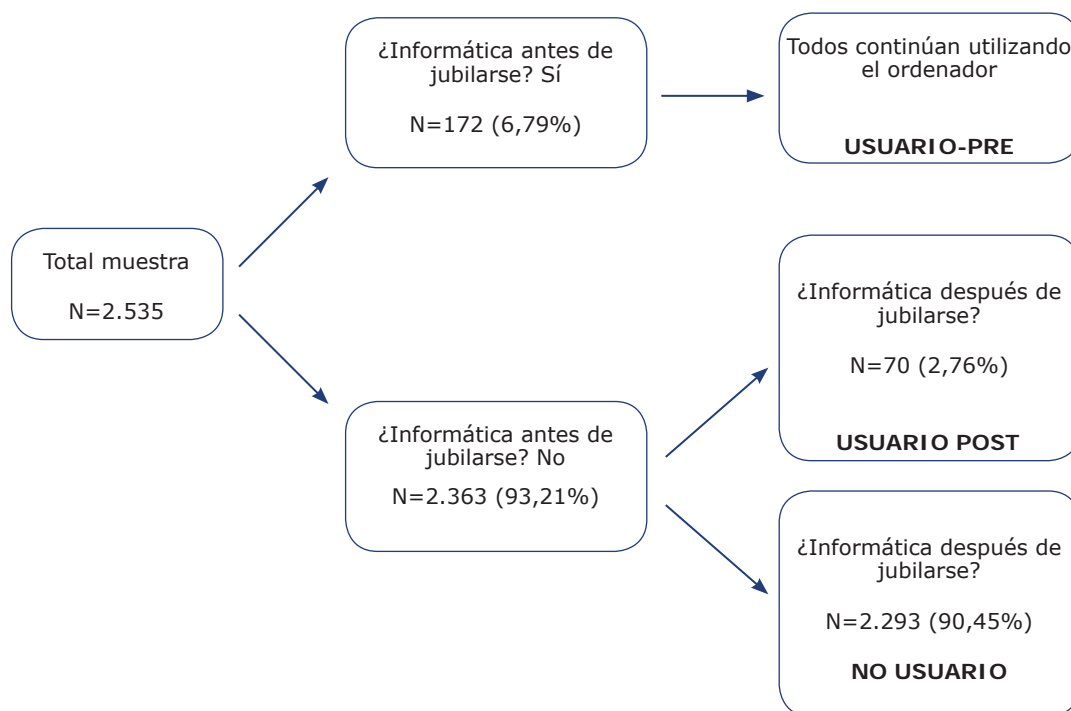
Autónoma. Las personas entrevistadas respondieron a un cuestionario telefónico estructurado, compuesto por preguntas cerradas y organizado en diferentes bloques temáticos. Dentro del módulo de "uso del tiempo" se preguntó a los entrevistados si utilizaban el ordenador (con o sin conexión a internet), respondiendo afirmativamente el 9,55%, lo que en términos poblacionales implica que en el año 2010 el número de usuarios de 65 y más años ascendió a 762.311 personas. Se puede comparar esta cifra con otras cohortes de población utilizando la Encuesta de Uso del Tiempo (INE, 2009). Se aprecia que el porcentaje de usuarios es más elevado en todos los demás grupos de población: 34,4% para 10-15 años, 43,9% para 16-24 años, 22,% para 25-44 años y 15,4% para 45-64 años.

Aunque un porcentaje de usuarios del 9,55% entre las personas de 65 y más años parezca muy pequeño, si lo comparamos con la anterior ola de la Encuesta de Condiciones de Vida de las Personas Mayores, observamos que en el año 2006, éste era del 3,2%. Por lo tanto, en cuatro años el número de usuarios de ordenador casi se ha triplicado.

En la encuesta del año 2006 no se incluyen más preguntas sobre informática, pero en la de 2010, se les preguntó a los entrevistados si habían comenzado a realizar nuevas actividades después de la jubilación. Entre las opciones disponibles se encontraba la de "informática", que fue mencionada por el 2,76% de los entrevistados. Estas dos preguntas permiten distinguir entre aquellas personas que utilizaban el ordenador antes de jubilarse y aquellos que se han familiarizado con la informática una vez jubilados. Con el objeto de simplificar la notación a utilizar se definen las siguientes variables: (1) "usuario-pre": indicador binario que toma el valor 1 si la persona utilizaba el ordenador antes de jubilarse; (2) "usuario-post": indicador binario que toma el valor 1 si la persona ha aprendido informática después de jubilarse; (3) "no usuario": indicador binario que toma el valor 1 si la persona no utiliza (ni antes ni ahora) el ordenador. La Figura 1 describe la composición de la muestra en términos de estas variables. Es necesario destacar que todos aquellos que son "usuarios-pre" han manifestado que continúan utilizando el ordenador una vez jubilados.

La comparación de usuarios frente a no-usuarios revela características socio-demográficas diferenciadas (Tabla 2). Entre los usuarios, el porcentaje de hombres es superior (58,35% frente a 40,56% para no-usuarios), mayor concentración en la cohorte de 65-69 años (53,42% frente a 21,44%), no suelen vivir en municipios de menos de 5.000 habitantes (5,84% frente a 22,80%), mayor porcentaje con ingresos superiores a 900€/mes (45,89% frente a 12,35%). Los usuarios suelen participar más en otras actividades: deporte (42,49% frente a 25,12%), turismo (20,09% frente a 7,50%) y voluntariado (16,88% frente a 8,37%).

Figura 1. Distribución de la muestra



El nivel educativo es sustancialmente diferente entre ambos grupos: entre los usuarios el 61,58% tiene estudios secundarios o superiores, mientras que el 75,97% de los no-usuarios no ha finalizado los estudios primarios. Por otra parte, el 31,59% de los usuarios tiene conocimientos de otro idioma (inglés, francés, alemán o italiano) frente a sólo el 3,74% de los no-usuarios.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos

	No Usuario	Usuario-post	Usuario-pre
<b>N</b>	2,293	70	172
<b>Sexo</b>			
Hombre	40,56	59,39	58,35
Mujer	59,44	40,61	41,65
<b>Edad</b>			
65-69	21,44	42,77	53,42
70-74	25,96	30,44	24,73
75-79	23,25	13,38	12,77
80 y más	29,35	13,41	9,07
<b>Educación</b>			
Sin estudios	75,97	38,69	14,46
Primarios	15,23	8,02	22,41
Secundarios	3,89	38,06	41,90
Superiores	1,44	14,15	19,68



<b>Sabe algún idioma extranjero</b>	3,74	32,23	31,59
<b>Ingresos mensuales</b>			
Menos de 300 €	18,12	21,25	13,60
Entre 300 € y 600 €	36,01	6,36	5,78
Entre 600 € y 900 €	20,89	33,60	23,90
Entre 900 € y 1.200 €	7,02	6,75	20,08
Más de 1,200 €	5,33	23,79	25,81
<b>Tamaño del municipio</b>			
Hasta 5.000 hab.	22,80	1,44	5,84
5.001-10.000 hab.	9,17	3,58	5,47
10.001-20.000 hab.	10,13	24,21	9,06
20.001-100.000 hab.	22,57	21,07	15,70
Más de 100.000 hab.	35,34	49,70	63,93
<b>Forma de convivencia</b>			
Solo	16,54	3,41	5,90
Cónyuge e hijos	15,15	41,37	41,32
Cónyuge (sin hijos)	41,45	40,42	37,45
Vive con hijos	18,57	5,83	5,82
Vive solo (pero no le gusta)	11,86	0,74	2,41
<b>Durante su vida laboral</b>			
Trabajaba como asalariado	42,35	69,51	68,77
Trabajaba como empresario	17,91	7,38	13,74
Actividades domésticas	38,60	22,33	16,88
<b>Situación actual</b>			
Todavía trabaja	0,60	1,90	1,21
Jubilado (trabajó antes)	56,88	73,16	80,26
Pensionista (antes ama de casa)	16,32	2,61	1,56
Actividades domésticas	26,04	22,33	16,78
<b>Nuevas actividades con la jubilación</b>			
Informática	0,00	100,00	24,40
Turismo	7,50	23,36	20,09
Formación, clases	0,51	0,00	1,57
Deporte	25,12	41,51	42,49
Manualidades	11,70	11,69	15,64
Cultivar un huerto o jardín	5,18	5,23	3,78
Hacer amigos/salir con amigos	6,36	7,38	6,08
Participar en alguna asociación	2,52	3,72	1,79
Voluntariado	8,37	23,21	16,03
<b>Cómo vive la jubilación</b>			
Tiempo para lo que quiere	15,39	27,34	29,45
Su vida ha perdido sentido	11,93	16,42	12,49
<b>A qué tiene miedo en el futuro</b>			
Al la pérdida de salud	51,96	54,93	53,92
A la soledad	30,52	32,51	29,00
A la pérdida de memoria	7,35	3,57	3,25
A no poder valerse por sí mismo	36,54	40,15	38,19
<b>No tiene enfermedades crónicas</b>	13,58	19,44	19,77

Fuente: Elaboración propia Encuesta de Condiciones de Vida de las Personas Mayores (2010)

Fruto de las decisiones que toma el individuo a lo largo de un periodo de tiempo puede convertirse en el hecho de ser o no "usuario-pre", "usuario-post" o permanecer "no usuario". Por consiguiente, podemos construir un modelo secuencial en dos periodos: el primer periodo corresponde a la etapa previa a la jubilación, y el segundo periodo a la etapa posterior a la jubilación. Se va a utilizar un modelo probitbivariante con selección muestral (van de Ven y van Praag, 1981; Greene, 1993). La ventaja de este modelo es que permite que exista correlación entre las variables inobservables que afectan la decisión de no ser usuario en el primer periodo, con las variables inobservables que afectan a la probabilidad de ser usuario en el segundo periodo. Por consiguiente, para cada individuo  $i$ ,  $i=1, \dots, N$  la utilidad en cada momento del tiempo  $t$ ,  $t=1,2$  se puede expresar como la suma de dos componentes:

$$\begin{aligned} t=1 &\Rightarrow U_{ij1} = \beta'_{j1} X_{ij1} + \varepsilon_{ij1} \quad j = \text{"usuario - pre"}, \text{"no usuario"} \\ t=2 &\Rightarrow U_{ij2} = \beta'_{j2} X_{ij2} + \varepsilon_{ij2} \quad j = \text{"usuario - post"}, \text{"no usuario"} \end{aligned} \quad (1)$$

donde  $X_{y1}, X_{y2}$  se refieren al componente observado (características socioeconómicas del individuo y variables del entorno) mientras que  $\varepsilon_{y1}, \varepsilon_{y2}$  son términos de error aleatorios e inobservables. Suponemos que los términos de error se distribuyen según una normal bivalente  $X_{y1}, X_{y2} \sim N(0,0,1,1,\rho)$  Aunque la utilidad total es una variable inobservable, las elecciones del individuo sí que son observables. En el periodo 1, un individuo decidirá convertirse en "usuario-pre" cuando dicha elección maximice su utilidad en dicho periodo. Por la misma razón, un individuo decidirá convertirse en "usuario-post" cuando, condicional a no haber utilizado los ordenadores durante el periodo previo a la jubilación, esta elección maximice su utilidad en un momento posterior a su jubilación.

$$Usuario - pre_i = \begin{cases} 1 & \text{si } U_{i1} > 0 \\ 0 & \text{en otro caso} \end{cases} \quad Usuario - post_i = \begin{cases} 1 & \text{si } U_{i2} > 0 \\ 0 & \text{en otro caso} \end{cases} \quad (2)$$

La función de verosimilitud correspondiente es:

$$L = \sum_{y_{i1}=0, y_{i2}=1} \ln \Phi_2[-\beta_1' X_{i1}, \beta_2' X_{i2}, \rho] + \sum_{y_{i1}=0, y_{i2}=0} \ln \Phi_2[-\beta_1' X_{i1}, -\beta_2' X_{i2}, \rho] + \sum_{y_{i1}=1} \ln \Phi[\beta_1' X_{i1}] \quad (3)$$

Dentro de las variables explicativas de la decisión de ser "usuario-pre" ( $X_{i1}$ ) incluimos: género, nivel educativo, saber idiomas, tamaño de municipio de residencia y relación con la actividad económica antes de jubilarse. Entre las variables explicativas de la ecuación de "usuario-post" ( $X_{i2}$ ) también incluimos género, nivel educativo, saber idiomas y tamaño del municipio de residencia, pero además, y actuando como restricciones de exclusión, nivel de ingresos (después de la jubilación), la consideración personal de la jubilación, los miedos respecto al futuro, el hecho de vivir solo y el estar bien de salud. No incluimos las variables relativas a la realización de otras actividades para evitar un problema de causalidad inversa.

Por razones de espacio no se muestran los coeficientes estimados, sino simplemente las probabilidades predichas.

## Resultados

La Tabla 3 muestra la probabilidad de convertirse en "usuario-post" para un determinado caso base (mujer, de 80 y más años, sin estudios, y dedicada a las labores del hogar), así como las variaciones en dicha probabilidad ante cambios en las variables explicativas.

Tabla 3. Probabilidades predichas de convertirse en usuario-post

<i>Prob caso base=0.0082</i>	<i>Probabilidad predicha</i>	<i>p-value</i>	<i>Incremento respecto caso base (%)</i>
<b>Hombre</b>	0,0102	0,632	21,81
<b>Edad</b>			
65-69	0,0284	0,049**	245,82
70-74	0,0188	0,182	128,08
75-79	0,0073	0,863	-11,33
<b>Tamaño del municipio</b>			
Hasta 5.000 hab.	-0,0008	0,015**	-109,43
5.001-10.000 hab.	0,0057	0,540	-31,99
10.001-20.000 hab.	0,0324	0,017**	285,44
20.001-100.000 hab.	0,0094	0,820	12,06
<b>Nivel de ingresos</b>			
Menos de 300 €	0,0097	0,814	18,19
Entre 300 € y 600 €	0,0018	0,138	-77,73
Entre 600 € y 900 €	0,0117	0,474	42,76
Entre 900 € y 1.200 €	0,0033	0,113	-60,11
<b>Nivel de educación</b>			
Primarios	0,0104	0,660	26,41
Secundarios	0,0700	0,007***	751,41
Superiores	0,0337	0,231	309,92
<b>Sabe idiomas</b>	0,0221	0,014	169,05
<b>Antes de la jubilación</b>			
Trabajaba como asalariado	0,0190	0,032**	126,86
Trabajaba como empresario	0,0185	0,021**	120,11

<b>Cómo vive la jubilación</b>			
Tiempo para lo que quiere	0,0211	0,027**	151,23
Su vida ha perdido sentido	0,0064	0,036**	-21,67
<b>Miedo a perder la memoria</b>	0,0141	0,043**	71,59
<b>Vive solo</b>	0,0020	0,080*	-75,59
<b>Estar bien de salud</b>	0,0087	0,898	5,32

(\*\*\*: significativo al 1%; \*\*: significativo al 5%; \*: significativo al 10%)

Caso base: mujer, de 80 y más años, sin estudios, dedicada a labores domésticas

La probabilidad de convertirse en usuario-post aumenta 245,82% si se tiene entre 65 y 69 años, confirmando "que el momento idóneo para familiarizarse con la informática es justo después de la jubilación. No obstante, la edad no es el único factor relevante. Aquellas personas que consideran que la jubilación es "una oportunidad para dedicar su tiempo a lo que quiere" manifiestan un incremento del 151,23% en la probabilidad de convertirse en "usuarios-post". En este mismo sentido, el "miedo a perder la memoria" aumenta en un 71,59% la probabilidad de convertirse en "usuario-post".

En relación al nivel de estudios, las personas que sólo terminaron la educación secundaria son las que manifiestan un mayor interés por la informática una vez jubiladas (751,41%). Este resultado constituye una diferencia respecto a otros trabajos Mollenkopf y Kaspar (2005) and Korupp (2006) para Alemania, en donde las personas con mayor nivel de estudios mostraban un mayor incentivo a aprender informática.

En relación a la actividad económica previa a la jubilación, si durante la etapa laboral las personas que trabajaron como asalariados o empresarios no tuvieron contacto con la informática, es un 121% más probable que comiencen a hacerlo después de jubilados en comparación con las personas que estuvieron dedicadas a las labores del hogar exclusivamente. Por último, el hecho de vivir en un municipio de menos de 5.000 habitantes, o de vivir solo disminuye dicha probabilidad en un 109,43% y 75,59%, respectivamente.

La Encuesta de Condiciones de Vida de los Mayores (2010) no proporciona información sobre los canales utilizados por los "usuarios-post" para aprender informática, por ejemplo, de forma autodidacta, a través de amigos o familiares, a través de Programas Universitarios para Mayores (PUM). Precisamente, resultaría muy interesante analizar la relación entre aprender a utilizar el ordenador y ser alumno de PUM. No obstante, existe un potencial problema de endogeneidad puesto que no sabemos si la persona se ha convertido en "usuario-post" a raíz de haberse matriculado en un PUM, o bien si primero aprendió informática, y fruto de su navegación por internet tuvo conocimiento de los PUM.

De todas formas, como las personas entrevistadas indican cómo reparten su tiempo entre un amplio número de actividades sí que podemos saber hasta qué punto

existe una asociación entre ambas actividades. En primer lugar, a partir del modelo probit con selección muestral se obtienen las probabilidades de ser "usuario-pre" y "usuario-post", tanto si se asiste a cursos de PUM como si no. En segundo lugar, dentro de cada categoría de usuario se ha calculado la tasa de variación entre cursar y no cursar PUM. Los resultados se muestran en la Tabla 4.

En casi todos los casos, la probabilidad de "usuario-pre" y cursar PUM es mayor que la probabilidad de "usuario-post" y cursar PUM. Solamente cuando la persona no tiene estudios o cuando vive en un municipio de entre 10.000 y 20.000 habitantes, la segunda probabilidad es mayor que la primera. También hay que matizar que la distancia entre ambas probabilidades es muy pequeña para personas de entre 70-74 años, personas con inferiores a 300 €/mes o dedicadas a las labores del hogar.

Por otra parte, se observa que la probabilidad de ser "usuario-post" y al mismo tiempo cursar PUM (respecto a no hacerlo) aumenta de manera considerable para las siguientes características: vive solo pero no le gusta (332,84%), vive solo (194,40%), mujer (174,25%), labores del hogar (184,98%), ingresos superiores a 1.200 €/mes (128,23%), sin estudios (60,07%), residir en municipios de entre 10.000 y 20.000 habitantes (51,84%). En cambio, la probabilidad de ser "usuario-pre" y al mismo tiempo cursar PUM (respecto a no hacerlo) es mayor para hombres (44,19%), personas que viven con hijos (134,48%), personas con rentas de entre 300 y 600 € (121,42%) y personas de 80 y más años (66,42%).

Tabla 4. Relación entre la utilización de ordenadores antes o después de la jubilación y la asistencia a Programas Universitarios de Mayores

	Usua- rio_pre y PUM=1	Usua- rio_pre y PUM=0	Usuario_ post y PUM=1	Usuario_ post y PUM=0	Tasa variación entre PUM=1 y PUM=0	
					Usuario_ pre (%)	Usuario_ post (%)
<b>Sexo</b>						
Hombre	0,143	0,099	0,050	0,040	44,19	25,93
Mujer	0,072	0,031	0,040	0,015	129,29	174,25
<b>Edad</b>						
65-69	0,158	0,128	0,077	0,064	23,66	20,42
70-74	0,049	0,060	0,035	0,033	-17,23	5,84
75-79	0,068	0,040	0,010	0,009	72,36	6,58
80 y más	0,070	0,042	0,009	0,008	66,42	20,10
<b>Estudios</b>						
Sin estudios	0,011	0,010	0,021	0,013	12,03	60,07
Primarios	0,160	0,117	0,019	0,021	36,64	-8,53
Secundarios	0,383	0,379	0,211	0,162	1,13	30,34
Superiores	0,575	0,502	0,116	0,106	14,51	8,88
Sabe idiomas	0,387	0,338	0,126	0,139	14,57	-8,85

<b>Forma de convivencia</b>						
Cónyuge e hijos	0,163	0,106	0,083	0,054	52,78	54,25
Cónyuge	0,101	0,068	0,042	0,032	47,84	33,46
Hijos	0,110	0,047	0,021	0,015	134,48	36,76
Vive solo	0,050	0,039	0,022	0,008	28,48	194,40
Vive solo (no le gusta)	0,044	0,029	0,026	0,006	53,95	332,84
<b>Ingresos mensuales</b>						
Menos de 300 €	0,053	0,023	0,049	0,022	126,89	123,69
Entre 300 € y 600 €	0,052	0,023	0,009	0,007	121,42	23,61
Entre 600 € y 900 €	0,089	0,070	0,062	0,045	26,01	36,18
Entre 900 € y 1.200 €	0,263	0,168	0,061	0,044	56,87	38,89
Más de 1.200 €	0,533	0,266	0,174	0,076	100,19	128,23
<b>Ocupación antes de la jubilación</b>						
Trab. cuenta propia	0,144	0,105	0,052	0,039	36,73	34,95
Trab. cuenta ajena	0,066	0,052	0,026	0,026	28,15	-0,64
Labores del hogar	0,053	0,021	0,038	0,013	157,09	184,98
<b>Cuida de sus nietos</b>	0,122	0,096	0,049	0,041	27,56	19,18
<b>Tamaño del municipio</b>						
Hasta 5.000 hab	0,020	0,017	0,004	0,003	14,56	50,73
5.001- 10.000 hab.	0,048	0,049	0,013	0,012	-1,60	5,87
10.001 – 20.000 hab.	0,040	0,034	0,088	0,058	18,77	51,84
20.001-100.000 hab.	0,048	0,053	0,029	0,025	-8,28	19,35
Más de 100.000 hab.	0,235	0,177	0,049	0,042	33,12	17,87

- Usuario\_pre y PUM=1: prob. predicha de conocer la informática desde antes de la jubilación y cursar en la actualidad algún Programa Universtario para Mayores.
- Usuario\_pre y PUM=0: prob. predicha de conocer la informática desde antes de la jubilación y no cursar en la actualidad algún Programa Universtario para Mayores
- Usuario\_post y PUM=1: prob. predicha de haber empezado a utilizar la informática después de la jubilación y cursar en la actualidad algún Programa Universtario para Mayores
- Usuario\_post y PUM=0: prob. predicha de haber empezado a utilizar la informática después de la jubilación y no cursar en la actualidad algún Programa Universtario para Mayores

## **Conclusiones**

Las principales contribuciones del trabajo se pueden resumir en los siguientes puntos. Primero, el porcentaje de usuarios entre las personas mayores es muy bajo (inferior al 10%). Segundo, la mayoría de los usuarios comenzaron a serlo antes de jubilarse, y una vez retirados, todos han seguido utilizando el ordenador. Tercero, la probabilidad de convertirse en un nuevo usuario aumenta entre aquellos que interpretan la jubilación de forma positiva y fructífera.

En comparación con investigaciones previas, diversos estudios para Estados Unidos (DiMaggio et al., 2004; Freese y Rivas 2005) y para Alemania (Korupp, 2006) han constatado que el nivel de educación es un importante condicionante en el proceso de adopción de nuevas tecnologías. Más que un efecto directo de la educación sobre la utilización de los ordenadores, lo interpretan como una consecuencia de las habilidades cognitivas y de la ocupación desempeñada antes de la jubilación. El análisis de la iniciación en la informática para España revela patrones de comportamiento bastante diferenciados respecto a estos países: (1) la probabilidad aprender informática después de la jubilación aumenta de manera significativa para las personas con educación secundaria y (2) las personas sin estudios o dedicadas a las labores del hogar muestran una mayor propensión a convertirse en "usuario-post" y simultáneamente cursar PUM.

Las personas mayores que viven en municipios muy pequeños tienen menos probabilidad de convertirse en "usuarios-post", pero en caso de hacerlo se observa una mayor propensión a combinar esta actividad con la participación en PUM. En este sentido, hay que destacar la disparidad en la provisión de internet mediante banda ancha entre municipios de más de 500.000 habitantes (26,5 por cada 100 hab.) y municipios de entre 1.000 y 5.000 habitantes (15,1) y de menos de 1.000 habitantes (9,1) según señala el Informe 2010 de la Comisión Nacional de Telecomunicaciones. En este sentido, sería recomendable que las acciones formativas o de difusión de nuevas tecnologías ampliaran su cobertura geográfica dirigiéndose a municipios pequeños

Por último, se ha observado un aumento considerable en la confluencia de ambos sucesos ("usuario\_post" y PUM) entre las personas que viven solas, especialmente entre aquellas a las que no les gusta la soledad. Este resultado se relaciona con las conclusiones de Cotton et al. (2012) en el que constataron que la incidencia de la depresión entre personas mayores usuarias de internet era un 20%-28% inferior respecto a las no usuarias. De cara al futuro, habría que contrastar si estas evidencias también se cumplen para España y a qué confluencia de factores (cognitivos, sociales y físicos) propician la obtención de estos beneficios para los usuarios digitales entre las personas mayores.



## **Bibliografía**

- Cotton, S., Ford, G., Ford, S., Hale, T. (2012). Internet use and depression among older adults. *Computer Human Behaviour* 28(2), 496-499.
- Comisión Nacional de Telecomunicaciones (2010). Informe anual 2010. Disponible en: <http://informecmt.cmt.es/docs/2010/INFORME%20ANUAL%20CMT%202010.pdf>. Últimavisita 12-5-2013.
- Czaja, S., Lee, C. (2007). The impact of aging on access to technology. In *Universal Access in the Information Society* 5(4), 341-349.
- DiMaggio, P., Jargottao, E., Celeste, C., Shafer, S. (2004). Digital inequality: from unequal Access to differentiated use. En Neckerman, K. (Ed.), *Social inequality*. New York: Russell Sage Foundation. Pp. 355-400.
- Freese, J., Rivas, S. (2000). Exploring cognitive and occupational explanations for educational differences in home internet adoption among older adults. Annual Meeting of the American Sociological Association. Últimavisita 8-5-2013. [http://citation.allacademic.com/meta/p\\_mla\\_apa\\_research\\_citation/0/2/3/3/4/p23341\\_index.html?phpsessid=c7c972b33e4d9da38ee9e93452d8b466](http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/0/2/3/3/4/p23341_index.html?phpsessid=c7c972b33e4d9da38ee9e93452d8b466)
- Greene, W. (1993). *Econometric analysis*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Hardy, M., Baird, C. (2003). Is it all about aging? Technology and aging in social context. En: Charness, N y Schaie, W. (Eds.), *Impact of technology on successful aging*. New York: Springer Publishing.
- IMSERSO (2013). Página web del Instituto de Mayores y Servicios Sociales. Disponible en: [http://www.imserso.es/imserso\\_01/index.htm](http://www.imserso.es/imserso_01/index.htm) (última visita 8-5-2013)
- Korupp, S. (2006). No man is an island: the influence of knowledge, household settings, and social context on private computer use. *International Journal of Internet Science* 1(1), 45-57.
- Loges, W., Jung, J. (2001). Exploring the digital divide: internet connectedness and age. *Community Research*, 28, 536-561.
- Mollenkopf, H., Roman, K. (2005) Elderly people's use and acceptance of Information and Communication Technologies. En: Jaeger, Birgit (ed.): *Young technologies in old hands – an international view on senior citizens' utilization of ICT*. Copenhagen: DJOF Publishing, 41-58.
- Riley, M., Kahn, R., Foner, A. (Eds.) (1994). *Age and structural lag: society's failure to provide meaningful opportunities in work, family and leisure*. New York: Wiley Interscience.
- Selwyn, N., Gorard, S., Furlong, J. and Madden, L. (2003) Older adults' use of information and communications technology in everyday life. *Ageing and Society* 23, 561-82.
- Unión Europea (2013). Portal de Salud Pública. Disponible en: [http://ec.europa.eu/health/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/health/index_es.htm) (última visita 8-5-2013)

## **Universidad abierta a la tercera edad: educación, derechos humanos y ciudadanía, un rescate necesario**

Maria Aparecida Santos de Aguiar<sup>74</sup> y Saskya Miranda Lopes

UESC

### **Resumen**

El hecho de envejecer no retira, ni sustrae los derechos fundamentales garantizados a los hombres y mujeres brasileñas por la Constitución Federal, al contrario, los reafirma y exige políticas públicas específicas para los mismos, entretanto la percepción de esa realidad por la sociedad y por las personas mayores, es insuficiente. Por lo tanto, la Universidad Abierta a la Tercera edad de la Universidad Estatal de Santa Cruz – UNATI/UESC, amplía su función social al atender al derecho a la educación previsto en la Política Nacional para las personas mayores, al ofrecer un currículo flexible, que busca atender a las necesidades educativas de ese segmento poblacional a través de ofrecimiento de asignaturas como Educación: Derechos Humanos e Ciudadanía en la Tercera Edad, que busca promover el empoderamiento de las personas mayores a través de los derechos constitucionales de los mismos, presentes en varias normas infra-constitucionales, como Estatuto de la Persona Mayor, Ley 10.741 de 2003, y Política Nacional de la Persona Mayor, allá de los conducir a la identificación de los órganos y entidades responsables por asegurar esos derechos y las formas de los acceder. Objetivo que ha sido alcanzado, en la medida que la propuesta del ejercicio de la propia ciudadanía, a través de la exigencia y cumplimiento de los derechos de las personas mayores son concretizados en la vivencia cotidiana de los estudiantes de la UNATI/UESC, sea por su propia iniciativa o por proposición del curso.

*Palabras clave:* Derechos humanos – empoderamiento – tercera edad – ciudadanía – educación

### **Introducción**

Ricardo Castilho inicia uno de sus libros sobre derechos humanos hablando de trazo de bestialidad, del instinto animal en la personalidad humana, que la civilización

---

74 aguiaraparecida@hotmail.com

no ha conseguido retirar, y que ha conducido el hombre a, consciente o inconscientemente, leer por el manual de la subyugación de uno grupo sobre el otro. Pero, el mismo autor dice ser la educación y la educación en derechos humanos como una de las más valiosas contribuciones de los últimos siglos para el refinamiento de la condición primitiva del humano.

El presente artículo busca afirmar ese raciocinio a partir de la experiencia de empoderamiento de los estudiantes de la UnATI-UESC con la asignatura Educación, Derechos Humanos y Ciudadanía en la Tercera Edad, como un vector de afirmación de este actor social, como sujeto de derechos, como ciudadano y como ser humano con dignidad e condiciones iguales de actuación, no minimizadas por el proceso natural del envejecimiento, pero fortaleciendo la participación social de los mismos, en la reafirmación y reconstrucción de sus papeles sociales, en la construcción y rescate de su auto-estima en el ejercicio consciente y cotidiano de sus derechos de ciudadanos y ciudadanas.

## **Derechos Humanos y Ciudadanía**

Que es ser hoy el ciudadano? Cual es la relación de los derechos humanos con el ejercicio de la ciudadanía? Son esas algunas cuestiones que sirven para provocar la inquietud que motiva la amplia discusión en las clases de Educación, Derechos Humanos y Ciudadanía en la Tercera Edad. El concepto de ciudadanía ha nacido de las transformaciones que han ocurrido de entre el Estado Moderno Liberal, con sus revoluciones y marcos legales, como: la Revolución Francesa, con la Declaración de los Derechos de los Hombres y del Ciudadano y la Independencia Americana, con la Declaración de Virginia, en el siglo XVIII, que para Bobbio (1992) provoca en todo el mundo civilizado, una revolución copernicana y los hombres han dejado de ser súbditos – sujetos de deberes, para ciudadanos – sujetos de derechos, dueños del poder y de la legitimidad de gobernar..

Esa mutación del status del sujeto resulta de las transformaciones sociales históricas, entendidas como conquistas de derechos en dimensiones del derechos: la primera, para limitar el poder del Estado en legislar con interferencia en las libertades individuales y por eso quedaran conocidos como derechos negativos, juntamente con la lucha por ampliación de la participación política, por la movilidad social – los derechos positivos, son entendidos como derechos de primera generación, referentes a las libertades individuales y políticas (Castilho, 2011).

Los primeros setenta años del siglo XIX son enmarcados por la consolidación del Estado Liberal y por el desarrollo de la revolución industrial. Las criticas a las condiciones del trabajo y vida generados en ese periodo, han conducido a la constatación de que los principios libertad, igualdad y fraternidad que servirán de bandera a la revolución de 1789 en Francia, era meramente formal, válida para la burguesía liberal, pero delante de los abusos del capitalismo, el movimiento operario y sus familias han comenzado a cobrar su materialidad. En ese camino, son ampliados los derechos

sociales, económicos e culturales como fundamentales a la vida, entonces no más es bastante anunciar, es necesario generar formas para su realización (Dornelles, 2006).

*De entre los derechos fundamentales de la naturaleza social, económica y cultural podemos apuntar algunos ejemplos: derecho al trabajo; derecho a la organización sindical; derecho a la previdencia social en caso de vejez, invalidez, incapacidad para el trabajo, reforma, dolencia, etc. derecho a huelga; derecho a la salud; derecho a la educación gratuita; derecho a remuneración que pueda garantizar a los trabajadores y sus familias condiciones dignas de vida; derecho a vacaciones remuneradas; derecho a la estabilidad laboral; derecho a condiciones de seguridad en trabajo; derechos a los prestaciones públicas ( transporte seguro y confortable, seguridad pública, saneamiento básico, calles pavimentadas, iluminación, agua encanada e tratada, comunicación, etc.); derecho a vivienda digna; derecho de acceso a la cultura; derecho de protección a la infancia, derecho al ocio, etc. (Dornelles, 2006: 30).*

Al final de la 2ª grande guerra mundial, los derechos humanos son ampliados en la lucha por garantizar parámetros de dignidad humana. Después del genocidio perpetrado por el nazismo, la división del mundo en dos bloques que era una amenaza a paz con "la guerra fría", con la "guerra química", es necesario la formulación de los derechos de la solidaridad, denominados de derechos de tercera generación en la garantía del derecho a la paz, a autodeterminación de los pueblos, a uno ambiente saludable y al patrimonio común de la humanidad.

Lafer (1988) al dialogar con las ideas de Hannah Arendt resalta la importancia del concepto de ciudadanía para la efectividad de los derechos humanos, como principio de protección, pues es el derecho a la vida pública que puede garantizar las libertades privadas, y la ciudadanía es dar a los hombres y mujeres el derecho a tener derechos.

Como Marshall (1967), Touraine (2002) relaciona a definición de ciudadano a la identidad y al sentimiento de hacer parte de la comunidad política y de conocimiento de sus derechos: "Ser ciudadano es sentirse responsable pelo bien estar de las instituciones que respetan los derechos del hombre y permiten una representación de las ideas y de los intereses" (Touraine, 2002:349). Las universidades abiertas a la tercera edad pueden presentarse como uno de los espacios sociales de ejercicio de derechos, pues permiten a las personas mayores estar en un espacio destinado históricamente a los jóvenes. Al adentrar en los muros de la universidad, que es por naturaleza espacio de relacionamiento generacional permite a los estudiantes de la UNATI relacionarse con otras generaciones y mirar el mundo con los ojos del otro. Y, percibir que los derechos pueden tomar cuerpo en una perspectiva de inclusión.

## Los Derechos de la Tercera Edad

En todo mundo, el número de personas de 60 años o más de edad ha crecido muy rápido. Un Informe del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, 2012) ha afirmado que en los próximos 10 años, el número de personas de 60 años o más de edad en el planeta será de más de 1 billón de personas. Y en 2050, las personas mayores totalizarán 2 billones de personas, o sea, 20% de la población mundial. Segundo el mismo informe, el envejecimiento de la población será más visible en países emergentes, como el nuestro, que estarán con 80% de personas mayores, contra los 66% actuales. En el Brasil, la previsión es que el número triplique hasta 2050, pasando de los actuales 21 millones para 64 millones. Entonces, esa proporción pasaría de 10% en 2012, para 29%, en 2050.

La discriminación es uno de los problemas enfrentados por las personas mayores, que continúan víctimas de abusos y violencia, a pesar de que el 47% de los hombres y el 24% de las mujeres mayores están presentes en el mercado de trabajo. El informe también afirma que existen muchos mitos sobre las personas mayores que son negados por los números. De entre ellos es que los jóvenes los sustentan económicamente a través del sistema de previdencia. En muchos países, incluso el Brasil, acontece el contrario de la creencia popular, en términos económicos un gran número de personas mayores contribuye con sus familias, al amparar financieramente las generaciones más jóvenes, y con las economías nacional y local, al pagar impuestos.

El Brasil envejece muy rápido. En inicio del siglo XX, un brasileño vivía 33 años, hoy esa expectativa de vida al nacer es de 74,08 años. El último Censo (IBGE-2010) apunta un crecimiento de 55% en esa población en 10 años. Segundo los datos del Programa Nacional de Amuestra de Domicilio (PNAD, 2011), el segmento de 60 años o más de edad corresponde a 12% de la población brasileña: 55,7% de mujeres con expectativa de vida al nacer de 77,7 años, y, 44,3% de hombres, con 70,6 años de expectativa de vida. Esos números pueden claramente demostrar la longevidad femenina. En Brasil el total de personas mayores ha pasado de 2 millones, en 1950, para 6 millones en 1975 y, para 15,4 millones, en 2002, significando un aumento de 700%. Estimase, para 2025, que esta población alcance los 32 millones (Veras, 2003).

El envejecimiento es un proceso diversificado de continuadas transformaciones físico-mórficas y psicológicas que hacen parte del camino natural del ser humano, pero es constantemente negado y aislado por la moderna sociedad occidental, como bien lo demuestra la manera como eran tratados las personas mayores hasta final del siglo pasado, con reclusión y aislamiento. El estigma del envejecimiento como una fase de decadencia y de pérdidas de los papeles sociales, ha promocionado ideas pre-establecidas de asociación de la persona mayor con males de la salud, incapacidad, inutilidad, obsolescencia y abstención social y política y también una expropiación de su autonomía de acción relacionada al ejercicio de la ciudadanía, que significa libertad e igual condición para relacionarse con las otras personas, consolidando la negación del individuo como sujeto de derechos y dificultando su acción como actor social (BRYM, R. *et al*, 2006; RAMOS, 2003).

En la superación de ese preconcepto, en primero de octubre de 2003, fue publicada el Estatuto de las Personas Mayores, Ley nº 10.741. Esa ley reconoce la persona mayor como sujeto de derechos especiales, creadora del Estado en el ofrecimiento de tratamiento diferenciado para la manutención de la igualdad con relación a las otras personas, por la aplicación de la justicia distributiva, todavía refleja la necesidad de reafirmación del papel del ciudadano y de la dignidad humana para aquellos sujetos que reconocidamente tienen suprimido sus espacios en la sociedad. Envejecer no retira y también no torna menor los derechos de los hombres y mujeres brasileñas garantizados por la Constitución Federal, por lo contrario, reafirma los derechos al mismo tiempo que exige del Estado las políticas públicas específicas para los mismos. En entretanto la percepción de esa realidad por la sociedad y por las personas mayores todavía no se ha completado.

El Estatuto de las Personas Mayores publicado casi 10 años después de establecida una Política Nacional de la Persona Mayor, con la Ley nº 8.842/94 que había determinado la articulación de medidas de los Ministerios de la Previdencia y Asistencia Social, Educación, Justicia, Trabajo y Empleo, salud, Deporte y Turismo, Transporte, Planeamiento y Presupuesto y Gestión para establecer políticas públicas en apoyo a la creación de acciones en sitios apropiados para las personas mayores y contra la discriminación.

En el ámbito de la Asistencia Social se establece la prestación de atención y desarrollo para el atendimiento de las necesidades básicas de familia, sociedad, entidades gubernamentales y no gubernamentales, allá del estímulo a creación de incentivos y alternativas de cuidados, como Centros de convivencia, Casas lares, atendimientos domiciliarios y otros más. Está en el ministerio de la Salud el deber de garantizar cuidados en el Sistema Único de la Salud (SUS), geriatría como especialidad clínica, prevención, tratamiento y recuperación.

Las acciones del Ministerio del Trabajo y Previdencia Social, deben priorizar el atendimiento de los beneficios, garantizando mecanismos que dificulten la discriminación en el mercado del trabajo con la creación de programas de preparación para la reforma en los sectores público y privado, con antelación mínima de 2 años antes del apartamiento.

El Ministerio de la Justicia es responsable por la promoción y defensa de los derechos de la persona mayor. Cuidando del ejercicio de las normas para evitar abusos y lesiones.

La provincia de Bahia ha publicado la ley 9.013/2004 que establece las políticas provinciales para las personas mayores, 10 años después de establecida la política nacional y 1 año después de la publicación del Estatuto, y reproduce en el ámbito provincial las directrices nacionales.

Todo el andamiaje de las leyes, mismo referentes al capítulo referente a la familia de la Constitución Federal Brasileña, no es por lo mismo la garantía de efectividad y cumplimiento de los derechos de las personas mayores, y es también obstáculos para ellos, desde el desconocimiento de sus propios derechos como no implementa-



ción de las políticas públicas para su concretización. La educación para los derechos y los medios para su acceso y tener competencias para los exigir tiene efectos en la ampliación de la ciudadanía de esos sujetos de derechos.

## **La Educación en la UNATI**

Las Universidades Abiertas a la Tercera Edad (UNATI), son alternativas al ofrecimiento de actividades educativas a las personas mayores, con objetivos del desarrollo y (re)socialización, conocimiento de los derechos humanos y de cómo a ellos tener acceso, enfrentamiento de la dependencia, el rescate del auto-estima y de la autonomía, y también la reducción de los gastos con la salud de ese segmento que ha crecido de forma significativa, gracias a los avances de la ciencia médica y la reducción de las tasas de mortalidad, fecundidad y de natalidad.

La educación ocupa cada vez más espacio en la vida de las personas, pues el mundo ha solicitado a todas las personas el desarrollo de los más diversos papeles. Y, por lo tanto, la educación debe ser responsable por ese conocimiento actualizado, que torne posible a las personas mayores conocer a uno mismo y conocer a las otras personas; La educación permanente torna posible otras fuentes de conocimiento allá del conocimiento escolar, porque es una educación destinada a la superación personal y colectiva y para el tiempo libre. Tiene la pretensión de ser al mismo tiempo, construcción de conocimientos y desarrollo de habilidades, de forma continuada a lo largo de la vida. Comprende el desarrollo integral del individuo y la mejor cualidad de vida pues no es solo los conocimientos y técnicas que permiten un desempeño eficiente en el mundo, pero, principalmente estar listo para aprender, re-aprender y desaprender permanentemente. Aprender a conocer, tiene implicación en poder conciliar una cultura general con la posibilidad de dominar profundamente un reducido número de asuntos; aprender a hacer, es un imperativo de la aprendizaje, para la adquisición de competencias amplias, que preparen el individuo para el enfrentamiento de las más diversas situaciones.

La educación permanente entiende la educación como un proceso continuo de construcción de la persona, de sus saberes y aptitudes, y de su capacidad de decidir; es también, la busca constante de la realización plena, de la libertad y de la valoración del ser, para que a través del saber ser, del saber aprender, del saber hacer y del saber convivir, las personas vivan mejor en el contexto en que viven. Pensar la educación para personas mayores, es pensar en estrategias para la mejoría de la vida de esa población; no es bastante desarrollar el proceso educativo basado en la transmisión de contenidos anteriormente construidos, es necesario articular la enseñanza a la investigación y a la extensión universitaria.

El fenómeno educativo debe ser entendido como una práctica social, históricamente situada, que depende del proyecto de hombre y de sociedad que se desea construir. Dependiendo de la concepción de ese proyecto, la educación puede se desarrollar bajo la perspectiva ingenua (para la alienación de los seres humanos), o, en



la perspectiva crítica que defiende la libertad de los hombres y de las mujeres inseridos en la sociedad, y consecuentemente suya capacidad de decidir. Para atender a las necesidades de las personas mayores y a las nuevas expectativas de la sociedad, la educación permanente necesita ofrecer una metodología educativa que incluya al saber elaborado el rescate de la historia de vida, el convivir con nuevas generaciones, en la promoción del cambio de los conocimientos y de las experiencias, pues "... educar es como vivir, exige la conciencia del inacabado, porque la historia en que me hago junto con los otros es un tiempo de posibilidades y no de determinismo. (...) es tiempo de posibilidades condicionadas por la herencia del genético, del social, del cultural y del histórico, que haz de los hombres y de las mujeres, seres responsables, sobre todo cuando la decencia puede ser negada y la libertad ofendida y recusada" (FREIRE, 1999).

La educación permanente tiene como finalidad favorecer en las personas mayores, los procesos de análisis crítico y mejora de las condiciones de la vida y de la participación en los proyectos culturales y colectivos a los cuales pertenecen. Entenderse como sujetos de derechos torna posible a las personas mayores una más amplia inserción en la sociedad actual. Pero no es bastante conocer los derechos, es necesario conocer como tener acceso a ellos, y este es el objetivo de la asignatura Educación: Derechos Humanos y Ciudadanía en la Tercera Edad.

En las clases tenemos percibido en los/las estudiantes, la necesidad de hablar sobre sus experiencias de violación de derechos, y ese deseo tiene sido respetado por las maestras. En los encuentros es reservado un período para que puedan hablar libremente. Y a partir de sus palabras buscamos adaptar el plano de trabajo para llegar al objetivo más importante: la persona mayor verse uno misma como sujeto de derechos.

*"Ser ciudadano es se sentir responsable por el funcionamiento de las instituciones que tienen respecto a los derechos del hombre y permiten una representación de las ideas e de los intereses." (TOURAINÉ, 2002: 349) O sea: "primero, que, ciudadano es aquello que tiene sus derechos respetados y sus intereses representados. Segundo, es condición del ciudadano defender las instituciones que respetan a las condiciones anteriores." (Lopes, 2007: 23)*

## Conclusiones

La UNATI/UESC, al ofrecer la asignatura Educación, Derechos Humanos y Ciudadanía en la Tercera Edad, ha buscado tornar las personas mayores estudiantes de ese curso conscientes de sus derechos y las formas de a ellos acceder. Cómo hacer, como alcanzar ese objetivo? En clases magistrales no es posible, pues las personas mayores en gran parte de las actividades que han cursado tienen demostrado necesidad de hablar de uno mismo, de sus vidas, de sus experiencias. Planeamos trabajar con una metodología participativa, integradora, donde todos los participantes hablasen, pero

con respeto a la habla del otro. Y, para eso, es necesario desarrollar la escucha. Oír, para quién ha oído muchas y muchas veces sin hablar.. como es difícil! En el primero encuentro establecemos las normas del grupo, y a cada nuevo estudiante que venía a las clases, esas normas eran reafirmadas.

Durante las clases percibimos por las cuestiones que los estudiantes nos hacían que el objetivo que nos guiava estaba siendo alcanzado, en la medida que la propuesta del ejercicio de la propia ciudadanía, a través de la exigencia y cumplimiento de los derechos de las personas mayores se concretiza en la vivencia cotidiana de los estudiantes de la UNATI/UESC, sea por su propia iniciativa o por proposición del curso.

Las clases eran impartidas en lunes de las 3 a las 5 de la tarde, después que habían estado en otra clase. A las veces venían con deseo de hablar, otras veces solo para escuchar, y teníamos que os provocar, buscando sus experiencias, sus recuerdos de afirmaciones o de violaciones de derechos. Para el desarrollo de esas clases utilizamos las salas del curso de grado en Derecho, buscamos un espacio diverso donde normalmente funciona la UNATI. Los estudiantes han conocido otros espacio de la Universidad, y dejamos claro, mismo sin la utilización de las palabras que estar en la universidad, tradicionalmente destinada a los jóvenes es un derecho. Y a partir de ahí, los otros derechos sociales fueran se concretizando para ellos: transporte, salud, previdencia, justicia, vivienda, ocio, etc.

Algunas hablas sobre la consciencia de los derechos e como acceder a ellos:

“La asignatura es importante por tratar de nuestros derechos, para nos informar como acceder a esos derechos... como os tornar efectivos...”

“Como enfrentan con de forma asertiva los comentarios peyorativos sobre la educación para personas mayores, y de como estar en la UNATI ha modificado sus vidas, su mirada sobre uno mismo y sobre los otros... como han informado a sus vecinos sobre derechos... que cuando los conductores no les permiten acceder a los autobuses, reclaman, no se callan, como hacían antes.”

“Aprendo cada vez más sobre muchas cosas...”

Justifica-se ese trabajo por la importancia de la oportunidad de los estudiantes de la UNATI en se reconocer como sujetos de su propia historia, actores sociales en la consolidación de los derechos de las personas mayores en la lucha por la equidad de los derechos humanos, pues el sujeto del derecho es el ser humano y no la suya edad (Irigaray, T. Q. y Schneider, R.H., 2008)

## **Bibliografía**

Bahia. (2004). Lei 9.013. Política Estadual do Idoso

Bobbio, N.(1992) A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus.

Brasil.(1988) Constituição da República Federativa do Brasil.

- (2003) Lei n. 10.741. Estatuto do Idoso.
  - (1994) Lei 8842. Política Nacional do Idoso
  - IBGE (2011) Censo Demográfico.
  - (2012) PNAD
- Brym, R. et al. (2006) Sociologia: sua bússola para um novo mundo. São Paulo: Cengage Learning.
- Castilho, R. (2011) Direitos Humanos. São Paulo: Saraiva.
- Dornelles, J. R. W. (2006) O que são direitos humanos. São Paulo: Brasiliense.
- Freire, P. (1999) Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Giddens, A. (2005) Sociologia. Porto Alegre: Artmed.
- Irigaray, T. Q. y Schneider, R.H. (2008) Participação de Idosas em uma Universidade da Terceira Idade: Motivos e Mudanças Ocorridas. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Rio Grande do Sul, Vol. 24 n. 2, pp. 211-216.
- Lopes, S. M. (2007) Os Juizados de defesa do consumidor em Salvador: a institucionalização dos direitos e a percepção dos juízes em relação à cidadania e justiça social. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia.
- Marshall, T. H. (1967) Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ramos, P.R.B. (2003) Direito a Velhice: a proteção constitucional da pessoa idosa. In: Wolkmer, A. C. e Leite, J.R.M. (Org.) Os novos direitos no Brasil. São Paulo: Saraiva.
- Touraine, A. (2002) Crítica da modernidade. Petrópolis: Vozes.
- Veras, Renato. (2003) A novidade da agenda social contemporânea: a inclusão do cidadão de mais idade. Revista A Terceira Idade. São Paulo, v. 14, n. 28, p. 6-29.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2005) Envelhecimento ativo: uma política de saúde. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde.

## La edad oculta

M<sup>a</sup> del C. Serrano Vázquez<sup>75</sup>

M<sup>a</sup> del C. Valle López

Universidad de Valladolid

### Resumen

Si las lenguas son el mejor espejo de la mente humana es porque a través de ellas se puede identificar el alfabeto de los valores humanos; es decir, el entramado conceptual y psicológico en el cual operan las personas de una comunidad.

El prisma culturoológico nos permite acercarnos simultáneamente a las unidades léxicas relacionadas con los conceptos de la *vejez* y el *envejecimiento* desde una doble perspectiva: la lingüística y la cultural.

En esta ocasión nuestro propósito es analizar el léxico que se utiliza para hablar de la vejez y el envejecimiento en los *Programas Universitarios de Mayores* y, fuera de ellos, en los medios de comunicación, a través de unidades léxicas básicas, con el fin de evaluar el conjunto estructurado de imágenes transmitidas por estas y dibujar el imaginario social de la vejez y el envejecimiento, con el objeto de pensar en estrategias que busquen cambiar los estereotipos negativos existentes en torno a la vejez, así como aprovechar aquellos que son positivos.

De este análisis se concluye que se están redefiniendo las formas de envejecer y se están encontrando nuevas formas de vivir, de ser y de actuar en la vejez. Frente a la imagen de un colectivo desvalido que representa una carga para la comunidad, la apuesta es que los PUM ofrezcan una imagen de las personas mayores a través de un uso adecuado del lenguaje como adultos competentes, preparados, capaces de desempeñar roles útiles para la sociedad en su conjunto, en un marco de dignidad e inclusión social.

*Palabras clave:* Léxico, sociedad, concentración simbólica, Programas Universitarios de Mayores, medios de comunicación.

---

75 serrano@fyl.uva.es

## Abstract

*If languages are the best reflection of human mind is because through them we can identify the alphabet of human values, that is to say, the conceptual and psychological framework in which people operate in community.*

*This cultural vision permits to approach simultaneously to lexical units related to concepts such as old age and ageing from a double point of view: linguistic and cultural.*

*At that time our purpose is analyzing the lexicon which is used to speak about old age and ageing in university programmes for seniors citizens and, out of them, in the media through basic lexical units in order to evaluate the structured group of images transmitted and depicting the social imaginary of elderly people and ageing so as to think about strategies that search to change negative stereotypes and take advantages of the positive ones.*

*From this analysis we may conclude that the ways of getting old are being redefined and new ways of living and acting have been discovered. Opposite to an image of a helpless group who represents a real charge for the community, our betting is that PUM offers an image about elderly through an appropriate usage of language as a competitive adults, ready and capable of facing useful roles in our society within a frame of dignity and social inclusion.*

*KeyWords: Lexicon, society, symbolic concentration, University programmes for the elderly, media communications.*

## Introducción

Como es sabido, la suma de creencias y valores de una sociedad se plasma en el lenguaje y, a su vez, la praxis lingüística actúa como un elemento que refuerza valores sociales e ideas preconcebidas.

En este sentido, consideramos que las lenguas son el mejor espejo de la mente humana y a través de ellas se puede identificar el alfabeto de los valores humanos; es decir, el entramado conceptual y psicológico en el cual operan las personas de una comunidad. Si ya Sapir afirmaba en ([1941] 1964) que el vocabulario es una muestra muy fiable de la cultura de un pueblo, Wierzbicka en (1997) profundiza en el estrecho vínculo que existe entre el léxico de una lengua y las características de la sociedad que la habla.

Una vez aceptado que lo cultural está interrelacionado con lo lingüístico y que la cultura aflora en hechos lingüísticos, se hace necesario especificar dónde y de qué manera lo hace. La respuesta parece fácil: lo cultural aparece en el lenguaje principalmente en el plano léxico y, en menor medida, en el plano gramatical.

Cuando una misma noción se transmite a través de diversos elementos tales como palabras, idiomatismos, refranes, eslóganes, clichés, etc. que se articulan en torno a una idea hablamos de concentración simbólica o concentración linguo-cultural.

Si analizamos el léxico que se utiliza para hablar de la vejez en los *Programas Universitarios de Mayores* y fuera de ellos, podremos evaluar el conjunto estructurado de imágenes transmitidas por las unidades léxicas y dibujar un retrato robot de nuestro país, de nuestra sociedad, de nuestra época.

## Objetivos

La presente investigación pretende como objetivo general describir y caracteriza el imaginario social en torno a la vejez y el envejecimiento presentado a través del léxico en los medios de comunicación en general y, en particular, en las revistas dirigidas a los mayores, tales como *Madurez activa*, *Senda, para gente activa*, *Senda senior*, *60 y más*, así como en las publicaciones que se generan a partir de los *Programas Universitarios de Mayores*

Como objetivo final se pretende ofrecer unas pautas para poder reconstruir una imagen de la vejez donde el alumno de nuestros Programas de Mayores sea presentado bajo un perfil adecuado a su realidad; un perfil que no responda a prejuicios ni estereotipos, sino que corresponda a la imagen de un grupo social que se enfrenta a una determinada etapa de la vida, tan semejante y distinta como a cualquier otra etapa vital.

## Metodología

El prisma culturoológico nos permite acercarnos simultáneamente a las unidades léxicas relacionadas con los conceptos de la *vejez* y el *envejecimiento* desde una doble perspectiva: la lingüística y la cultural.

El léxico de una lengua es la mejor evidencia de la existencia de una cultura específica. Cuando una misma noción se transmite a través de diversos elementos tales como palabras, idiomatismos, refranes, eslóganes, clichés, etc. que se articulan en torno a una idea hablamos de concentración simbólica o concentración linguo-cultural.

La visión del mundo es un concepto complejo ya que está compuesto por toda una configuración cultural y ética a través de la cual evaluamos o asumimos comportamientos, eventos y realidades de la vida diaria, De esta manera, una visión del mundo constituye una orientación cognitiva básica perteneciente a una comunidad, grupo social o individuo.

El concepto de visión del mundo comenzó a emplearse a comienzos del siglo XIX gracias a las investigaciones de Wilhelm von Humboldt. En el siglo XX, diversos au-

tores como Boas, Sapir y Whorf siguieron investigando en esta línea. Según estos autores, el lenguaje, el pensamiento y la cultura están profundamente entrelazados, de manera que cada lengua se asocia con una visión del mundo diferente. (Gumperz y Levinson 1996:2).

Los modelos cognitivos juegan un papel en nuestra interacción con el entorno y en la forma que tenemos de ver y entender la realidad. Actualmente es ampliamente aceptado que muchas características del lenguaje no son arbitrarias sino que están motivadas por la estructura de modelos cognitivos, o bien son consecuencias de ellos. Así, según Lakoff y Johnson (1987): *Nuestros conceptos estructuran lo que percibimos, cómo nos manejamos en el mundo y cómo nos relacionamos con otras personas. Nuestro sistema conceptual juega un papel importante al definir nuestras realidades cotidianas*

Por otra parte, en los tiempos actuales los medios masivos de comunicación actúan como transmisores de la cultura, ante lo cual la perspectiva antropológica ligada a esta temática se interesa en cómo una manera de ser joven, viejo, etc. se transmite a las personas por un proceso de comunicación masiva (Osorio, 2002).

Los medios no sólo transmiten imágenes, sino que también las reflejan. Los medios transmiten y perpetúan estereotipos de los grupos sociales y estas imágenes afectan en mayor y menor grado las percepciones de los miembros del grupo, de los grupos, y de las relaciones intergrupales.

Los medios de comunicación, y en consecuencia la prensa escrita, cumple un rol relevante en el modelamiento de estereotipos vinculados a grupos sociales, produciendo o proyectando las imágenes circulantes, de modo que lo que el imaginario social de la vejez y el envejecimiento presente en los medios masivos de comunicación guarda estrecha relación con la construcción social de la edad.

El *imaginario social*<sup>76</sup> es un concepto creado por el filósofo griego Cornelius Castoriadis, usado habitualmente en ciencias sociales para designar las representaciones sociales encarnadas en sus instituciones. El concepto es usado habitualmente como sinónimo de *mentalidad, cosmovisión, conciencia colectiva o ideología*

La vejez y el envejecimiento se encuentran cargados de estereotipos y mitos, que no sólo afectan a las personas mayores en su construcción de identidad personal y social, sino que también afectan los estudios relacionados con estas temáticas. Estos mitos y estereotipos suelen sentar las bases de creencias psicológicas, sociales y biológicas sobre los ancianos, ya que son aceptadas como hechos. De este modo se entiende la edad como imagen cultural: se atribuye un conjunto de valores, estereotipos y significados a los sujetos de determinada edad.

---

76 Las bases teóricas de esta comunicación sobre el imaginario social de la vejez y el envejecimiento" las recogemos del extenso trabajo presentado por M<sup>a</sup> José Torrejón (2007) en su tesis para optar al grado de Magíster en Antropología y Desarrollo.



## Resultados

Los *resultados* que se presentan pretenden dar cuenta sobre qué se habla cuando se habla sobre vejez y envejecimiento en los ejemplos seleccionados del español actual.

El campo semántico 'edad' en español entendido como 'periodo de la vida humana' analizado por Inmaculada Corrales (1982) abarca términos como *infancia, niñez, juventud, edad madura, vejez...*, términos que pueden quedar agrupados en cuatro periodos fundamentales: 'niñez', 'juventud', 'madurez' y 'vejez', delimitados entre sí por características preferentemente de tipo fisiológico.

A nosotros nos interesan solo las dos últimas etapas: *edad madura* que comprende los rasgos de significación 'edad', 'desde que se alcanza la plenitud hasta que comienza la decadencia vital' y *vejez*, que comprende los rasgos de significación 'edad', 'desde que comienza la decadencia vital hasta el final de la vida'.

Analizamos a continuación las unidades léxicas representativas de estas etapas:

### Vejez

La vejez podemos definirla como una etapa del ciclo vital que, en el contexto de nuestra sociedad, comenzaría a partir de los 60- '65 años. Las características y valoraciones que definen esta etapa corresponden a criterios socioculturales.

Tanto al proceso como a la etapa, se les asocian imágenes, mitos y estereotipos que definen cómo entendemos la vejez y el envejecimiento en la sociedad contemporánea. Los estereotipos principales se relacionan con: *la salud, el aprendizaje, la productividad, la participación y la soledad*.

*Salud*: Se habla de vejez en su sentido biológico, en tanto consecuencia del envejecimiento fisiológico que se refleja en pérdidas de las capacidades del cuerpo debido a la edad, a la pérdida de fuerza y la propensión a enfermedades.

Esta visión más vinculada a los efectos negativos del envejecimiento biológico da pie a otros artículos donde la vejez se identifica con una etapa del ciclo vital, evidenciándose una dimensión más social que enfrenta dicha etapa de modo asistencialista, ya que se vincula directamente con la necesidad de cuidados y de protección.

Como reacción ante este paradigma biomédico tradicional que no contemplaba otras variables individuales tales como la herencia, el sexo, el estilo de vida, los niveles de ingreso y educacionales, la actividad laboral, etc. se emplean en los textos dirigidos a la educación permanente de los mayores otros términos ligados al concepto de calidad de vida, más dinámico y multidimensional.

Otro estereotipo se refiere a la *capacidad de aprendizaje de las personas mayores*. Derivado de las características negativas que acarrearía el envejecimiento, la vejez estaría marcada por la rigidez mental que haría que las personas mayores sean incapaces de adaptarse a los cambios y, por tanto, incapaces de mantenerse

actualizados incorporando nuevos conocimientos, lo que dificultaría sus posibilidades de trabajo.

Estrechamente ligado a este estereotipo, la vejez se suele identificar con el cese de las actividades laborales productivas, siendo la jubilación el punto de partida de esta etapa. Una vez que la persona se ha jubilado comenzaría a desvincularse progresivamente de los diferentes sistemas sociales y de las instancias de toma de decisiones incluso dentro de su grupo familiar, adoptando una vida social cada vez más restringida y aislada, por lo que la vejez se asociaría con soledad.

Por último, la vejez también se menciona en el contexto de la familia, en cuanto a la relación de los abuelos con sus nietos en esta etapa de la vida, así como el cuidado de los hijos a sus padres cuando llegan a la vejez (*los abuelos golondrina*).

La palabra *viejo* tiene un campo semántico relativamente amplio. Referida a las cosas, viene a ser a menudo (aunque no siempre) sinónimo de inservible. Pero, cuando nos referimos a seres vivos, plantas o animales, utilizamos sin rubor los calificativos de joven o viejo, y sabemos muy bien a qué nos referimos: un árbol, un perro, son viejos cuando han superado la mayor parte de su ciclo vital, con independencia de que sigan siendo o no útiles.

Vivimos en una sociedad que tiende a ocultar lo desagradable, pero sobre todo que tiende a disfrazar sus injusticias. Durante buena parte del siglo XX, la vejez ha estado relacionada con la decadencia, física, mental, social, económica... Los viejos eran, esencialmente, un problema, y así se siguieron viendo en las primeras etapas del envejecimiento de las sociedades occidentales.

Cuando una sociedad llega a ser consciente de que trata mal a sus viejos, empieza a llamarlos *mayores, tercera edad, seniors*. Asociamos a la palabra *viejo* el imaginario social de la vejez y el envejecimiento, reflejando los estereotipos negativos que el propio lenguaje ha generado. Las diferentes denominaciones tienen todas el propósito de esquivar los prejuicios y la discriminación. Algunos de ellos sí lo logran; otros, por el contrario, generan nuevas máscaras.

### *Envejecer/envejecimiento*

El envejecimiento aparece como un proceso y una etapa, relacionados con los temas de salud y estética. La salud se vincula a los cambios biológicos que se producen y la propensión a ciertas enfermedades.

Pero también se hace referencia a las consecuencias del cambio demográfico sobre el sistema salud, mostrándose el envejecimiento de la población como un problema, ya que en términos económicos implica una carga para la sociedad. En este mismo sentido, se habla sobre la importancia de generar políticas públicas en diversos ámbitos que permitan hacer frente a las nuevas condiciones.

Los temas relacionados con la estética son los más comunes al momento de referirse al envejecimiento, a través de mecanismos y productos cosméticos que previenen los signos del envejecimiento.

Por último, el proceso de envejecimiento se vincula a la necesidad de mantenerse activo, lo que dependería de las personas que deben mantenerse en constante aprendizaje y con capacidad innovadora, principalmente en lo que se refiere a las tecnologías.

El envejecimiento biológico no guarda necesariamente una correlación con el envejecimiento psicológico, y desde luego no con el envejecimiento como hecho social. La edad, tal y como la concebimos, es una construcción social, y como tal su significación se construye, y reconstruye, en función de categorías sociales y no simplemente biológicas. Si a una persona la definimos como vieja, la trataremos como a tal con independencia de cómo se sienta ella.

### *Tercera edad*

La unidad léxica *tercera edad* es un término antrópico-social que hace referencia a la población de personas mayores de 65 años, y que es sinónimo de *vejez* o *ancianidad*. Hoy en día, el término va dejando de utilizarse por los profesionales, que utilizan más el término de *personas mayores* (España y Argentina) y *adulto mayor* (América Latina).

Este término se encuentra relacionado con una amplia gama de temas:

El término *tercera edad* aparece como el equivalente de personas mayores. Ambos indican un mismo segmento social marcado por el criterio edad, y, en este sentido a ambos conceptos se le vinculan múltiples temáticas: participación, aprendizaje, ocio, sistema de pensiones, sexualidad, salud, belleza, pobreza, carga, oportunidades para incluirse en el sistema económico, tecnología. Así mismo, ambos grupos se visibilizan en relación a iniciativas más bien externas a ellos, iniciativas de instituciones diversas, organizaciones públicas y privadas. Es decir, no hacen noticia por gestiones propias en su origen, sino que siempre van de la mano de la ayuda estatal, por ejemplo. El hablar de *tercera edad* se relaciona de manera mucho más frecuente que las *personas mayores* con la idea de discriminación positiva, con lugares y eventos especiales para ellos, como receptores de políticas públicas y leyes que buscan protegerlos la mayoría de las veces, o en otros casos, darles el "empujón inicial" para sus proyectos.

El término *tercera edad* ha entrado en crisis cuando ha empezado a hablarse de una *cuarta edad* referida al periodo en el que los viejos dejan de valerse por sí mismos.

Gracias a las mejoras en los estilos de vida y a la atención sanitaria, cada vez es más frecuente que personas encuadradas en el grupo de edad tradicionalmente asociado a la *ancianidad*, o *tercera edad*, se encuentren en plenitud de facultades físicas y mentales por encima de los 65, los 70 o incluso los 75 años. Sin embargo, hacia los 80 años es frecuente que comiencen a acumularse *patologías* degenerativas y crónicas, lo cual suscita en la persona un grave cambio físico, psíquico y emocional.

La expresión *cuarta edad* hace referencia a la última fase de la *vida* de las personas. Habitualmente se considera su comienzo a partir de los 80 años de edad.

El término *población de edad avanzada*, que también es un eufemismo para referirse a los viejos podría asimilarse tal vez, pero en modo alguno resuelve el relativismo (¿cuánta edad es una edad avanzada?), y también se presta a confusión: una niña de edad avanzada es la que se ha desarrollado más rápidamente que sus compañeras, un joven de edad avanzada está en el umbral de la madurez (la vejez es una edad ¿avanzada, para qué?).

### *Abuelo/a*

Se utilizan principalmente para referirse a las relaciones familiares, que es el significado que le corresponde en primera instancia: el apodo con el que los *hijos* designan al *padre* y la *madre* de sus padres, siendo respectivamente llamados *abuelo* y *abuela*. Específicamente, se vincula con los nietos, en un sentido positivo, como relación basada en el afecto y que es importante mantener ya que es necesaria durante el crecimiento de los niños; es decir, guarda relación con la importancia de las relaciones intergeneracionales.

Pero hay otra imagen de los abuelos que aparecen vinculados al de los hijos que cuidan a sus padres cuando llegan a la vejez, y que ha dado lugar a la metáfora *abuelos golondrina*, los que van de nido en nido, pasando una temporada con cada uno de sus hijos, para ser atendidos por ellos.

Aparecen también los *abuelos* que están desocupados, pasando el tiempo sentados en un banco, en una plaza, siendo entonces un sinónimo de *jubilados*.

En las culturas tradicionales, los abuelos han tenido un rol claro en relación al cuidado de los niños. El trato más familiar hace que la palabra "Abuelo" o "Abuela" sea reemplazada por términos más cariñosos y cercanos como *Yayo, Tata, Abu, Abue, Nono, Neno, Papito, Papá (nombre del abuelo), entre otros para el caso del abuelo y Yaya, Nana, Nona, Abue, Güeli, Abu, Nena, Tita, Mamita, Mimi, Mamá*

Esto ha tendido a desaparecer en el desarrollo de la familia nuclear. Pero el famoso "paro" español, hace de los abuelos un refugio, expresado a veces en un retorno al hogar paterno, a veces en un sobresueldo, en otras ocasiones en apoyo para el cuidado de los hijos, ya sea para el esparcimiento o para el trabajo y otras veces en una franca manutención de la familia nuclear. Esta situación llevará a organizar las formas de vida y convivencia de manera solidaria intergeneracional, estableciendo patrones de conducta nuevos, que irán cambiando la imagen social de la *tercera edad*.

### *Anciano/ancianos*

Se aplica a la persona de mucha edad en su acepción más neutra. En su connotación más negativa, se relaciona principalmente con un sujeto vulnerable en cuanto a su salud y su capacidad económica y que por tanto requiere del cuidado de su familia o del Estado. En relación a *viejo* tiene el rasgo de significación de 'respeto'.

### *Persona mayor, mayor*

Se aplica a la persona que está en la edad adulta, personas de edad avanzada; en plural, *mayores*, *nuestros mayores* alude a la personas de las que se desciende.

La denominación personas mayores se ha extendido entre los trabajadores sociales, y a través de ellos está llegando a la política, a la educación y a la investigación; es también la que aparece con más frecuencia en todas las publicaciones relacionada con los *Programas Universitarios de Mayores*

Se vincula con temáticas como: la participación, la pobreza, el ocio, el sistema de pensiones, la salud, el poder, la sexualidad, la belleza, la búsqueda de oportunidades de inclusión, etc.

Es un término ligado a la labor de instituciones gubernamentales, objeto de interés para los mercados de ocio.

En términos generales, el adulto mayor aparece como un sujeto social en busca de oportunidades y espacios de inclusión y participación. Las iniciativas de éste se mueven entre lo que se entiende como envejecimiento activo y envejecimiento productivo.

Desde un punto de vista lingüístico la denominación *mayores* es un eufemismo para hablar de los viejos. Todos podemos estar de acuerdo en considerar que un mayor es una persona adulta, que ha sobrepasado la mayoría de edad legal, pero a partir de ahí los límites son confusos ¿cómo de mayor es una persona? Es un término relativo (*tu eres la mayor de los hermanos*) que ha pasado a tener un valor absoluto al convertirlo en una variante de *viejo*, pero que no puede tener una explicación semántica; la acción de envejecer da como resultados *viejos*, nunca *mayores*

## **Conclusiones**

– La edad, tal y como la concebimos, es una construcción social, y como tal su significación se construye, y reconstruye, en función de categorías sociales y no simplemente biológicas. Si a una persona la definimos como *vieja*, la trataremos como a tal con independencia de cómo se sienta ella.

– Las personas mayores aparecen poco en los medios de comunicación como sujetos activos. Cuando lo hacen, es a través de imágenes y denominaciones estereotipadas y con una connotación negativa, que no reflejan la enorme diversidad de las situaciones vitales que experimentan: apelativos tales como viejos, ancianos, dependientes, pasivos, decrepitos, *abuelos golondrina* trasladan estereotipos, que se traducen en comportamientos de discriminación que vulneran los derechos de las personas mayores.

– La visión de las personas mayores como dependientes o débiles es obsoleta y no corresponde a la realidad actual.

- Se están redefiniendo las formas de envejecer y se están encontrando nuevas formas de vivir, de ser y de actuar en la vejez.

- El imaginario social de la vejez y el envejecimiento nos permite observar que en la actualidad predomina una visión de envejecimiento activo, es decir, envejecer maximizando las oportunidades de bienestar físico, psíquico y social durante toda la vida, vinculado a la capacidad de las personas de permanecer realizando actividades diversas, la mayoría de ellas ligadas al ocio personal.

- Frente a esta imagen de un colectivo desvalido que representa una carga para la comunidad, es fundamental ofrecer en los PUM una imagen de las personas mayores como adultos competentes, preparados, capaces de desempeñar roles útiles para la sociedad en su conjunto. Y hay que hacerlo a través del uso adecuado del lenguaje en un marco de dignidad e inclusión social, que nos acerque a las diferentes circunstancias a las que se enfrentan las personas mayores.

Las unidades léxicas que hemos analizado pueden ser variables adecuadas en su contexto o registro, pero se pueden convertir en peyorativas y cargadas de prejuicios si se emplean en otro tipo de discurso, porque pueden reflejar una imagen negativa de la vejez. Es decir, si estamos hablando de los *Programas Universitarios de Mayores* no se puede decir que están destinados a *los abuelos*, ni a los *yayos*, ni a los *viejos*. Si estamos hablando de pensiones, podemos hablar de *jubilados*, si estamos hablando de la familia, de *abuelos*, si de salud, *viejos*; y si lo hacemos de *formación permanente*, de *personas mayores* (aunque algunas *personas mayores* también sean *jubilados*, *abuelos* o *viejos*).

Para finalizar, recogemos un texto de Ortega extraído de su artículo *En torno a Galileo* (citado por Corrales, 1982:35): *La vida es tiempo-como ya nos hizo ver Dilthey y hoy nos reitera Heidegger-, y no tiempo cósmico imaginario y porque imaginario infinito, sino tiempo limitado, tiempo que se acaba, que es verdadero tiempo, el tiempo irreparable. Por eso el hombre tiene edad. La edad es estar el hombre siempre en un cierto trozo de su escaso tiempo-es ser comienzo del tiempo vital, ser ascensión hacia su mitad, ser centro de él, ser hacia su término o, como suele decirse, ser niño, joven, maduro o anciano.*

## Referencias

*Muestra<sup>77</sup> de ejemplos seleccionados*

1. La Universidad sin edad. Programa Sénior. Universidad de Cantabria
2. Turismo senior
3. Asociación Ayuda al anciano

---

<sup>77</sup> En la versión oral de esta comunicación ofreceremos una relación más extensa de ejemplos que ilustren nuestras reflexiones sobre la *edad oculta*. Aquí, por limitaciones de formato, nos limitamos a ofrecer solo una muestra representativa.

4. Enseñanza universitaria para mayores
5. Residencia para mayores
6. La edad solo es un número
7. Las personas mayores cada vez viven más
8. Hogares para los jubilados
9. La resocialización en el tiempo de la vejez
10. Todo el mundo quiere vivir mucho tiempo, pero nadie quiere ser viejo

## **Bibliografía**

- Corrales, Inmaculada (1982). El campo semántico de la "edad" en español. La Laguna, Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Gumperz, John y Levinson, Stephen (1996). Rethinking Linguistic Relativity. Cambridge; Cambridge University Press.
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO) (2009). Nuevas miradas sobre el envejecimiento. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social, Secretaría General de Política Social y Consumo, Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- La Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social en el Estado español (EAPN-ES) y EAPN Madrid (2012). Guía de Estilo para Periodistas 'Mira a las Personas Mayores' Madrid: Autor.
- Lakoff, George y Johnson, Mark (1995). Metáforas de la vida cotidiana, Madrid: Cátedra. (1ª ed. 1980).
- Ortega y Gasset, José (1947). En torno a Galileo, Obras completas, t.5, Madrid. Revista de Occidente
- Osorio, Francisco (2002). Propuesta para una Antropología de los Mass Media. Departamento de Antropología. Universidad de Chile. Cinta de Moebio No. 13. Marzo 2002. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Disponible en <http://www.moebio.uchile.cl/13/osorio.htm>
- Sapir, Edward (1964). Culture, lenguaje, and personality. Berkeley: University of California Press. (1ª ed. 1941).
- Torrejón Carvacho, María José (2007). Imaginario social de la vejez y el envejecimiento Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Magíster en Antropología y Desarrollo.
- Wierzbicka, Anna (1997). Understanding cultures through their keywords. New York. Oxford: Oxford University Press.



## **Desarrollo de Repositorio de Datos Estadísticos de los Programas Universitarios para Mayores miembros de la AEPUM**

A. López Blanes

*Universidad Permanente de la Universidad de Alicante*

### **Resumen**

Actualmente los Programas Universitarios para Mayores tienen el reto de mejorar la visibilidad que tienen en el conjunto de la sociedad.

Solo mejorando la visibilidad de todas las actividades que se realizan en los mismos, los diferentes estratos de la sociedad van a poder darle la importancia que tienen, asegurándoles un lugar permanente en las universidades a nivel estatal.

Es por esta razón que en 2010 se pone en marcha un proyecto de renovación de la web de la AEPUM con los siguientes objetivos generales:

- Realizar una web con apariencia más moderna.
- Mejorar la organización de la información en la misma.
- Poder mostrar datos y estadísticas de los diferentes PUPM asociados a la AEPUM.

Para abordar estos objetivos se ha diseñado un proyecto dividido en dos sistemas:

- Sitio web público de la AEPUM
- Base de datos de Programas Universitarios para Mayores (AEPUMbase).

Estos dos sistemas están interconectados entre sí de manera que los datos introducidos en la aplicación AEPUMbase son mostrados en el sitio web de la AEPUM en diferentes apartados del mismo.

*Palabras Clave:* Datos, Web, PUPM, AEPUM, Estadísticas

### *Abstract*

*Currently the University Programs for Seniors are challenged to improve visibility in the whole society.*

*Only by improving the visibility of all activities carried out in it, the different strata of society will be able to give the importance of assuring them a permanent place in universities statewide.*

*It is for this reason that in 2010 launched a renovation project of AEPUM website with the following objectives:*

- *Make a website with updated look.*
- *Improve the organization of information in it.*
- *Empower display data and statistics associated with PUPM.*

*To address these objectives, we have designed a project divided into two systems:*

- *Public AEPUM website.*
- *Database of University Programs for Seniors (AEPUMbase).*

*These two systems are interconnected so that data entered into the application AEPUMbase are shown in AEPUM website in different sections in it.*

*Keywords: Data, Web, PUPM, AEPUM, Statistics*

## **Especificación del proyecto**

Para abordar este proyecto se han seguido las siguientes directrices.

### *Sitio Web*

- Sustitución del antiguo portal de la asociación.
- Sistema que permita publicar contenidos a cualquiera de los socios de la AEPUM.
- Sistema que no limite una compleja organización de la información y acepte multilinguaje.
- Posibilidad de envío de newsletters, galería de fotos, agenda de eventos, formulario de contacto, noticias RSS, integración redes sociales.
- Elección de Drupal por su modularidad y por su versatilidad gracias a Views.

### *Base de datos de Programas de Mayores*

- Captar la estructura de los planes de estudio de los Programas Universitarios para Mayores (PUPM) de la asociación.
- Captar la estructura administrativa de los PUPM.

- Acceso web para que cada programa cumplimente sus datos cada curso académico.
- Un subconjunto de los datos se mostrarán públicamente en la web.
- Objetivo: Conseguir un repositorio de datos sobre los PUPM que avale la importancia de estos estudios a nivel estatal.

#### *Base de datos AEPUMbase*

En el desarrollo de la aplicación nos encontramos con la dificultad del modelo de datos, al ser estudios no reglados los PUPM establecen planes de estudio muy diferentes entre sí y complejos con diferentes estructuras. Por esta razón se ha descartado la utilización del gestor de contenidos que funciona en la web y se ha creado una base datos a medida.

Esta base de datos cumple las siguientes características:

- Aplicación web para el fácil acceso a través de un navegador web.
- Espacio privado para cada Programa Universitario de Mayores al que se accede mediante usuario y contraseña.
- Cada PUPM introduce sus datos de forma autónoma y automáticamente los datos más importantes están disponibles en la web institucional.

Uno de los logros más valiosos de la creación de esta aplicación es la consecución de un modelo de datos capaz de captar la estructura de todos los Programas. Esta tarea no ha sido sencilla y ha requerido de la modificación del modelo de datos en repetidas ocasiones.

El modelo de datos actualmente se estructura de esta manera dentro de AEPUMbase.

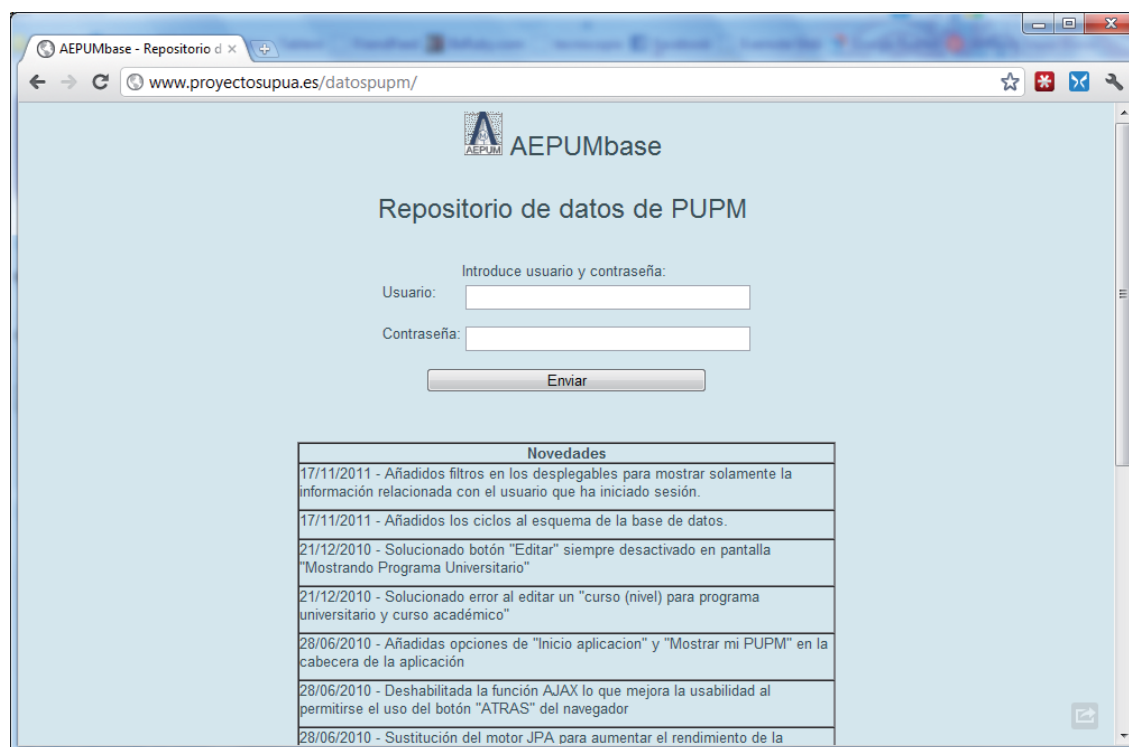
- Universidad
- Programa Universitario de Mayores (Puede existir más de uno)
- Ciclo (Puede existir más de uno)
- Curso Académico (Puede existir más de uno)
- Niveles (Primero, Segundo, etc...)
- Participaciones en proyectos de investigación.
- Personal
- Profesorado
- Entidades financiadoras del Programa.
- Sedes del Programa.

La interfaz web de la base de datos ha sido realizada mediante un sistema de generación automática de código para conseguir agilizar su desarrollo, ello es debido a los limitados medios utilizados en el mismo para hacer sostenible su mantenimiento.

Destacar que este Portal y Repositorio de Datos Estadísticos de los Programas Universitarios para Mayores miembros de la AEPUM se concibe además, como una potente herramienta de gestión para estas enseñanzas, para su organización y reconocimiento en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEEs).

La base de datos ha sido desarrollada con las siguientes tecnologías Java:

- Acceso a la BD con JPA.
- Framework JSF.
- Utilización de los generadores de código mediante plantillas de NetBeans (ahorro de tiempo de desarrollo).



Repositorio de datos AEPUM x

www.proyectosupua.es/datospupm/

**AEPUMbase - Repositorio de datos de PUPM**  
 [ Inicio Aplicación | Mostrar mi PUPM ]

FORMULARIO DE DATOS

- Mostrar Universidades
  - Mostrar Programas Universitarios de Mayores
  - Mostrar Ciclos de los Programas
    - Mostrar Ciclos y Curso Académico
      - Mostrar tipos de asignatura para un curso
      - Mostrar entidades de financiación
      - Mostrar sedes

Tipos / Categorías

Mostrar cursos académicos | Mostrar cursos | Mostrar tipos de asignatura | Mostrar tipos de dedicación del responsable del programa | Mostrar Cargos del responsable del programa | Mostrar tipos de personal | Mostrar tipos de profesor | Mostrar tipos de entidad financiadora | Mostrar tipos de participación | Mostrar tipos de ciclo

Ayuda y Soporte técnico: [a\\_lopez@ua.es](mailto:a_lopez@ua.es)  
 Chatear con Antonio López Sin conexión

Detalle de programa univer: x

www.proyectosupua.es/datospupm/faces/protegido/pages/programasAnyo/List.jsp

Cursos (niveles) para programa universitario y curso académico:

Curso (nivel)	Total de Créditos del curso (nivel)	Total de asignaturas del curso (nivel)	Total de asignaturas ofertadas del curso (nivel)	Precio de la tasa individual para el curso (nivel)	Número de alumnos totales para el curso (nivel)	Número de alumnos masculinos totales para el curso (nivel)	Número de alumnos femeninos totales para el curso (nivel)	
Primero	240	6		70	632	236	396	Mostrar Editar Borrar
Segundo	240	6		70	288	101	187	Mostrar Editar Borrar
Tercero	240	6		70	152	49	103	Mostrar Editar Borrar
Cuarto	240	6	0	70	126	52	74	Mostrar Editar Borrar
Quinto	240	6		70	16	10	6	Mostrar Editar Borrar
Sexto	240	6		70	5	3	2	Mostrar Editar Borrar

[Añadir nuevo curso \(nivel\) para programa universitario y curso académico](#)

Participaciones en proyectos de investigación, asociaciones, etc. para el programa y curso académico:

Tipo de participación	Nombre de la convocatoria, asociación, etc en la que participan	
Proyecto de Investigación Nacional	COMAPUME - Competencias Sociales y Digitales en los Programas Universitarios para Mayores de la Universidad Española: Perspectiva desde el aprendizaje cooperativo-colaborativo y las NTIC	Mostrar Editar Borrar
Proyecto de Investigación Internacional	EHLE - Empowering Health Learning for the Elderly	Mostrar Editar Borrar
Proyecto de	Ciencias Geográficas y Astronómicas (FFCYT)	Mostrar

El sistema de generación de código ha permitido la realización de la base de datos de forma rápida aunque el resultado de las pantallas de la aplicación no tenga una alta usabilidad.

Puesto que los PUPM acceden a la BD una vez por curso académico no es necesaria una interfaz muy cuidada y por ello no se han destinado muchos recursos en este apartado.

## **Sitio Web AEPUM**

A continuación vamos a describir la creación del sitio web institucional de la AEPUM el cual se comunica con AEPUMbase en algunos apartados.

### *Estructura de la información*

- Inicio: Página con novedades y noticias.
- Asociación: Información institucional de la AEPUM.
- Miembros: Información detallada de los miembros de la asociación. Datos obtenidos de AEPUMbase.
- Eventos: Asambleas, jornadas y congresos de la asociación así como eventos de los propios PUPM.
- Investigación: Toda la información sobre proyectos de investigación realizados por los PUPM así como de convocatorias.
- Estadísticas: Estadísticas agrupadas de toda la asociación. Datos obtenidos de AEPUMbase.
- Recursos: Acceso a documentos, materiales, links.

Se han utilizado las posibilidades del módulo Views en los apartados de Eventos y de Proyectos de investigación para adecuar la presentación a los requerimientos.

El sitio web tiene 8 taxonomías (categorías de contenido), 2 idiomas, 4 vistas personalizadas (formas de presentación de datos/nodos), 1 formulario de contacto.

Actividades AEEA | AEPUM x

www.aepumayores.org/es/actividadesAEEA/75

Inicio > Actividades AEEA > Actividades AEEA

## Actividades AEEA

 Año Europeo del **Envejecimiento Activo** y de la **Solidaridad Intergeneracional 2012** 

Listado de actividades englobadas en el Año Europeo del Envejecimiento Activo realizadas por los PUPM.

Más información

Título	Fecha	Universidad
Taller de Alfabetización Digital: El fogón de la experiencia	02/11/2011	Universidad de Huelva
Sesión de trabajo: Las Aulas de Extensión Universitaria para Personas Mayores comprometidas con el Envejecimiento Activo	23/11/2011	Universitat Autònoma de Barcelona
Ciclo de conferencias multidisciplinar	30/01/2012	Universidad de Huelva
Semana Cultural y de Convivencia	06/02/2012	Universidad de Huelva
"Una mirada al mundo de la mano de la Antropología".	01/03/2012	Universidad de Burgos
Terapias Corporales	01/03/2012	Universidad de Burgos

**Descarga el nuevo folleto de la AEPUM**

**Idiomas**

- English
- Español

**Actividades AEEA**

Actividades del Año Europeo del Envejecimiento Activo

Convocatorias Internacionales x

www.aepumayores.org/es/listaProyectos/26

Inicio > Convocatorias Internacionales > Convocatorias Internacionales

## Convocatorias Internacionales

Título	Fecha	Convocatoria	Coordinador Español
Evaluation toolkit on seniors education to improve their quality of life (QEduSen)	2011	Lifelong Learning - Grundtvig - Proyectos Multilaterales	Universitat Jaume I
Lifestyles Revisited: Educational Experiments In Ig Environments	2011	Lifelong Learning - Grundtvig - Asociaciones de Aprendizaje	Universidad de Alicante
More than Neighbours!	2011	Lifelong Learning - Grundtvig - Asociaciones de Aprendizaje	Universidad A Coruña
CODEPAM - Cooperación al Desarrollo en Educación Permanente de Adultos Mayores	2011	AECID - Cooperación Interuniversitaria con Iberoamérica	Universidad de Alicante
Learning Coach in Adult Education - LICO	2011	Lifelong Learning - Grundtvig - Proyectos Multilaterales	Universidad de Alicante
Keeping Fit in Later Life (KIFLI)	2010	Lifelong Learning - Grundtvig - Proyectos Multilaterales	Universidad de Málaga
Our Continent – Our Culture	2009	Lifelong Learning - Grundtvig - Asociaciones de Aprendizaje	Universidad A Coruña
E-COMPETENCES and E-COMMUNICATION for People from their Mid to Late FORTIES and SENIORS (E-Com+45)	2009	Lifelong Learning - Grundtvig - Asociaciones de Aprendizaje	Universidad de Málaga
Convenio Bilateral con el HET Perspectief de Gante (Bélgica)	2008	Acuerdo Bilateral	Universidad A Coruña

**Descarga el nuevo folleto de la AEPUM**

**Idiomas**

- English
- Español

**Actividades AEEA**

Actividades del Año Europeo del Envejecimiento Activo



Mapa del Sitio | Galería de Imágenes | AEPUMbase | Contactar

Inicio | Asociación | Miembros | Eventos | Investigación | Estadísticas | Recursos

Descarga el nuevo folleto de la AEPUM

Idiomas: English, Español

Actividades AEEA

Guía de Estilo para Periodistas "Mira a las Personas Mayores"

Novedades

Me gusta | Enviar

Events | AEPUM

www.aepumayores.org/es/event/2012/02/25/month/all/all/1

(todos)

Seleccione los términos del evento por los que va a filtrar

(todos)

Seleccione el tipo de evento por el que va a filtrar

Semana | Día | Tabla | Lista

« Febrero 2012 »

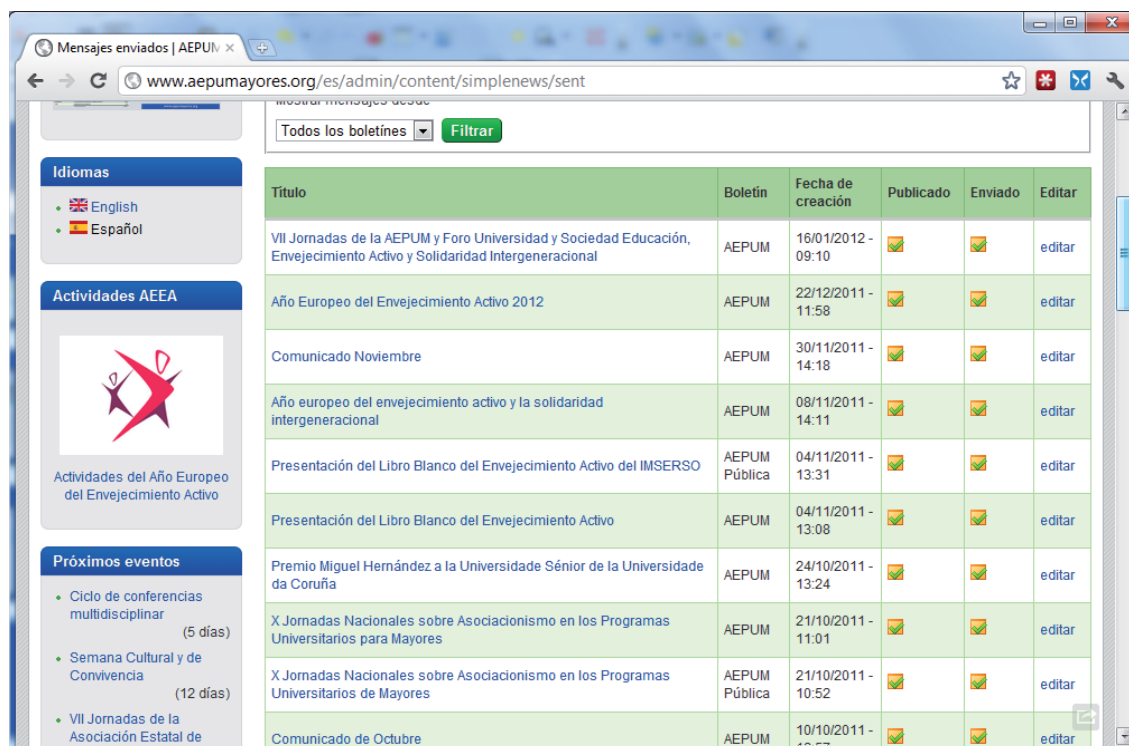
Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb	Dom
		1 Ciclo de conferencias multidisciplinar todo el día	2 Ciclo de conferencias multidisciplinar Fin: 02/02/2012	3	4	5
6 Semana Cultural y de Convivencia	7 Semana Cultural y de Convivencia todo el día	8 Semana Cultural y de Convivencia todo el día	9 Semana Cultural y de Convivencia Fin: 09/02/2012	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29				

Idiomas: English, Español

Actividades AEEA

Actividades del Año Europeo del Envejecimiento Activo

Próximos eventos: Ciclo de conferencias multidisciplinar



Título	Boletín	Fecha de creación	Publicado	Enviado	Editar
VII Jornadas de la AEPUM y Foro Universidad y Sociedad Educación, Envejecimiento Activo y Solidaridad Intergeneracional	AEPUM	16/01/2012 - 09:10	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	editar
Año Europeo del Envejecimiento Activo 2012	AEPUM	22/12/2011 - 11:58	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	editar
Comunicado Noviembre	AEPUM	30/11/2011 - 14:18	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	editar
Año europeo del envejecimiento activo y la solidaridad intergeneracional	AEPUM	08/11/2011 - 14:11	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	editar
Presentación del Libro Blanco del Envejecimiento Activo del IMSERSO	AEPUM Pública	04/11/2011 - 13:31	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	editar
Presentación del Libro Blanco del Envejecimiento Activo	AEPUM	04/11/2011 - 13:08	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	editar
Premio Miguel Hernández a la Universidade Sénior de la Universidade da Coruña	AEPUM	24/10/2011 - 13:24	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	editar
X Jornadas Nacionales sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores	AEPUM	21/10/2011 - 11:01	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	editar
X Jornadas Nacionales sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios de Mayores	AEPUM Pública	21/10/2011 - 10:52	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	editar
Comunicado de Octubre	AEPUM	10/10/2011 - 10:52	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	editar

### Módulos utilizados

El desarrollo de un sitio web en Drupal se compone de la elección de los módulos adecuados que nos den la funcionalidad que requiere el sitio web. En la web de la AEPUM hemos utilizado los siguientes:

- Views 2: Para la personalización de la presentación de los listados de nodos.
- Event: Para el calendario de eventos.
- Fb Social: Integración con facebook.
- Simplenews, SMTP authentication, Simplenews statistics, HTML Mail, Relative to absolute filter: Para la newsletter.
- Taxonomy Menu: Para el menu de Eventos.
- Entre otros módulos bien conocidos.

### Integración de Drupal con base de datos

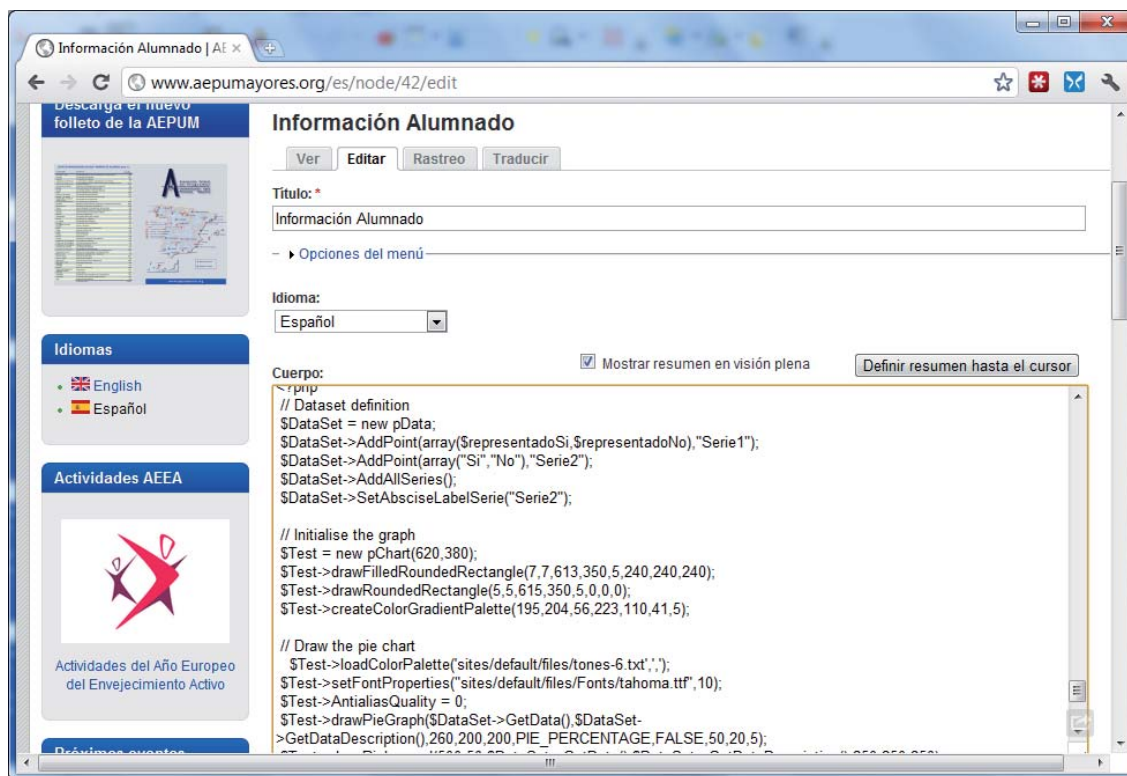
La integración con la base de datos se ha realizado de forma muy sencilla integrando código PHP en las páginas necesarias. Dado que no son muchas las páginas a integrar esta solución ha permitido mostrar los datos sin necesidad de crear un módulo personalizado.

Se muestran datos de AEPUMbase en estos apartados:

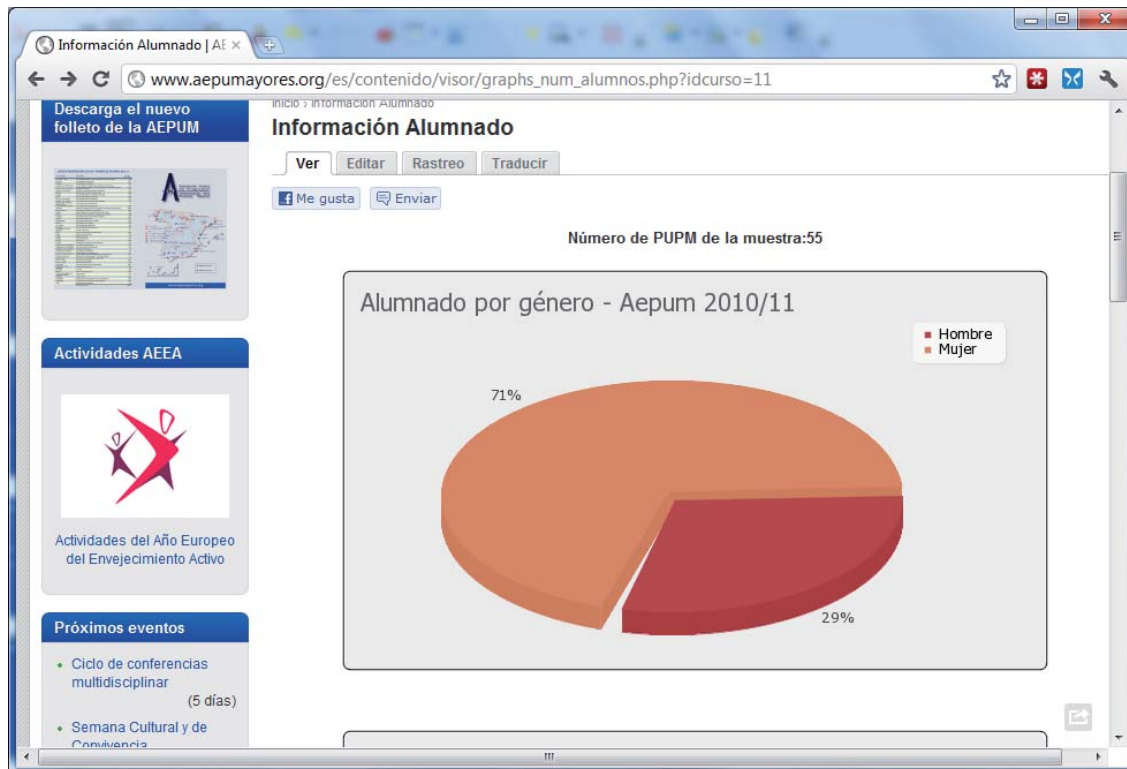
- Fichas de universidades socias.
- Estadísticas: Listados.
- Estadísticas: Gráficas (pChart).

### Mostrando Gráficas

Aquí podemos ver el código PHP incrustado en una página de Drupal para generar una gráfica.



Esta es la gráfica resultante.



### Mostrando Ficha del PUPM

Para crear la ficha de cada PUPM incrustamos el código PHP que accede a la base de datos de AEPUMbase para extraer los datos necesarios.

Ficha de Programa Universitario

Titulo: \*  
Ficha de Programa Universitario

Idioma:  
Español

Cuerpo:  Mostrar resumen en visión plena

```
</tr>
</tr>
<th>Programa:<br />
<h3><a target="_blank" title="Ir a web del programa" href="<?php echo $row[web]; ?>"><?php echo
$row[prog]; ?></a></h3>
</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr class="odd">
<td colspan="2"><b>Objetivos del programa:</b><br />
<?php echo $row[objetivos]; ?></td>
</tr>
</tbody>
</table>
<table class="sticky-enabled">
<thead>
<tr>
<th>A&ntilde;o de inicio del programa</th>
<th>Fecha incorporaci&ocaron AEPUM</th>
```

**Ficha de Programa Universitario**

Ver Editar Rastreo Traducir

Me gusta Enviar

**Universidad:**  
Autònoma de Barcelona

**Programa:**  
La Universitat a l'Abast

**Objetivos del programa:**  
Facilitar el acceso a mayores de 50 años a cursar asignaturas de diferentes titulaciones que se imparten en el Campus de la UAB, compartiendo aula con los alumnos que cursan sus estudios de manera oficial

Año de inicio del programa	Fecha incorporación AEPUM
2000	27/05/2010
Dirección	Código Postal
Escola de Posgrau. Campus de Bellaterra s/n	08193
Localidad	Provincia
Cerdanyola del Vallès	Barcelona
Teléfono	Fax
025012444	025012497

## Conclusiones

El desarrollo de este proyecto hace que las Universidades para Mayores puedan mostrar su información más relevante y así dar a conocer públicamente la importancia que tienen dentro de la comunidad universitaria y de la sociedad en general.



## Las personas mayores ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación

M.P. Martínez Agut<sup>78</sup>

Universitat de València

### Resumen

Las personas mayores y el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, es un elemento clave en la formación e inserción social de las mismas.

Las Universidades están colaborando en este proceso con la realización de cursos de iniciación que son básicos para dar el paso necesario en este aprendizaje y cambio de calidad de vida. Pero todavía nos encontramos con un gran número de personas mayores que no se atreven a comenzar, no se sienten capaces o seguros de sí mismos, no disponen de medios (ordenador en su casa, conexión a internet...) o todavía no han encontrado la utilidad que tiene este acceso.

Todos estos aspectos los hemos puesto de manifiesto mediante la realización de entrevistas a diferentes personas: docentes de cursos de iniciación a la informática, personas mayores que han comenzado hace poco y mediante la asistencia a algún curso de iniciación a la informática y personas mayores que no se han iniciado en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Las personas mayores están accediendo a las Tecnologías de la Información y la Comunicación de forma lenta pero con gran satisfacción. Nuestras Universidades tiene un gran papel en la formación tecnológica de las personas mayores, organizando cursos, valorando sus avances, ofreciéndoles espacios de uso... Es muy importante para nuestra sociedad que las personas mayores se integren en la Sociedad de la Información. Estas son las principales conclusiones del trabajo que presentamos.

*Palabras clave:* Personas mayores, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Brecha digital, autorrealización, inserción en la sociedad

### Abstract

*Older persons and access to the information technologies and communication, is a key element in training and social integration of them.*

---

78 Correo electrónico: mdelpi@uv.es

*Universities are collaborating on this process with the completion of introductory courses that are essential to take the necessary step in this learning and change in quality of life. But still we have a large number of elderly people who do not dare to start, do not feel able or confident, don't have the means (computer at home, internet access...) or have not yet found the utility that has this access.*

*All these aspects them have been shown by conducting interviews to different people: teachers of introductory computer science courses, elderly people who have begun recently and through attendance at a course of introduction to computer science and older people who are have not initiated in the use of the technologies of information and communication.*

*Older people are accessing the information technologies and communication slowly but with great satisfaction. Our universities has a role in technological training of older persons, organizing courses, evaluating their progress, offering spaces for use... It is very important for our society that older persons are integrated into the information society. These are the main conclusions of the work presented.*

*Keywords: Older people, information technology and communication, digital divide, self-realization, inclusion in society*

## **Introducción**

Las personas mayores y el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, es un elemento clave en la formación e inserción social de las personas mayores. Veamos algunos datos: mientras que en el grupo de personas de 16 a 55 años el 79% utiliza internet, el porcentaje de usuarios se reduce significativamente con la edad. Así, en el segmento de entre 56 y 70 años los niveles de acceso bajan al 29%, y en el tramo de 71 a 80 años, hasta el 5, de acuerdo a las cifras. Sólo un 7% de los mayores de 70 años utilizan internet, porcentaje que cae al 2% cuando se superan los 80. Por el contrario, uno de cada cuatro octogenarios tiene y usa un teléfono móvil. Las personas mayores han de insertarse en la Sociedad de la Información (Castells, 2001; Castells, 2002; Crovi, 2002; Crovi, 2004).

La brecha digital se define como la "separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan no saben cómo utilizarlas" (Serrano y Martínez, 2002).

Otro concepto clave es el de analfabetismo digital, que consistente en la escasa habilidad o competencia de un gran sector de la población, especialmente entre aquellos nacidos antes de la década de 1960, para manejar las herramientas tecnológicas y cuyo acceso a los servicios de Internet es por tanto muy poco extenso. Pero realmente, ¿Podemos señalar que las personas mayores tienen escasa habilidad o



competencia frente a las Tecnologías de la Información y la comunicación o hemos de considerar otros factores? (Ibáñez, 1979).

Junto a estos aspectos, en la sociedad actual, existe una preocupación creciente acerca de la brecha digital de género, que se refiere a la diferencia que existe entre hombres y mujeres en el acceso y uso de los ordenadores e Internet. Cecilia Castaño hace referencia en su libro "La segunda brecha digital" que este tipo de brecha, afecta más a las mujeres que a los hombres (Castaño, 2008).

El trabajo lo hemos realizado mediante entrevistas a estudiantes y docentes del Programa para Mayores de la Universitat de València, Nau Gran, que quiere promover la participación activa de las personas mayores en su proceso vital y formativo, que no conoce ningún límite de edad. Implica la apertura de las puertas de la Universidad a las personas mayores de 55 años con ganas de aprender y continuar su proceso de crecimiento (LO 6/2001 y LO 4/2007).

La Nau Gran es un programa universitario que depende del Servicio de Extensión Universitaria de la Universitat de València, que a su vez depende del Vicerrectorado encargado de la formación a lo largo de la vida, iniciado en el curso académico 1999-2000 en la Universitat de València (ACGUV 119/2003). El único requisito para poder acceder al programa universitario la Nau Gran es haber cumplido 55 años en el año natural en que se formalice la matrícula por primera vez. Las clases de la Nau Gran empiezan y acaban con las fechas fijadas para cada curso académico por la Universitat de València.

El objetivo básico del programa universitario la Nau Gran, es que el enfoque en las materias que componen el plan de estudios no debe dirigirse hacia la profesionalización sino hacia el desarrollo personal en sus diferentes aspectos, orientando la aplicabilidad de los aprendizajes hacia un mejor aprovechamiento de las ofertas culturales del entorno así como a su proyección en la sociedad.

Como objetivos generales señalar, facilitar y promover las relaciones *intra / inter-generacionales*; proporcionar una formación universitaria que facilite el desarrollo de un aprendizaje autónomo; divulgar, ampliar o actualizar el conocimiento y la cultura entre las personas mayores de 55 años; promover un conocimiento del entorno por obtener un mayor aprovechamiento de las ofertas de ocio y tiempo libre en la sociedad; abrir y diversificar las opciones de continuación de la vida activa en contextos *extra laborales* y favorecer el desarrollo personal en capacidades y valores de las personas mayores de 55 años desde la perspectiva de la formación a lo largo de la vida.

Los objetivos específicos serían, desarrollar un plan de estudios estable; garantizar un nivel de formación universitaria y adecuar los planes de estudios, a los tres ejes en que se fundamenta la enseñanza en la universidad: la formación, la investigación y la acción social.

El programa La Nau Gran está compuesto de nueve itinerarios: Historia del Arte, Geografía e Historia; Filosofía y Humanidades; Lengua; Literatura y Comunicación; Psicología; Ciencias Sociales y Económicas; Derecho; Ciencia Política y Criminología;

Ciencias de la Salud y Ciencias y Tecnología. Los itinerarios tienen lugar en cada uno de los campus universitarios de la Universitat de València.

El Certificado Nau Gran se obtendrá una vez superados 75 créditos cursados a lo largo de 3 cursos. Esta formación se puede completar, previa superación de una prueba de acceso, con 2 cursos más de 25 créditos cada uno para obtener el Título Nau Gran de Especialización en el itinerario correspondiente.

Los itinerarios constan de tres tipos de asignaturas: introductorias, optativas y actividades complementarias.

- Las asignaturas introductorias son aquellas diseñadas exclusivamente para cada uno de los itinerarios de La Nau Gran. Son módulos elaborados específicamente por facilitar el seguimiento de los módulos optativos que se recogen en cada uno de los itinerarios, por lo tanto, se trata de módulos que los estudiantes deben cursar obligatoriamente.
- Las asignaturas optativas son aquellas que figuran en la oferta de optativas y troncales de las diferentes titulaciones de la Universitat de València y que han sido seleccionadas para cada uno de los itinerarios. Se trata, por lo tanto, de los mismos módulos que cursan los estudiantes oficiales. Así, los estudiantes de la Nau Gran compartirán profesorado, aulas y horario, y se integrarán en la actividad normal del centro. En cada itinerario se indica el número de módulos optativos que se podrán elegir en cada curso.
- Las actividades complementarias de carácter científico y cultural (como el club coral de la Nau Gran, excursiones GeoGrans, cursillos de informática, talleres literarios, el "Itinerario Saludable", las Jornadas "Participación y Encuentro Intergeneracional"), los talleres, los clubes, los cursos, los seminarios y conferencias de extensión universitaria que organice el Servicio de Extensión Universitaria (cursos de formación del voluntariado universitario, cursos del Servei de Normalització Lingüística, cursos del Servei d'Esports...), otros servicios de la Universitat de València y entidades colaboradoras para todos los estudiantes en general.

Con este trabajo podemos introducir temas como las estrategias de inclusión de las instituciones educativas, la educación permanente, la educación abierta, el aprendizaje de los adultos, el apoyo o la falta de apoyo de los familiares y amigos hacia el adulto que aprende, el peso de los antecedentes educativos, las expectativas y prejuicios del docente respecto del rendimiento académico de los estudiantes, la disposición hacia el aprendizaje, las transformaciones personales basadas en aprendizajes, los criterios para la evaluación de los desempeños de los estudiantes, el valor de la socialización en las instituciones de nivel superior...

La educación es, por tanto, un sostén y una guía para el crecimiento, un viaje hacia el autodescubrimiento, un documental social. Las instituciones universitarias han de mostrar apertura hacia temas sociales y comunitarios y temas de interés personal, para promover aprendizajes de alto nivel de calidad a personas que no hubieran

tenido la oportunidad de asistir a la Universidad y dar una solución al problema de la exclusión (Pinazo, 2005, Pinazo y Kaplan, 2007; Pinazo 2007)..

Consideramos que las universidades han de apostar por promover las relaciones entre generaciones y el proceso de enseñanza-aprendizaje permanente. Nos parece básica la opinión de los estudiantes y los docentes (Montoro, Pinazo, y Tortosa, 2007).

## **Objetivos**

Con este trabajo pretendemos:

- Lograr la expresión y la participación de las personas mayores sobre temas de su interés
- Exponer la situación de las personas mayores y las Tecnologías de la Información y la Comunicación
- Diferenciar los aprendizajes y actitudes de las personas mayores que hna realizado algún curso de iniciación a la informática de las que no lo han realizado
- Conocer la experiencia de docentes de cursos de informática para mayores
- Vincular el aprendizaje de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a los Programas de la Universidades para Mayores.

## **Metodología**

Se realizaron entrevistas a diferentes personas, basadas en diferentes cuestionarios. En el caso de los estudiantes de la Nau Gran, personas mayores que no se han iniciado en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y personas mayores que han comenzado hace poco y mediante la asistencia a algún curso de iniciación a la informática de la Universitat de València. En el caso de los docentes, profesores de cursos de iniciación a la informática, con experiencia impartiendo este tipo de cursos (Vallés, 2000).

El cuestionario para estudiantes de la Nau Gran consta de cuatro apartados: I. Aspectos sociológicos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; II. Motivación hacia la informática; III. Uso de la informática; IV. Papel de la Universitat.

El cuestionario para profesores consta de las siguientes apartados: I. Aspectos docentes: dificultades que encuentras al dar la clase; diferencias con otros colectivos; metodología usada y II. Percepciones sobre los estudiantes: motivaciones de los estudiantes hacia la informática; características del aprendizaje de los mayores hacia la informática; colaboración entre compañeros; diversidad entre los estudiantes; sentimientos y emociones que les produce la informática; uso de la informática e internet.

## **Resultados**

Los estudiantes entrevistados de la Nau Gran, declaran ante el primer aspecto sobre los aspectos sociológicos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, su valoración es positiva, ya que "nadie se imagina un país sin informática". La informática ha cambiado nuestra sociedad en "rapidez, cualquier noticia se difunde en el mismo momento que ocurre a todos los países al mismo tiempo, las cosas son más ágiles y se gestiona mejor el tiempo", "ahora hay más comunicación y se ha ganado en rapidez administrativa; ayuda en los trabajos, presentación, ahorra tiempo, etc.". Consideran que las personas "están más informadas y actualizadas, pero que tiene el peligro de crear adicción" y que "les ha cambiado para bien, es bueno que desde casa se puedan gestionar muchos asuntos personales, les da independencia y autonomía". Consideran que con respecto a las nuevas generaciones, "los niños aprenden más deprisa porque el ordenador e internet forma parte de su entorno, es algo natural y fácil de aprender" y que los niños "han nacido en la época de las telecomunicaciones, los mayores no lo tuvieron y cuesta más esfuerzo aprender".

En los casos en los que no se han iniciado a internet, con respecto al segundo aspecto, la motivación hacia la informática, no han realizado ningún curso porque no tiene ordenador en casa pero sí que declaran tener interés y ganas de aprender, les produce curiosidad, deseos de aprender. Y con respecto al tercer aspecto, el uso de la informática, declaran que consideran que les resultaría útil para presentar trabajos, buscar información en internet sobre cultura, ocio, noticias..., escribir correos. Consideran que para aprender hay que tener "interés y ganas de aprender". Y sugieren a la Universitat más información y difusión de los cursos.

En los casos en que han realizado algún curso, sobre el segundo aspecto señalan que han aprendido a usar un ordenador "para estar con las enseñanzas actuales", e internet, para "estar comunicado e informado". El uso de la informática estaría vinculado con la presentación de trabajos, buscar información en internet sobre cultura, ocio, noticias..., escribir correos a familiares, compañeros, amigos...; declaran que si no se tiene ordenador en casa, no aprenden tanto como los compañeros que podían practicar" y que "es necesario ya que, ahora que se ha terminado el curso, no han podido avanzar más".

En el curso, la motivación para realizarlo ha sido "deseaba aprender y estar a la altura de mis compañeros de clase (aún no lo he conseguido)". Las mayores dificultades han sido en los aspectos técnicos, "me ha costado bastante aprender el manejo"; "tenía deseos de aprender"; "me daba rabia que me costara tanto". Con respecto a los compañeros del curso, señalan que "los hombres, parece que tenían más facilidad (preguntaban menos)"; "creo que los hombres practicaban más, pero había señoras que lo hacían bien", la actitud de los compañeros era "de interés por aprender, pero individualista", "no teníamos mucho trato". La actitud del profesor era de esfuerzo "para atender a todos y que aprendiéramos". Para aprender informática consideran imprescindible "voluntad para conseguirlo"; "practicar mucho". Y en último lugar le propondrían a la Universitat "dar más cursos y facilidades"; "deberíamos saber to-

dos”; “resulta caro”; “debería entrar como troncal en algún curso de los itinerarios (quizá en el primer curso)”.

Las personas mayores que han decidido comenzar a utilizar el ordenador, el correo electrónico, navegar por internet... declaran que ha supuesto un cambio importante en su calidad de vida y en su autoestima.

Las personas que hemos entrevistado que usan o comienzan a usar las Nuevas Tecnologías señalan otros factores diferentes a los de habilidad o competencia. Una vez que han dado el paso de comenzar, se encuentran capacitados y los aprendizajes son similares a los de otros colectivos y la motivación y la autoestima hace que los aprendizajes se incrementen. En las personas que no han intentado el uso de las Tecnologías sí que aparecen referencias a aspectos basados en falta de habilidad o escasa competencia. Por lo que es importante motivar a las personas mayores a dar ese primer paso. Es importante que dispongan de medios adecuados para iniciar y continuar sus aprendizajes (ordenador y conexión a internet en sus hogares).

Los docentes entrevistados consideran, en primer lugar, sobre los aspectos docentes, que las dificultades que encuentran al dar la clase son conceptuales, ya que no hay tanta diferencia con otras materias. Si los estudiantes han tenido una preparación (tienen formación, han trabajado en tareas intelectuales), presentan menos dificultades que si han tenido menor nivel de formación o un trabajo más manual; ante las dificultades encuentran la informática de “otra generación”, que les ha “pasado el tren”, difícil, inaccesible, pero el docente ha de demostrar que si se va poco a poco es fácil e intuitivo, con actitud activa y mediante una planificación de los aprendizajes y las tareas; los estudiantes tienen prejuicios que han de superar, ya que se ven mayores y les va a resultar difícil, creen que no pueden aprender y requieren un trato especial, ir más lento. Por el hecho de ser mayores pueden aprender igual, no hay que “entrar en el juego”. El profesor les ha de indicar que se esfuercen y le dediquen tiempo, ya que sólo una o dos personas ya saben en los cursos, la mayoría no ha utilizado un ordenador, hay diferencia de progresión, al tiempo de práctica que le dedican.

En relación con las diferencias con otros colectivos, los docentes comentan que los mayores van con más interés a clase, la motivación es aprender, suelen asistir a todas las clases y no les gusta que se suspendan; valoran el tiempo, no están para “perder el tiempo” y distraerse, son más conscientes de la importancia de lo que están haciendo. Los jóvenes están más por el título, la motivación es diferente.

Los docentes exponen que la metodología usada es el refuerzo positivo, ir paso a paso y ya que la informática les es útil, ven una forma de conectar, una experiencia y quieren que participen, despertar el interés, que les guste, sea atractivo. Es importante organizar las clases, tener claros los contenidos, seguir pasos. No hay grandes diferencias con los jóvenes, en la metodología. La experiencia de vida, la cultura... tienen más experiencia, conceptualizan la vida, las ideas... de otra forma.

Sobre las percepciones de los estudiantes, en segundo lugar, sobre las motivaciones para realizar el curso, observan que quieren estudiar para recuperar el tiempo

perdido, estudian lo que les apetece aprender, una actividad que no pudieron hacer, "sacarse una espina", les llena de satisfacción, lo sienten como una carencia. También es por un sentimiento de conexión, no verse aislados, no quedarse al margen, atrás, estar integrados en un entorno de información, no sentirse solos.

Sobre el proceso de aprendizaje de las personas mayores declaran los docentes que la actitud de los asistentes del curso hacia la informática, al principio "una montaña", se lo dejan, si ven que pueden avanzar siguen. Aprenden rápido si le dedican tiempo, llevan mucho tiempo sin estudiar y no saben nada de este tema, magnifican la dificultad. No creen que las nuevas generaciones tengan una predisposición mejor para la informática (el "homo digitalis") sino que han tenido más oportunidades. Consideran que es una actitud, que el cerebro lo puede hacer, si te motivas a usarlo, están preparados para ello..., no ha habido un cambio cerebral en dos generaciones, el uso y la experiencia ayuda.

La actitud entre compañeros es de ayuda, tienen a ayudarse, se sienten solidarios en la dificultad, no encuentra competitividad. A los cursos suelen asistir casi más mujeres que hombres, y la edad corresponde en menor medida a personas entre 50 y 55, el resto pasan de 60; un profesor declara que le ha dado clase a un señor de 95 años, que no se perdía una clase. Una profesora nos comenta tiene experiencia como docente de informática en una Escuela de Adultos, y en este contexto, sólo acuden mujeres con un nivel cultural bajo, pero que les gusta aprender, son decididas, tienen ganas de aprender, y han trabajado duro en su vida, si hubieran estudiado hubieran destacado en muchos aspectos. Se observan diferencias si han trabajado en casa o fuera, en este último caso, su rendimiento suele ser mayor. Sin embargo, según su experiencia, los hombres de un nivel cultural bajo, no acuden a la Escuela de Adultos, ya que no le gusta reconocer que no saben, y suelen realizar las mismas actividades, no cambian fácilmente.

Internet les produce sentimientos al inicio de frustración, temor, inseguridad, rabia, impotencia... fruto de la magnificación inicial, inseguridad, temor. La frustración aparece si ven que no avanzan, pero si siguen la clase se van enganando. Por otra parte, como aspectos positivos, se divierten, juegan, se motivan por el ensayo y error, que produce el refuerzo positivo.

El uso del ordenador suele ser para escribir textos (programa word) e internet lo usan para buscar información sobre temas de cultura, ocio, noticias, viajes, información (teléfonos, horarios, restaurantes...), pedir cita médica por internet; les hace ilusión utilizar el correo, para comunicarse entre ellos, con familiares y amigos, quedar en grupo; lo consideran muy útil, para estar en contacto.

Para finalizar consideran que los mayores no se quieren quedar atrás de la experiencia, intuitivamente saben que pueden hacer muchas cosas y esa experiencia no se la quieren perder. Cuando finalizan el curso van perfilando la utilidad que le quieren dar. Avanzan mucho si en casa tienen internet y ordenador.



## Conclusiones

El aumento sostenido del número de usuarios de ordenadores y de las conexiones a Internet parece indicar que la primera brecha digital puede resolverse en el futuro (Baigorri, 2000). La segunda brecha digital, relacionada con las habilidades necesarias para obtener todos los beneficios del acceso (digital literacy), afecta más a las mujeres que a los hombres (Castaño, 2008). Ésta constituye un reto complejo de resolver en tanto en cuanto la capacidad de diseñar políticas eficaces destinadas a superar la desigualdad entre hombres y mujeres en el acceso y uso de Internet, a pesar de que las capacidades demostradas por personas mayores son iguales entre hombres y mujeres en el uso de los ordenadores e internet.

Las Universidades están colaborando en este proceso con la realización de cursos de iniciación que son básicos para dar el paso necesario en este aprendizaje y cambio de calidad de vida. Pero todavía nos encontramos con un gran número de personas mayores que no se atreven a comenzar, no se sienten capaces o seguros de sí mismos, no disponen de medios (ordenador en su casa, conexión a internet...) o todavía no han encontrado la utilidad que tiene este acceso (Cabedo y Alfageme, 2005)

Todos estos aspectos los hemos puesto de manifiesto mediante la realización de entrevistas a diferentes personas: docentes de cursos de iniciación a la informática, personas mayores que han comenzado hace poco y mediante la asistencia a algún curso de iniciación a la informática y personas mayores que no se han iniciado en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Orte y Gambús, 2004: Orte, 2006).

Las personas mayores están accediendo a las Tecnologías de la Información y la Comunicación de forma lenta pero con gran satisfacción. Nuestras Universidades tiene un gran papel en la formación tecnológica de las personas mayores, organizando curso, valorando sus avances, ofreciéndoles espacios de uso... Es muy importante para nuestra sociedad que las personas mayores se integren en la Sociedad de la Información. Estas son las principales conclusiones del trabajo que presentamos.

Los mayores han de adaptarse a la realidad social y fomentar las relaciones intergeneracionales.

## Bibliografía

- Baigorri, A. (2000). La fractura Digital, I Congreso Mundial de Alfabetización Tecnológica, Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Cabedo, S y Alfageme, A, (ed.) (2005). Los programas universitarios para mayores en España. Una investigación sociológica. Castellón: Universidad Jaime I.
- Castaño, C. (2008). La segunda brecha digital. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Castells, M. (2001). La Galaxia Internet. Barcelona: Plaza y Janés.
- Castells, M. (2002). *La Era de la Información*. Vol. I: La Sociedad Red. México: Siglo XXI Editores.



- Crovi, D. (2002). Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 185, 13-33.
- Crovi, D. (2004). Sociedad de la información y el conocimiento. Entre lo falaz y lo posible. Buenos Aires: Crujía Ediciones.
- Ibáñez, T. (1979). El conocimiento social de la realidad. Barcelona: Sendai.
- Montoro, J.; Pinazo, S. y Tortosa, M.A. (2007). Motivaciones y expectativas de los estudiantes mayores de 55 años en los programas universitarios. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 15(3), 178-187.
- Orte C. y Gambús, M. (ed.). (2004). Los programas universitarios para mayores en la construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Orte, C. (coord.) (2006). El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores. Madrid: Editorial Dykinson.
- Pinazo, S. (2005). El apoyo social y las relaciones sociales de las personas mayores. En S. Pinazo y M. Sánchez (Eds.) *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Prentice-Hall (Pearson Educacion), 221-258.
- Pinazo, S. y Kaplan, M. (2007). Los beneficios de los programas intergeneracionales. En M. Sánchez (Coord.) *Programas intergeneracionales: hacia una sociedad para todas las edades*, 70-101.
- Pinazo, S. (2007). Las personas mayores: ¿exclusión o inclusión? En: S. Yubero (coord.) *Nuevos contextos educativos y nuevas formas de exclusión*. Cuenca: UCLM.
- Serrano, A. y Martínez, E. (2002). La brecha digital. Mitos y realidades. Maxicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Vallés, M. A. (2000). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones metodológicas y prácticas profesionales. Madrid: Síntesis.

#### *Fuentes Electrónicas*

- La Nau Gran: <http://www.uv.es/extensiouni/> [Fecha de consulta: 19/marzo/2013]
- Libro Blanco sobre el Envejecimiento Activo. <http://www.imsersomayores.csic.es/>. [Fecha de consulta: 19/marzo/2013]

#### *Fuentes legislativas*

- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 24 12 2001)
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 13 4 2007)
- ACGUV 119/2003, aprovat en consell de govern de 27 de maig de 2003. modificat per l'acguv 148/2010, de 27 de juliol de 2010 i l'ACGUV 127/2011, de 24 de maig de 2011.

## Intervención educativa intergeneracional sobre voluntades anticipadas

M<sup>a</sup> Ángeles Tortosa Chuliá<sup>79</sup> y Victor E. Barrios Pérez<sup>80</sup>

*Universitat de València*

### Resumen

Ante el escaso conocimiento y suscripción de las voluntades anticipadas en España y de la necesidad de información sobre las mismas se han impartido unas sesiones informativas sobre voluntades anticipadas y otros documentos sanitarios a alumnos mayores del programa universitario "La Nau Gran" y a alumnos jóvenes de la licenciatura de Economía de la Universitat de València. La experiencia se ha repetido durante dos cursos académicos y se han analizado los resultados a nivel transversal y longitudinal y entre generaciones diferentes. Los resultados muestran alto conocimiento de las voluntades pero débil preferencia por suscribirlas en todos grupos edad y a lo largo del tiempo. Este tipo de sesiones educativas tal como fueron diseñadas ejerce poco efecto sobre la suscripción de las voluntades anticipadas.

*Palabras clave:* programas universitarios mayores, voluntades anticipadas, decisiones sobre final vida, educación para la salud

### *Abstract:*

*Given the limited knowledge and execution on advance directives in Spain and the need for information on them were given educative sessions about advance directives and other health documents to older students in the Senior University Program "La Nau Gran" and to young students in the Bachelor of Economics at the University of Valencia. The experience has been repeated for two academic years and has been analyzed the results at cross section and longitudinal level and between different generations. The results show high knowledge of the advance directives but weak preference to subscribe it for all age groups and over time. This type of educational sessions, as designed here, has little effect on the signing of living wills.*

*Key words:* University seniors' programs, advance directives, end of life decisions, health education

---

79 Departamento de Economía Aplicada. Universitat de València.

80 Departamento de Análisis Económico. Universitat de València.

## **Introducción**

En los últimos años se ha ampliado la protección de los derechos de los ciudadanos, sobre todo en el ámbito de los servicios sanitarios. Eso ha propiciado la incorporación en la legislación sanitaria de los países más desarrollados de un nuevo documento denominado voluntades anticipadas o testamento vital.

Las voluntades anticipadas son un instrumento que permite revelar las preferencias de los ciudadanos respecto a las decisiones al final de sus vidas. Tratan básicamente de incrementar el bienestar del enfermo terminal desarrollando medidas de acuerdo con sus preferencias y servir de guía a los profesionales sanitarios en el desempeño de su trabajo.

En España se desarrollaron a nivel autonómico y nacional a principios del año 2000 y fueron seguidas de un fortalecimiento y extensión de los cuidados paliativos a lo largo del sistema sanitario español

Tras varios años de experiencia sobre las VA se demuestra que el uso y conocimiento de este documento sanitario es escaso. Son las dificultades derivadas del procedimiento y comunicación las que más destacan en la justificación de su escaso desarrollo. Por ese motivo se recomienda la extensión de la información sobre las mismas a ciudadanos, enfermos (en especial a las personas mayores), y a los profesionales.

Como las iniciativas educativas sobre este tema son escasas estos autores deciden impulsar esta información a través de las clases que se imparten en la facultad de economía a estudiantes jóvenes y a estudiantes mayores del itinerario de Ciencias sociales del Programa de la Nau Gran de la Universitat de València.

Por tanto, el principal objetivo de este trabajo era averiguar la posición que adoptan estudiantes mayores y jóvenes sobre voluntades anticipadas tras unas sesiones informativas en unas clases de la Licenciatura de Economía y del programa "La Nau Gran" de la Universitat de València durante los años 2007 y 2008. Eso quiere decir que esta investigación pretendía conocer su interés por las voluntades anticipadas, por los cuidados al final de la vida, y sus preferencias de suscripción hacia las voluntades anticipadas en ambos colectivos, para después comparar los resultados por grupos edad. También se repitió el estudio durante dos cursos para comprobar si los efectos se continuaban en el tiempo. Por último, se persiguió aproximar los factores determinantes de la suscripción de las voluntades por parte de los participantes.

## **Metodología**

Se manejan datos sobre características sociodemográficas, información sobre documentos sanitarios, discusión de la propia muerte, conocimiento y predisposición a suscribir las voluntades anticipadas procedentes de encuestas pasadas a dos grupos de estudiantes (jóvenes y mayores). Se trata de un estudio cuasi-experimental, y

longitudinal. La muestra global fueron 140 participantes. 103 Estudiantes jóvenes y 37 estudiantes mayores.

A lo largo del estudio se darán a conocer los resultados de la encuesta, se realizará un análisis descriptivo de los datos y se propondrá un modelo explicativo de la decisión de la suscripción de las VA.

El análisis descriptivo comienza con una breve descripción de las tablas de contingencia bidimensionales entre la variable predisposición a suscribir las VA y las restantes variables de la encuesta. A continuación, se calcula el contraste de la hipótesis de independencia/asociación estadística entre variables categóricas de la Chi-cuadrado de Pearson ( $\chi^2$ ). Los resultados de este contraste nos darán una primera aproximación sobre cuáles son los factores clave de la suscripción de las VA. Por último, para reforzar estas primeras conclusiones del trabajo estimamos un modelo probit binario, cuya variable dependiente es la necesidad de suscripción de las VA, siendo las independientes las restantes variables de la encuesta. Con este modelo podemos determinar con mayor consistencia los factores clave de la suscripción, y estimar su probabilidad a partir de las características personales de los individuos.

Como variable explicativa adicional se incorpora al modelo probit un efecto interacción con el que pretendemos verificar la hipótesis de que posiblemente no es la información por sí sola sino de forma combinada con la edad lo que va a determinar la mayor o menor predisposición de los individuos a suscribir las VA. Es razonable suponer que una mayor información acerca de las VA no será igualmente efectiva para los diferentes grupos de edad, siendo en nuestro caso más relevante para el colectivo de estudiantes mayores.

Para efectuar las correspondientes estimaciones se han empleado los programas SPSS versión 15 y el EViews 6.0.

## **Resultados**

Respecto a las principales características sociodemográficas de la muestra:

- la edad promedio del grupo de estudiantes jóvenes es de 23 años, la del grupo de mayores 64 años, constatándose, además que las mujeres son el grupo mayoritario en el colectivo de jóvenes mientras ocurre lo contrario en el de mayores.
- Una mayoría de estudiantes jóvenes (en torno al 70%) percibe que su estado de salud es normal o muy bueno, porcentaje más acusado en el grupo de mayores (alrededor del 90%).
- Respecto al tipo de convivencia observamos que los mayores suelen convivir habitualmente con su pareja e hijos mientras que los jóvenes residen con sus padres.

- El documento más conocido por todos es la historia clínica, seguido por las VA, y por último, el consentimiento informado.
- Más de la mitad de los individuos de la muestra no ha hablado nunca abiertamente de la muerte con sus familiares o amigos. Los mayores son los que menos han hablado de la muerte.
- El responsable preferido por los encuestados para que decida en caso de que no puedan por sí mismos, es, en general, otros familiares, seguidos por la pareja, el médico y, por último, los hijos.
- Más del 50% respondió afirmativamente creían necesario suscribir las VA. Por edades, no hay sustanciales diferencias entre la predisposición a suscribir las VA de jóvenes y mayores, si bien en el total de la muestra ésta es ligeramente favorable a los mayores.

Parece que aun estando informados sobre documentos sanitarios el que sólo un porcentaje ligeramente superior al 50% de los individuos encuestados afirme que suscribiría las VA resulta significativo y sorprendente. Ello puede mostrar no sólo cierta disparidad de criterios entre los individuos consultados acerca de la conveniencia de suscribir las VA, sino también acerca de su validez como instrumento idóneo de revelación de preferencias.

De las tablas de contingencia bidimensionales entre la variable necesidad de suscripción de las VA y las restantes variables de la encuesta, obtenidas para ambos grupos de participantes y ambos periodos académicos, pueden extraerse los siguientes resultados. De los jóvenes parece deducirse que individuos que viven en la actualidad solos o en pareja, si bien son una minoría, son los más proclives a suscribir las VA. Por otra parte, aunque los jóvenes nombrarían mayoritariamente a sus padres como responsables este hecho no parece determinar una predisposición evidente a la suscripción de las mismas, ni cuando el responsable elegido es un médico. De los mayores, los que viven solos, han hablado de la muerte y los que eligen como responsables a los hijos parecen tener mayor predisposición a suscribir las VA. También en este caso, a diferencia de los jóvenes, el conocimiento de las VA podría influir positivamente en la suscripción. De la muestra completa deducimos que el género y el conocimiento de los documentos sanitarios no influyen en la suscripción de las VA, dado que la muestra presenta mayoría de jóvenes. Por el contrario, una salud deficiente parece tener alguna incidencia sobre la decisión de suscribir.

El contraste de la Chi-cuadrado de Pearson ( $\chi^2$ ) para ambos periodos académicos y grupos de edad nos indica que sólo en el caso de todos los mayores existe una asociación significativa entre el conocimiento de las VA y la necesidad de suscribir las voluntades ( $\chi^2$ : 4,49;  $p$ -value = 0,034). También, para este colectivo, existe una asociación significativa entre la selección del sustituto responsable y la suscripción de voluntades ( $\chi^2$ : 11,03; sig: 0,012). Por consiguiente, no parece confirmarse para el total de la muestra la evidencia de una asociación significativa entre información acerca de los diferentes documentos sanitarios y predisposición a la suscripción de las VA.

En el diseño del modelo probit explicativo de la decisión de suscripción de las VA se han incluido como factores determinantes de dicha decisión el género de los individuos encuestados, su estado de salud, el haber hablado antes de la muerte, su pertenencia al grupo de estudiantes jóvenes o mayores, su conocimiento de los diferentes documentos sanitarios y, finalmente, un efecto interacción ya definido anteriormente.

La tabla siguiente resume los resultados de estimación del modelo para la muestra completa, e indican que el modelo es globalmente significativo (véase el estadístico LR) y presenta un porcentaje razonable de predicciones correctas (60,18%), si bien esto no se traduce en una alta bondad de ajuste sobre la base de otros criterios alternativos como el pseudo- R<sup>2</sup> de McFadden (valor cercano a 0). Respecto a los factores determinantes de las VA, sólo resultan significativos, para un nivel de significación del 5%, los coeficientes de las variables estado de salud, haber hablado de la muerte y el efecto interacción. También el coeficiente de la variable pertenencia a uno de los grupos de edad roza esta significatividad. Por el contrario, variables como el género o el conocimiento previo de la historia clínica o el consentimiento informado no resultan relevantes a la hora de suscribir las VA. Tampoco resulta significativo el conocimiento de las VA cuando no se asocia a la edad de los individuos, es decir, cuando analizamos el impacto aislado de esta variable (al margen de la edad) sobre la probabilidad de suscribir las VA.

Varias conclusiones pueden extraerse de la tabla . Primero, aquellos individuos que presentan un peor estado de salud o han hablado previamente de la muerte tienen una mayor probabilidad de suscribir las VA. Segundo, los mayores informados son más proclives a suscribir las VA que los mayores no informados. Finalmente los mayores informados tienen una probabilidad superior de suscribir las VA que los jóvenes informados.

Tabla. Modelo probit binomial de decisión de la suscripción de las VA.  
(Variable dependiente binaria: 1 suscripción, 0 caso contrario)  
Muestra completa

VARIABLES EXPLICATIVAS	Coefficiente	Estadístico-t (p-value)
Constante	-0,149	-0,346 (0,728)
Género	-0,142	-0,540 (0,588)
Conocimiento de las VA	-0,197	-0,510 (0,609)
Conocimiento de la Historia Clínica	0,249	0,574 (0,565)
Conocimiento del consentimiento informado	-0,229	-0,816 (0,414)
Ha hablado antes de la muerte	0,521	2,056 <sup>a</sup> (0,039)
Estado de salud	1,342	2,130 <sup>a</sup> (0,033)
Pertenencia al grupo de estudiantes jóvenes o mayores	-1,286	-1,934 (0,053)
Efecto interacción	1,762	2,388 <sup>a</sup> (0,016)
Estadístico LR: (p-value)	14,982 <sup>a</sup> (0,059)	
Pseudo R <sup>2</sup> McFadden:	0,095	
Pseudo R <sup>2</sup> predicción (% predicciones correctas):	60,18%	
Número de observaciones:	140	

Notas: <sup>a</sup> Los coeficientes de las variables son significativas para un nivel de significación a del 5%.-

La variable *género* adopta el valor 1 en caso de ser mujer y 0 ser hombre. Las variables *conocimiento de las VA*, *historia clínica* y *consentimiento informado* adoptan el valor 1 en caso de conocimiento por parte del individuo encuestado del documento sanitario y 0 en caso contrario. La variable haber *hablado antes de la muerte* vale 1 si la respuesta afirmativa y 0 negativa. La variable *estado de salud* es una ficticia binaria con valor 1 si el estado de salud es regular y 0 si es normal o muy bueno. La variable *pertenencia al grupo de jóvenes o mayores* toma el valor 1 cuando los estudiantes son mayores y 0 si son jóvenes. El *efecto interacción* es una dummy multiplicativa producto del conocimiento de las voluntades anticipadas por la pertenencia al grupo de jóvenes o mayores



## **Conclusiones**

Se demuestra que el conocimiento de las voluntades anticipadas es elevado, sin embargo sólo un poco más de la mitad de los encuestados, sean jóvenes o mayores, muestran preferencia por suscribir las voluntades. Tras el análisis de las relaciones de dependencia-independencia y la regresión binaria, podemos concluir que las variables estado de salud, la edad (mayor o joven), haber hablado de la muerte con sus familiares o amigos, y el conocimiento de las voluntades anticipadas asociado con la edad parecen influir en la preferencia de suscribir las voluntades anticipadas.

Estas sesiones informativas sobre VA y documentos sanitarios tal como se han diseñado no ejercen un efecto estimulador sobre la preferencia por suscribir las voluntades anticipadas. No obstante, los resultados podrían mejorar si las intervenciones educativas se dirigiesen a mayores con un estado de salud regular y en las que se trabajase previamente el tema de la muerte.

## **Bibliografía**

- Antolín A, Sánchez M, y Miró O. (2011). Evolución temporal en el conocimiento y el posicionamiento de los pacientes con enfermedades crónicas respecto al testamento vital. *Gaceta Sanitaria*, 25, 412-418.
- Chiff R, Rajkumar C, Bulpitt C. (2000). Views of elderly people on living wills: interview study. *British Medical Journal*, 320, 1640-41.
- Couceiro A. (2007). Las directivas anticipadas en España: contenido, límites y aplicaciones clínicas. *Revista Calidad Asistencial*, 22, 213-222.
- High DM. (1993). Why are elderly people not using advance directives? *Journal of Aging and Health*, 5, 497-515.
- Nebot C, (2010). Ortega B, Mira J.J. et al. Morir con dignidad. Estudio sobre voluntades anticipadas. *Gaceta Sanitaria*, 24, 437-445.
- Santos C, Forn A, Perez R, Corrales A, Ugarriza L, Sales C. (2007) ¿Estamos preparados los médicos de familia para ayudar a nuestros pacientes a hacer el testamento vital? *Revista Calidad Asistencial*, 22, 262-5.
- Schickedanz AD, Schillinger D, Landefeld CS, Knight SJ, Williams BA, Sudore RL. (2009). A clinical framework for improving the advance care planning process: Start with patients' self-identified barriers. *Journal of American Geriatric Society*, 57, 31-39.

## **Impacto de los programas universitarios de mayores en las actividades de extensión cultural, dinamización y participación social**

M<sup>a</sup> C. Gutiérrez Moar, B. Seijas Rosende, C. Losada Vázquez (\*)<sup>81</sup>  
y A. Rodríguez Martínez

*Universidad de Santiago de Compostela (USC)*

### **Resumen**

La educación de las personas mayores y los Programas Universitarios para las Personas Mayores (PUPMs) bajo los principios de actuación que defienden los derechos humanos del mayor relativos a independencia, participación, dignidad, atención y autodesarrollo al tratar de garantizar un modelo de atención acorde a sus necesidades socioeducativas, culturales y emocionales, pone de manifiesto una de las características que mejor definen al ser humano: su capacidad para adquirir competencias y desarrollar conocimientos, destrezas, hábitos y actitudes, es decir, su capacidad para aprender independientemente de la edad, el espacio y el tiempo; una forma de entender la educación en su dimensión más dinámica.

Nuestro trabajo describe y analiza las actividades de ocio y el tiempo libre, la extensión cultural, la dinamización y la participación social, etc. que se han generado alrededor del Programa de Mayores de la USC.

Situación que, en el fondo, rompe las fronteras espacio-temporal y de edad con relación al acceso a la educación. Cualquier edad es buena para acceder a la educación y cualquier espacio puede ser educativo.

*Palabras clave:* Programas Universitarios de Mayores, extensión cultural y dinamización y participación social

### *Abstract:*

*Educating seniors and University Programs for Seniors (UPS) under the principles of action of human rights defenders more on independence, participation, dignity, and self-care in trying to ensure a consistent service model to rehabilitative needs, cultural and emotional, reveals one of the characteristics that best define human*

---

81 mconcepcion.losada@usc.es o antonio.rodriguez.martinez@usc.es

*beings: their capacity to acquire skills and develop knowledge, skills, habits and attitudes, that is, their ability to learn regardless of age, space and time, a way of understanding education in its most dynamic dimension.*

*Our work describes and analyzes the activities of leisure and free time, cultural extension, the revitalization and social participation, etc. that have been generated around the Elderly Program at USC.*

*This situation, in the background, breaks the boundaries of space and time and age in relation to access to education. Any age is good for accessing to education and any space can be educational.*

*Keywords: Senior University Programs (SUP), cultural extension and revitalization, social participation*

## **Participación en actividades de extensión cultural de alumnos de Programas Universitarios para Mayores**

El objetivo de esta comunicación es poner en evidencia la necesidad de considerar a los alumnos de programas universitarios para mayores en la planificación, difusión participación y evaluación de la calidad de los programas de actividades culturales, complementarias y de voluntariado de las universidades tanto por los beneficios directos que de participar en los mismo obtienen los alumnos y alumnas mayores, como por los beneficios derivados para el conjunto de los universitarios y universitarias y el colectivo social en general.

Consideraremos un programa de actividades dependiente del vicerrectorado de Cultura de la USC y la participación en el mismo de los alumnos y alumnas del IV Ciclo de la USC como ejemplo para nuestro análisis y propuestas.

Partimos de la convicción de que las actividades de extensión cultural (tradicionalmente música, teatro, danza, actividad física y, en la actualidad, algunas más que, poco a poco, se van incorporando) son esenciales en la formación universitaria, consustanciales a la misma concepción de la universidad y absolutamente necesarias para entender las dinámicas de aprendizaje a lo largo de la vida.

Participar en actividades culturales universitarias resulta educativo y constructivo para cada estudiante que lo ejercita pero, sobre todo, se muestra especialmente enriquecedor para el colectivo en el que se desarrolla toda la actividad. La cantidad y calidad de las relaciones humanas en los movimientos culturales incrementa el nivel de desarrollo de las sociedades que ofrecen estas posibilidades, durante el tiempo en que tienen lugar y como fuente de crecimiento sostenible y permanente a lo largo de las vidas y las relaciones sociales de los individuos que tuvieron oportunidad de participar en las mismas.

Cuando las universidades se abren a ofrecer programas de formación para alumnos mayores, el reto no debe limitarse a los programas docentes en sentido estricto

sino que debe ampliarse a la totalidad de las posibilidades formativas de que se dispone y la participación en programas de extensión cultural resulta inexcusable.

Sabemos que en la gran mayoría de universidades, la normativa de admisión de mayores contempla su incorporación en pie de igualdad en las condiciones de acceso y disfrute de los servicios y programas de extensión cultural universitaria para los alumnos senior en relación con los estudiantes de programas regulares. Pero también sabemos que la proporción de utilización de estos servicios es mucho más baja entre los alumnos mayores y que incluso el conocimiento de su existencia y características les resulta poco accesible. Sin embargo, según les presentaremos en el curso de esta exposición, si este conocimiento se hace efectivo y se allana el camino a su incorporación con actitudes proactivas, la participación de los mayores es especialmente importante, visible y tiene consecuencias de dinamización muy positivas tanto para ellos mismos como para sus compañeros jóvenes y la sociedad en su conjunto.

La USC dispone desde 1997 de un programa universitario para mayores denominado IV Ciclo Universitario de la USC. Durante todos estos años, los alumnos matriculados han podido acceder reglamentariamente a las actividades culturales y complementarias de nuestra universidad que orgánicamente dependen en la actualidad del vicerrectorado de Estudiantes Cultura y Formación Continua. Salvo contadas excepciones, la participación en este tipo de actividades universitarias ha sido escasa. Sin embargo, los alumnos mayores han creado una Asociación de Alumnos y Ex-alumnos del IV Ciclo Universitario de la USC para mantener y ampliar sus relaciones entre compañeros y con la Universidad, con la finalidad realizar actividades de extensión cultural (talleres, conferencias, viajes guiados, visitas culturales, participación en actividades de voluntariado, etc.) que organiza en paralelo actividades muy similares. Queremos ver que el interés y los beneficios estaban ahí pero el modo de canalizarlos llevaba otro rumbo.

Cuando en el curso 2010-2011 nos dirigimos a ellos específicamente en una conferencia en la sede de su Asociación para presentar una experiencia de actividad teatral de un grupo aficionado dentro la USC, las actividades del Aula de Teatro de la USC y la posibilidad de crear un grupo de teatro de alumnos mayores de la universidad, la respuesta fue inmediata. No solamente se creó el Grupo de Teatro "Arte Maior" entre los asistentes a la conferencia, sino que el grupo se inscribió e incorporó en el listado de compañías universitarias del Aula de Teatro de la USC.

Desde su creación, el grupo trabajó en locales de ensayo de la universidad, participó y compitió en pie de igualdad con el resto de grupos de estudiantes en las representaciones de las dos Muestras de Teatro Universitario que ha habido desde entonces, y tomó parte en las reuniones, celebraciones y fiestas del teatro celebradas.

La creación del grupo y la incorporación a la actividad teatral dio pie además a que distintos actores y actrices del elenco de mayores se inscribiesen en los cursos de formación teatral que nuestra universidad ofrece a los miembros de las compañías universitarias. Los mayores participaron, junto con alumnos jóvenes, en cursos de interpretación y voz, talleres de teatro diversos y otras actividades complementarias. Lo que en el primer año fue una sorpresa absoluta para la gente de la farándula uni-

versitaria (especialmente creativa, contemporánea y dinámica) fue transformándose en una realidad de colegas de actividad, compañeros en todos los aspectos, absolutamente intergeneracional y natural. Los grupos se intercambian, se proponen actividades comunes, se invitan a los respectivos estrenos y la edad es menos barrera. Esto enseña a los mayores y a los jóvenes y ha cambiado un poco, por lo menos, el color del público y el carácter de la muestra de teatro universitario.

La posibilidad de acceder al mundo del teatro ha supuesto para los mayores su primer contacto con el escenario y el público y ha resultado ser una experiencia absolutamente gratificante, pero no ha terminado ahí. Crear actores significa acrecentar el gusto por la lectura y la asistencia a otras obras de teatro y ha creado un público de mayores del entorno de nuestra compañía –familiares, amigos, compañeros- que, de otro modo, no se habrían acercado a esta actividad. Los compañeros de nuestros actores del IV Ciclo forman ahora un sólido público teatral en las representaciones de la ciudad y llevarán al teatro a sus hijos y nietos. Nuestra compañía ha girado incluso por otros escenarios de Galicia y son los propios contactos de los mayores (en sus villas de origen, en los centros de mayores de la comunidad, en las fiestas patronales,...) los que promueven la participación.

En la XIV Mostra de Teatro Universitario de la USC, en el presente curso académico, la Compañía "Arte Maior" ha recibido una mención especial del jurado por su trayectoria y características. Con ella, el jurado ha premiado no solo su ejecución sino su integración en las actividades del Aula de Teatro, un reconocimiento comunitario muy importante.

Las posibilidades estaban ahí pero hubo que llevarlas directamente a sus destinatarios para que pudieran hacerse efectivas. Queremos creer que esta aventura también debe ser posible en el resto de actividades culturales que se ofrecen: el espacio de danza podría ofrecer programas adecuados a los mayores, la música de la universidad podría llegar a un público mayor, la fotografía hoy en día puede estar al alcance de todos y las actividades deportivas podrían difundirse especialmente a estos colectivos.

La incorporación de los alumnos mayores de la universidad a estas actividades tendría un beneficio para ellos pero seguramente sería también un revulsivo y una novedad en los colectivos jóvenes que participan. Esto transforma la universidad un poco. Quizás cambie solo la forma de mirar, pero los cambios en la forma de mirar son importantes para ver otras realidades, para hacer posible otras realidades, vivir y aprender de manera permanente a lo largo de toda la vida.

Relatada esta experiencia, proponemos una mirada especial para estimular activamente la participación de los alumnos de programas de mayores de las universidades en las actividades culturales y complementarias programadas:

1. Haciendo visibles a los colectivos de alumnos mayores -como población estudiantil diana- en la programación de actividades culturales de la universidad.
2. Dirigiendo específicamente información sobre la oferta a los colectivos de alumnos mayores. El derecho a participar no es bastante si no puede ejercerse.

3. Facilitando las adaptaciones o subprogramas a sus intereses o capacidades.
4. Considerando la participación intergeneracional de los alumnos en las evaluaciones de calidad de los programas de actividades culturales.

## **Bibliografía**

- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2010). La formación permanente en las universidades españolas. Comisión de Formación Continua. Documento de Internet en la dirección <http://www.um.es/estudiospropios/documentos/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas.pdf> [Consultado el 10-04-2013].
- EURYDICE-CEDEFOP (2001). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*. Madrid: CIDE-MECD.
- IMSERSO (2011). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad Secretaría General de Política Social y Consumo e Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Lorenzo Vicente, J. A.; Rodríguez Martínez, A. y Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup> C. (2011). Educación y calidad de vida. Los programas universitarios para mayores en España. *Revista de Ciencias de la Educación*, 225-226, 29-50.
- Rodríguez Martínez, A.; Mayán Santos, J. M. y Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup> C. (2010). Intervención Pedagógica en Gerontología. En A. Cabedo (Ed.): *La educación permanente: La Universidad y las personas mayores*. (pp. 231-262). Castellón de la Plana, Publicaciones de la Universidad Jaume I.

## Los programas universitarios de mayores como indicador de una sociedad de futuro

A. J. García González<sup>82</sup>

*Universidad de Sevilla*

J. Lirio Castro\*<sup>83</sup>

*Universidad de Castilla la Mancha*

### Resumen

Hoy día se presenta la vejez como una etapa vital llena de transformaciones y cambios que van conduciendo a las personas mayores a adaptarse a un entorno más satisfactorio. De hecho, las investigaciones más recientes hablan de un *envejecimiento positivo*, según el cual los mayores siguen teniendo una serie de alteraciones propias de edad, no obstante, no son entendidas como un deterioro sino como oportunidades para el cambio (Triadó, 2003). Partiendo de un envejecimiento exitoso que asume el desempeño de roles sociales significativos, una visión optimista una autoimagen positiva y una adecuada capacidad funcional, la educación en los mayores favorece un mejor ajuste y una mayor satisfacción vital y el mantenimiento de óptimos niveles de calidad de vida (García, 2011).

Para ello es importante propiciar una cultura de envejecimiento activo mediante el diseño de planes, programas y proyectos acordes y coherentes a esta finalidad y creer que es posible de lograr mediante el aprendizaje a lo largo de todo el ciclo vital o lo que es lo mismo, a través de la llamada educación vitalicia (Hernando, 2009).

Una vía de educación a lo largo de la vida son los llamados Programas Universitarios para mayores, sobre todo cuando ésta empieza a acusar los cambios propios de la edad (Mas, 2007). Esta necesaria adaptación a los cambios en las personas mayores implica un proceso de aprendizaje permanente, ya que se aprende desde que se nace y a lo largo de toda la vida (Martín y Requejo, 2005). Tener una buena autoestima y querer conocer cosas nuevas, supone una fuente inagotable de motivación que orienta al mayor hacia la búsqueda de nuevas oportunidades de aprendizaje (Tamer y Yuni, 1995).

*Palabras clave:* personas mayores, programas universitarios de mayores, evolución histórica.

---

82 alfonsoj@us.es

83 Juan.Lirio@uclm.es



### Abstract

*Today presents old age as a stage of life full of transformations and changes that are driving the elderly to adapt to a more satisfying. In fact, recent research speak of positive aging, whereby older still have a number of changes due to age, however, are not understood as a deterioration but as opportunities for change (Triadó, 2003). From successful aging that assumes the significant social role performance, an optimistic outlook and a positive self adequate functional capacity, higher education promotes a better fit and greater life satisfaction and maintaining optimal levels of quality of life (García, 2011).*

*This is important to promote a culture of active aging by designing plans, programs and projects in line and consistent with this purpose and believe that it is possible to achieve by learning throughout the life cycle or what is the same, through lifelong education call (Hernando, 2009).*

*One way of learning throughout life are called university programs for seniors, who make sense in continuing education throughout life stage of the individual, especially when it starts to feel the changes of old age (Mas, 2007). This necessary adaptation to changes in the elderly involves a process of lifelong learning, as it is learned from birth and throughout life (Martin and Requejo, 2005). Having good self-esteem and wanting to learn new things, is an inexhaustible source of motivation that guides towards finding more new learning opportunities (Tamer and Yuni, 1995).*

*In the present study will be a historical journey through the Senior University Programs with emphasis on the history that led to its emergence. Second, we present a rationale for why older people teach in the university context, finally, highlight the key elements that make up the University Programs for the Elderly.*

*Keywords: elderly, elderly programs, historical evolution.*

### **Antecedentes de los programas universitarios de mayores**

En la década de los ochenta, unido al interés de los investigadores sobre la educación de los mayores, la UNESCO (1982) señala que las personas mayores deben participar en la definición de las prioridades educativas. Y dos años más tarde, la OMS (1984) en su informe "Epidemiología del Envejecimiento" considera la educación como un elemento fundamental para la preparación a la jubilación y para establecer las condiciones necesarias para una "buena vejez".

En 1995, la UNESCO afirma como necesaria la democratización del acceso y diferentes oportunidades de participación en la Educación Superior durante las últimas fases de la vida, justificando el creciente interés por las investigaciones relativas a la educación de las personas mayores y, en concreto, de la enseñanza universitaria.

La UNESCO (1995) también señala la relación existente entre la educación de las personas mayores y la formación permanente, que concibe como un proceso continuo que persiste a lo largo de toda la vida. De esta manera, las personas mayores se

comprometen de nuevo con su formación. La educación de adultos pasa a ser considerada un elemento importante de crecimiento personal y surgen nuevas iniciativas de enseñanza universitaria (Triadó, 2003), como son los Programas Universitarios de Mayores.

También la ONU promueve en 1999 el Año Internacional de las personas mayores que supuso una forma de activar e innovar a este sector de la población desde todos los campos en que sea posible mejorar la calidad de vida, los aspectos psicosociales y de salud de los mayores, que no dejan de ser los objetivos finales de la Geriátrica y la Gerontología.

Por otro lado, la Unión Europea en la "Agenda política social 2000-2005" destaca entre las líneas de acción mejorar las condiciones de vida de las personas mayores entendidas como aprendices activos (Sanahuja, Tejada, Navío, Jurado, Mas, Ruíz y Ferrández, 2005).

Asimismo, en 2002, se celebra en Madrid la II Asamblea Mundial de Envejecimiento que confirma el interés social y científico que está cobrando el estudio de los mayores. De hecho, se pretende minimizar la importancia dada hasta ahora al proceso de jubilación, pasando a valorar y optar por una vida más significativa, siendo la formación una de las vías para poder alcanzarla (Miguel y Montero, 2004).

Las directrices que subyacen a dicha Asamblea quedan recogidas en el Plan de acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento (2002) y abordan la cuestión del acceso al conocimiento, a la educación y a la formación de las personas mayores. En base a dichas directrices, Sánchez (2004) refiere una serie de propuestas sobre la educación de las personas mayores en el marco del envejecimiento activo, resumidas en crear políticas que aseguren el acceso a la educación y a la formación a lo largo de toda la vida; introducir medidas que capaciten y preparen a estas personas para el acceso a las tecnologías; perseguir la igualdad de oportunidades y de trato a lo largo del ciclo vital en relación con la formación y la educación; y aprovechar el potencial y la experiencia de personas de todas las edades, creando oportunidades educativas para el intercambio de conocimiento y experiencias intergeneracionales.

En 2008 tiene lugar el X Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores que concluye que los programas universitarios al potenciar el desarrollo personal, la calidad de vida y las relaciones interpersonales, facilitan la promoción de la autonomía persona y previenen la dependencia como característica fundamental del envejecimiento activo (Fadaum, 2008).

Finalmente, en el "Encuentro sobre envejecimiento, servicios sociales y desarrollo rural" en septiembre de 2009, se considera fundamental promover un envejecimiento activo y productivo mediante el desarrollo de una formación permanente y la facilitación del acceso a las nuevas tecnologías.

## **Justificación de la enseñanza universitaria a personas mayores**

En la justificación de la enseñanza universitaria de las personas mayores, confluyen varios factores como el envejecimiento de la población, los cambios políticos, sociales y económicos favorecedores de este tipo de enseñanza y la nueva filosofía educativa de integrar a los mayores en las Universidades.

Asimismo, sirva de justificación un reciente estudio realizado por Montoro, Pinazo y Tortosa (2007) sobre las motivaciones y expectativas de los estudiantes mayores de 55 años en los programas universitarios, que aduce que los principales motivos de los mayores de 55 años para participar por primera vez como estudiantes en la Universidad son: mejorar la cultura, sentirse activos, hacer algo nuevo, mejorar la calidad de vida y conocer gente nueva. Igualmente González-Celis, Esquivel y Jiménez (2005) consideran que estos programas presentan un denominador común: altos índices de satisfacción y una mejor calidad de vida de las personas mayores que participan como alumnado.

### *Aclaración terminológica entre Educación de Adultos, Aulas de la Tercera Edad y Programas Universitarios de Mayores*

Hasta hace relativamente poco, las personas adultas que querían acceder a la Universidad lo hacían a través de la prueba de mayores de 25 años. Este hecho hacía fácil el acceso de adultos jóvenes, pero difícil la integración de los adultos mayores por el esfuerzo intelectual que dicha prueba supone para este último sector de la población cuyas actividades, en la mayoría de los casos, distan de las habilidades requeridas a los estudiantes más jóvenes. De hecho, la educación de la población mayor recaía fundamentalmente en las aulas de la tercera edad y la educación de adultos. Actividades formativas que hoy día siguen vigentes, pero que no se circunscriben a lo que entendemos por Programas Universitarios de Mayores (García y Troyano, 2006).

Desde este planteamiento parece oportuno establecer la diferencia entre Educación de Adultos, Aulas de la Tercera Edad y Programas Universitarios de Mayores, ya que bajo el común denominador de la formación continua, se suelen confundir estos tres conceptos. Fernández (2002) hace dicha diferenciación destacando, en primer lugar, de la Educación de Adultos, que ésta surge de las condiciones de producción y continuidad de la sociedad, no de la idea de un grupo social o de una sociedad culta, y se basa en un programa de alfabetización. Este programa está destinado a formar a las personas en el ámbito profesional, personal y social, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales. Así, se persigue la adquisición de una cultura general (no sólo aprender a leer, escribir y hacer cálculos), englobada en un proceso de formación permanente de adultos y dando prioridad a las poblaciones de riesgo.

En segundo lugar, la autora afirma que las Aulas de la Tercera Edad se pueden definir como un foro para el acercamiento a la animación sociocultural, que posibilita el desarrollo comunitario de la persona mayor, potenciando sus capacidades lúdicas y creativas en torno a la cultura. Estas aulas ha ido surgiendo a medida que las polí-

ticas sociales evolucionaban hacia modelos encaminados a conseguir una calidad de vida igualitaria y totalitaria.

En tercer y último lugar, los Programas Universitarios de Mayores constituyen, como señala su fundador el profesor Pierre Vellas, una institución universitaria con dos funciones fundamentales: la de formación, en el campo de la Gerontología Social; y de la investigación, en temas relacionados con la salud, la economía, la jurisdicción, la psicología y la sociología de la vejez.

De una forma más explícita, lo que define a las Universidades de Mayores se podría resumir en: actuar en el ámbito universitario general, facilitar el acceso a la educación y a la cultura, dinamizar la vida cultural de la comunidad impulsando el asociacionismo y promoviendo la participación cultural y social, promover actividades para el tiempo libre, facilitar oportunidades de relación con otras personas fomentando la convivencia y la tolerancia, posibilitar la educación continua, propiciar el desarrollo cultural como patrimonio de bienes y sistemas de valores éticos y de solidaridad, y por último, trascender el ámbito puramente instructivo y académico para enfrentarse a los problemas educacionales que plantea la comunicación social o las dificultades inherentes a la sociedad industrial y de consumo (Fernández, 2002).

Recapitulando podríamos afirmar que las diferencias entre la Educación de Adultos y los Programas Universitarios de Mayores están, en primer lugar, en su origen. Por un lado, la Educación de Adultos surge para integrar a los adultos en el mercado de trabajo a través de programas de calificación, recalificación y reciclaje profesional (García y Troyano, 2006), mientras que los Programas Universitarios de Mayores nacen de la creciente demanda de la población mayor por lograr una formación que trasciende a la alfabetización. En segundo lugar, se diferencian en el proceso de alfabetización que es el eje central de la Educación de Adultos que persigue la enseñanza de las materias instrumentales, mientras que en los Programas Universitarios de Mayores la enseñanza es posterior a la alfabetización. De hecho, el alumnado mayor de la Universidad maneja las materias instrumentales básicas (lectura y escritura) antes de entrar en la misma.

Por otra parte, Fernández (2002) asegura que la diferencia entre las Aulas de Tercera Edad y los Programas Universitarios de Mayores se encuentra en la gestión de las mismas, ya que en los Programas Universitarios recae sobre la propia Universidad con funciones básicamente universitarias, como son la docencia y la investigación, mientras que en las Aulas de Tercera Edad la gestión no recae sobre la Universidad y sus funciones, sino en otras instituciones y se centran en aspectos socioculturales y de animación, basados principalmente en talleres. De las diferencias analizadas podríamos concluir que la Educación de Adultos se basa fundamentalmente en la alfabetización como medio para la incorporación en el mundo del trabajo, mientras que las Aulas de la Tercera Edad están orientadas hacia la animación sociocultural y las actividades lúdicas, creativas y culturales y los Programas Universitarios de Mayores se centran en la formación científico-cultural y social de las personas mayores con el objetivo de aprender, al mismo tiempo que se motiva para la investigación.

El análisis anterior nos lleva a concluir que la incorporación de los mayores a las Universidades es un movimiento cada vez más apoyado por las instituciones universitarias de todos los países desarrollados. Esto indica la sensibilidad que la Universidad está expresando hacia uno de los sectores más desprotegidos de la población. Además, las Universidades con su apoyo, están rompiendo, desde una visión democrática, tolerante y flexible, con las condiciones tradicionales de acceso a los cursos estandarizados propuestos por los títulos propios de las universidades españolas. Es por ello, que no se necesitan diplomas o títulos para matricularse, tan sólo es necesario tener motivación y experiencia de vida. Además, para acceder a todas las Universidades de Mayores generalmente se requiere un derecho de matrícula simbólico, aunque no se descartan exenciones (Velázquez, 2006).

En este contexto, las universidades abren sus puertas a las personas mayores, lo que denota una sensibilidad de la Universidad que, en deuda con este sector de la población, quiere agradecer ese servicio con una prestación cultural y un reconocimiento a quienes, por distintas circunstancias no pudieron acceder a estudios universitarios (Fernández, 2002).

## **Los programas universitarios de mayores**

### *Historia de los Programas Universitarios de Mayores*

El estudio de los Programas Universitarios de Mayores requiere necesariamente de un análisis de sus antecedentes. La creación de las Universidades de Mayores tiene lugar en la década de los setenta. La primera se funda en Toulouse (Francia) en 1973 por el profesor Pierre Vellas, Catedrático de Derecho Económico Internacional (Villar, Triadó, Pinazo, Celdrán, y Solé, 2010). Este proyecto le fue propuesto en 1973 al Consejo de Administración de la Unidad de Enseñanza y de Investigación "Estudios Internacionales y Desarrollo" de la Universidad de Toulouse, donde tenían su sede las representaciones de profesorado, alumnado, personal administrativo y otro personal externo que ejercían importantes poderes a nivel internacional como los directores generales adjuntos de la OMS, de la Organización Mundial del Trabajo y de la UNESCO. La iniciativa de esta propuesta no era otra que indagar en lo que la Universidad podía hacer para mejorar la calidad de vida de las personas mayores, surgiendo así la Universidad de Mayores.

Tan generalizado fue el movimiento de creación de Universidades que siguieron el modelo de Vellas, que ya en 1980 había 50 Universidades de la Tercera Edad en el mundo distribuidas en países como España, Francia, Brasil, México, Portugal, etc., y todas ellas sumaban más de 75.000 estudiantes (Fernández, 2002).

También existen Asociaciones Internacionales como la Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad (A.I.U.T.A.). Por otro lado, se organizan seminarios internacionales en distintos países; movimiento éste que ha dado lugar al llamado modelo francés que enfatiza la importancia de que el aprendizaje se produzca en las Universidades (donde investigación y enseñanza se unen) y cuyos objetivos

se centran en permitir a las personas mayores recuperar una identidad y un status, romper el aislamiento de algunos mayores y la marginalidad del conjunto, favorecer una inserción social dificultada por la jubilación, permitir desarrollar y conservar su autonomía, mejorar las relaciones entre las diferentes generaciones, desarrollar un rol cultural y favorecer un buen equilibrio psicosocial que suponga una mayor calidad de vida para los mayores a través de la educación (Buz y Bueno, 2006).

En el extremo opuesto, se sitúa el modelo inglés de la Open University, que sostiene la importancia del aprendizaje en grupos de estudio de pares, remarcando el carácter demostrativo y de gestión de las capacidades del alumnado y cuyos objetivos se centran en fortalecer el rol participativo de las personas mayores en los procesos de toma de decisiones. Este modelo es restrictivo en lo generacional.

Más allá de los modelos en los que se basa el nacimiento de las Universidades de la Tercera Edad, para Aragón (1995), las funciones fundamentales de éstas se centran en ampliar el campo de actuación de los mayores a través del aprendizaje, promover la autorrealización, dar oportunidades para la cultura intergeneracional, dar apoyo social a grupos de estudio autónomo y atender a la evaluación de métodos de enseñanza.

Por otra parte, la diversidad de ofertas en las universidades a nivel mundial para dar respuesta a las necesidades formativas de las personas mayores ha conducido a un glosario de denominaciones que se diferencian en matices puntuales. Si nos remontamos a los orígenes, en 1973, con la creación de la primera Universidad de la Tercera Edad en Toulouse, y al posterior florecimiento de las Universidades de la Tercera Edad que se extendió por toda Europa, nos encontramos con que Mayence en 1980 describe la resistencia en algunos foros a llamar "Universidad" a un proyecto de tales características. Resistencia que fue desapareciendo cuando se iban adhiriendo ciudades que, con el apoyo de sus respectivas Universidades posibilitaron el nacimiento de dicho movimiento social.

Estas universidades surgen inicialmente con la idea de proporcionar a la persona mayor un lugar en la sociedad y recuperar su dignidad. Con este objetivo las universidades de la tercera edad se dirigieron a la formación sobre todo en Gerontología social, y a la investigación en temas relacionados con la salud, la Psicología, lo social y lo económico (Velázquez, 2006).

A nivel mundial estas universidades han sufrido una evolución que describe Lemieux (1997) en tres momentos históricos como aparece en la Tabla 1:



Tabla 1. Evolución mundial de los PUM (tomado de Velázquez, 2006)

<i>Evolución mundial de los Programas Universitarios para Mayores</i>		
<i>Etapas</i>	<i>Actividad educativa</i>	<i>Finalidad/objetivos</i>
Etapa 1	Servicios educativos concebidos como programas culturales de tiempo libre	Entretener Favorecer las relaciones sociales entre las personas mayores
Etapa 2	Actividades educativas para la participación y mejora de los conocimientos de los mayores	Hacer partícipes a los mayores de los problemas sociales existentes
Etapa 3	Programas educativos reglados, con Plan de Estudios propio, con todas las características de la enseñanza superior y, generalmente, propuestos desde las Ciencias de la Educación	

Por lo que respecta a la diversidad de denominaciones que se ofrecen en España parece estar resuelta. De hecho se ha pasado del término "Universidad de Tercera Edad" o "Universidad para Mayores" al concepto de "Programas Universitarios de Mayores", que han asumido todas las Universidades, como se acordó en los Encuentros que anualmente celebran los responsables de los Programas Universitarios de Mayores. No obstante, cada Universidad da un nombre que define su propio Programa Universitario de Mayores: "Aula de la Experiencia" en el caso de Sevilla, "Aula permanente de Formación Abierta" en el caso de Granada, etc.. En todo caso, y parafraseando al profesor Mayence (1980: p.23) "...lo que es importante, más allá de la terminología es la función científica, social y cultural cumplida por este nuevo tipo de actividad universitaria...".

Desde esta perspectiva, en las Universidades de Granada (1996), en Alcalá de Henares (1997) y Salamanca (1999), sedes de los tres primeros Encuentros Nacionales se debatió el tema de las denominaciones y de la diversidad de programas, acordándose más tarde una denominación única para todo el territorio español como Programas Universitarios para Mayores, seguido de la denominación específica con la que cada universidad había nacido, como reconocimiento histórico de su origen e identificación local (Velázquez, 2006).

Teniendo en cuenta la función cultural y socializadora de los Programas desde una perspectiva positiva, activa, participativa y de autorrealización, éstos van reformulando poco a poco tanto sus contenidos como sus metodologías debido al carácter específico que tienen. Así, estos programas universitarios para personas mayores favorecen tanto a las propias personas como a la institución universitaria: a los mayores porque van a tener la oportunidad de realizar aquello que no pudieron hacer durante años y a la Universidad porque estos "nuevos" alumnos dinamizan la institución (Millán y Santos, 2006).

Para ello los Programas Universitarios para personas mayores se tienen que adaptar a los nuevos retos a los que se enfrentan las universidades:, tales como el fomen-



to de las relaciones intergeneracionales o la aplicación de los créditos European Credits Transfer System (ECTS). Adaptar el modelo de aprendizaje al Espacio Europeo de Educación Superior implica por su parte flexibilizar las enseñanzas dentro del contexto universitario, proporcionar respuesta a las diversas necesidades que plantea el alumnado mayor y proporcionar los medios y recursos necesarios a las universidades para que puedan satisfacer dichas demandas (IMSERSO, 2005).

Por otro lado, hay que señalar que, a la diversidad de programas hay que sumar la variedad de diseños de cursos, las diferentes distribuciones temporales, el distinto número de horas, así como la contemplación o no de la investigación en sus diseños. De esta forma, es frecuente encontrar ofertas de actividades diferentes, donde cada grupo de mayores realizan las que más se acercan a sus expectativas, frente a programas donde el alumnado elige una serie de materias o el temario se ofrece ya cerrado (Serdio, 2008). Metodológicamente hablando también se llevan a cabo diferentes actividades tales como ciclos de conferencias, clases magistrales, metodología participativas (Fernández, 2002; Velázquez, 2006).

Por lo que respecta al contenido de los temarios impartidos en cada Universidad, éste es elaborado por cada una de ellas, manteniendo como denominador común en todas el siguiente: área Cultural: arte, literatura y filosofía; área de Dinámica Ocupacional área de Acción Social: legislación y economía; área de Salud, mantenimiento y Medicina; área de Biología y Medio Ambiente; área Aspectos Psicosociales de la Vejez; área de Historia y Geografía, y actividades complementarias: visitas, talleres, etc. (Velázquez, Fernández, Holgado, Guirao y Sánchez, 1999). Asimismo, el objetivo de dichos contenidos versa sobre la reflexión en base a la cultura y los valores, a cultivar la mente, a proporcionar nuevos conocimientos con los que poder desenvolverse en esta sociedad que cambia tan vertiginosamente (Guerra, 2009).

La programación de los cursos se complementa con conferencias, coloquios que las distintas Universidades añaden a sus temarios. Asimismo, las materias o asignaturas de los cursos de las Universidades de Mayores, se suelen dividir en materias obligatorias, básicas o troncales y optativas o de libre elección como es el caso del Aula Permanente de Formación Abierta de Granada o el Aula de la Experiencia de Sevilla. Materias obligatorias, básicas o troncales son comunes a todo el alumnado, mientras que de todas las optativas que se ofertan, cada estudiante elegirá aquéllas que más se adecuen a sus intereses y preferencias personales (Fernández, 2002).

El profesorado suele estar constituido por profesores de la propia Universidad, impartiendo módulos de entre diez y veinte horas como promedio general. No obstante, los docentes a veces complementan su labor con profesionales especializados (externos a la Universidad) en un tema en concreto, aportando su conocimiento y experiencia al alumnado mayor (Velázquez y Fernández, 1999).

De este modo, constatamos que el surgimiento de nuevos Programas Universitarios para Mayores es un indicativo claro de que la enseñanza de las personas mayores está teniendo una respuesta por parte de la sociedad a este sector. Con ello se pretende que la persona mayor no sólo satisfaga sus expectativas formativas, sino que también mejore y potencie su calidad de vida, sintiéndose mejor consigo mismo

y con los demás, aumentando sus redes sociales y adoptando un nuevo rol cultural que exceda el mero cuidado de generaciones posteriores (Velázquez, 2006).

## Bibliografía

- Aragó, J.M. (1995). Aspectos psicosociales de la senectud. En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), *Psicología Evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza Editorial.
- Buz, J. y Bueno, B. (2006). Las relaciones intergeneracionales. *Informes Portal Mayores, 66*. Madrid: Portal de Mayores, Lecciones de Gerontología.
- Díaz, R. (2009). *Informe 2008. Las personas mayores en España*. Madrid: IMSERSO.
- Fadaum, (2008). *Formación Universitaria de Personas Mayores y promoción de la Autonomía Personal. Políticas Socioeducativas, Metodologías e Innovaciones*. X Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores. Libro de Actas: Universidad de Burgos.
- Fernández, C. (1999). *La gerontagogía: una nueva disciplina*. *Escuela abierta, 3*, 183-198.
- Fernández, C. (2002). *Impacto sobre el desarrollo de los programas universitarios de mayores*. Tesis no publicada, Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla.
- Fernández-Ballesteros, R. (2009). *Envejecimiento activo. Contribuciones de la Psicología*. Madrid: Pirámide Psicología.
- Fontela, E. (1994). La solidaridad intergeneracional. *Ábaco: Revista de cultura y ciencias sociales, 3*, 19-29.
- García, A.J. y Troyano, Y. (2006). *Competencias comunicativas en el Espacio Europeo de Educación Superior* [CD-ROM]. Comunicación e Persoas Maiores, 211-227.
- García, A.J. (2011). *Variables psicosociales que inciden en la calidad de vida de los participantes en Programas Universitarios de Mayores*. Sevilla: Servicio de Publicaciones.
- González-Celis, A.L., Esquivel, R.I. y Jiménez, J. (2005). Impacto de un aula para personas mayores sobre la calidad de vida. Una experiencia intergeneracional. Avances de un proyecto. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, 1*, 95-109.
- Guerra, P. (2009). Mayores, ¿activos ó pasivos?. La importancia de la educación en la tercera edad. *Cuestiones Pedagógicas, 19*, 319-332.
- Hernando, V. (2009). Psicología positiva, envejecimiento y tiempo de ocio. En J. Giró (Coord.), *Envejecimiento, tiempo libre y gestión del ocio*. Logroño: Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones.
- IMSERSO (2005). *Los Programas Universitarios para Personas Mayores en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado el 25 de noviembre de 2007 de <http://www.imserso-mayores.csic.es/documentos/agendaycursos/basededatos/um-conclusiones-01.rtf>
- Lemieux, A. (1997), *Los programas universitarios para mayores. Enseñanza e investigación*. Madrid: IMSERSO.
- Martín, A.V. y Requejo, A. (2005). Fundamentos y propuestas de la educación no formal con personas mayores. *Revista de Educación, 338*, 45-66.
- Martínez, M.L. (2007). Mirando al Futuro: Desafíos y Oportunidades Para el Desarrollo de los Adolescentes en Chile. *Psykhé, 16* (1), 3-14.

- Mas, O. (2007). Las necesidades formativas de las personas mayores de 50 años. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44 (1), 1-15.
- Mayence, S. (1980). La grande aventure de universités du troisiéme âge. *Retraite de vie devant joi*, 4.
- Miguel, C. y Montero, M. (2004). *Envejecimiento y sostenibilidad del sistema de pensiones*. Madrid: FEDEA.
- Millán, J.C. y Santos, M.C., (2006). Gerontología Educativa. En J.C. Millán (Dir.), *Principios de Geriatria y Gerontología* (pp.173-192). Madrid: España, McGraw-Hill-Interamericana.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2002). *Envejecimiento: diálogos 2020: el futuro del envejecimiento*. Madrid: Secretaría General de Asuntos Sociales.
- Montoro, J., Pinazo, S. y Tortosa, M.A. (2007). Motivaciones y expectativas de los estudiantes mayores de 55 años en los programas universitarios. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 42 (3), 158-166.
- Sanahuja, J.M., Tejada, J., Navío, A., Jurado, P., Mas, O., Ruíz, C. y Ferrández, E. (2005). *Personas mayores-Aprendices activos*. IV Congreso de Formación para el Trabajo. Recuperado el 25 de septiembre de 2009 de <http://tecnologiaedu.us.es/formaytrabajo/Documentos/opal.pdf>
- Sánchez, C. (2004). *Estereotipos negativos hacia la vejez y su relación con variables sociodemográficas, psicosociales y psicológicas*. Tesis Doctoral, Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga.
- Serdio, C. (2008). La educación en la vejez: fundamentos y retos de futuro. *Revista de Educación*, 346, 467-483.
- Tamer, N., y Yuni, J. A. (1995). *Participación educativa y democratización de oportunidades para las personas mayores*. *International Journal of Third Age Learning International Studies*, 5.
- Tornel, I. (2009). *Solidaridad intergeneracional*. Recuperado el 4 de noviembre de [http://www.ceoma.org/viii-congreso/pdfs/intervenciones/Intervencion\\_Ignacio-Tornel.pdf](http://www.ceoma.org/viii-congreso/pdfs/intervenciones/Intervencion_Ignacio-Tornel.pdf)
- Triadó, C. (2003). *Envejecer en entornos rurales*. Estudios I+D+I, nº 19. Madrid: IMSERSO.
- UNESCO (1982). *Conferencia mundial sobre las políticas culturales*. Recuperado el 10 de enero de 2009 de [http://www.unesco.org/culture/laws/html\\_eng/page1.shtml](http://www.unesco.org/culture/laws/html_eng/page1.shtml)
- UNESCO (1995). *Informe mundial sobre la ciencia*. París: UNESCO, Santillana.
- Velázquez, M. (2006). *Reflexiones sobre los programas universitarios de mayores. Una visión desde la práctica en el Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Velázquez, M. y Fernández, C. (1999). *Guía de Programas Universitarios de Personas Mayores*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Velázquez, M., Fernández, C., Holgado, A., Guirao, M. y Sánchez, M. (1999). *Guía de Programas Universitarios de Mayores*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Villar, F., Triadó, C., Pinazo, S., Celdrán, M. y Solé, C. (2010). Reasons for Older Adult Participation in University Programs in Spain. *Educational Gerontology*, 36 (3), 244-259.
- Zabalegui, A., Bover, A., Rodríguez, E., Cabrera, E., Díaz, M., Gallart, A., González, A., Gual, P., Izquierdo, M.D., López, L., Pulpón, A.M. y Ramírez, A. (2008). Informal Caregiving: Perceived Needs. *Nursing Science Quarterly*, 21(2), 166-172.

## Educación ambiental en los PUMs. El ejemplo de Geograns en la Universitat de València

A.Cerdà\*<sup>84</sup>, C. Civera<sup>85</sup>, M.B. Bodí<sup>86</sup>

*Universitat de València*

J.R. Ruiz Gallardo<sup>87</sup>

*Universidad Castilla La Mancha*

V. Arcenegui<sup>88</sup>

*Universidad Miguel Hernández*

### Resumen

Se revisa el origen, evolución y estado actual del programa Geograns, Club de Geógrafos y Caminantes. Se pretende con este programa que el estudiante ejercite su mente y su cuerpo, y que además cree un ambiente de familiaridad con el resto del grupo que le permita sentirse parte de la sociedad. Los resultados han sido muy positivos al comprobar que los estudiantes conocen mejor el territorio, han mejorado su condición física y se relacionan con más facilidad. A los 102 días de salidas de campo se unen actividades culturales que permiten mantener el grupo activo intelectual y físicamente.

*Palabras clave:* Educación, Mayores, Valencia, Medio Ambiente, Geograns.

### Abstract

*We review the origin, evolution and current state of the program Geograns, Geographers and Walkers Club. The aim of this program is that the student will exercise their minds and bodies, and also create an atmosphere of familiarity with the rest of the group, which will make them to feel as part of the society. The results have been very positive, as we have seen that the students know the territory better, have improved their physical condition and establish relationship within the other participants much easier due to the common activities developed. The Geograns developed*

---

84 artemio.cerda@uv.es

85 cristina.civera@uv.es

86 merche.bodi@uv.es; www.soilerosion.eu

87 JoseReyes.Ruiz@uclm.es.

88 v.arcenegui@umh.es

*102 days of field trips and also favoured cultural activities to keep intellectually and physically active the group.*

*Keywords: Education, Seniors, Valencia, Environment, Geograns*

## **Introducción**

La educación ambiental es un reto en los estudios universitarios. Entender que los recursos del Planeta Tierra son para conservarlos en lugar de para explotarlos, es una idea de la segunda mitad del siglo XX (Leopold, 1949; Carson, 1962) pero que tiene sus orígenes en los incansables trabajos de Marsh (1887) y en la posterior consolidación académica mediante el estudio de la acción humana sobre el territorio (Gregory and Walling, 1988; Simmons, 1990; Goudie, 1992; Mannion, 1997). Las ideas ambientalistas y proteccionistas se han identificado posteriormente con el riesgo de colapso de las sociedades (Diamond, 1998). A finales del siglo XX y principios del siglo XXI, la preocupación ambiental ha llevado a la revisión de la interacción entre el hombre y la naturaleza a escala mundial y desde los orígenes de la humanidad hasta la actualidad (Sapiña, 2000; Diamond, 2005; Sapiña, 2005) y desde distintas perspectivas (García, 2004; Tortosa, 2011). La visión de los cambios ambientales ha sido diversa: desde la historia (Ponting, 1992; McNeil, 2003), la preocupación ambiental de la clase política (Gore, 1992) o con una visión escéptica y menos apocalíptica (Lomborg, 2007) que la tradicional (Brown et al, 1991).

La docencia para mayores tiene el reto de congeniar la actual visión proteccionista del medio natural y cultural con una visión heredada de la explotación de los recursos. Un paso necesario para que el estudiante entienda que la protección de los recursos ambientales es clave para la pervivencia de las sociedades humanas es conocer el territorio. Para ello, la Universitat de València, desde el Servicio de Extensión Universitaria, ha desarrollado un programa de cursos que dan a conocer a los estudiantes el medio natural, los recursos, y la presencia humana en los paisajes mediterráneos. Desde 2004, se han organizado salidas de una jornada para dar a conocer el territorio y sus gentes a los participantes en el proyecto Geograns.

## **Objetivos**

El objetivo de este trabajo es dar a conocer la iniciativa Geograns. Se revisan las actividades realizadas y se destacan las bondades de la actividad física y psíquica de los estudiantes que participan regularmente en estas actividades.

## Metodología

Se ha realizado la búsqueda de información sobre las actividades realizadas entre 2004 y 2013 en el proyecto Geograns con el fin de detallarlas e inventariarlas. Se ha realizado un seguimiento de los estudiantes con el fin de conocer el impacto que ha causado en su vida personal, tanto en los aspectos físicos como psíquicos. Se realizaron entrevistas a los estudiantes con el fin de discernir los cambios que la actividad ha dejado en su vida cotidiana.

## Resultados

El plan de trabajo ideado en 2003 para los estudiantes Geograns tubo como objetivo el que los participantes conocieran el territorio y su gente. La experiencia con estudiantes participantes en el itinerario de Geografía e Historia permitió saber que el nivel de conocimientos en temas ambientales y geográficos era muy básico, escaso en muchos casos y erróneo.

Tabla 1. Respuestas de los estudiantes del Itinerario de Geografía e Historia en Octubre de 2004 a las preguntas sobre si conocían un lugar, o un hecho geográfico. n = 100.

Pregunta: Conoces....?	SI	NO	NS/NC
La desembocadura del Río Júcar	13	75	12
La Gola de Lucino	2	95	3
La cima de Aitana	1	96	3
Carrascar de la Font Roja	15	74	11
Les Blanques	0	89	11
El castillo de Dénia	25	70	5
Qué es <i>Rosmarinus officinalis</i> ??	4	92	4
Es el naranjo un árbol autóctono	84	2	14
L'Estret de les Aigues	12	82	6
Que es una inversión térmica???	0	89	11
Hay glaciares en España??	5	75	20
L'Albufera es agua dulce??	10	80	10
La Calderona	58	40	2
Has subido a Peñagolosa??	0	96	4



En la Tabla 1 se muestran los resultados de una encuesta realizada a 60 estudiantes sobre características básicas de la Geografía Valenciana. Los resultados demuestran que los estudiantes mayores de 55 años no conocen (o no han estado nunca) en hitos geográficos valencianos. Es por ello que se diseñó una salida de campo de 2 días para resumir las características básicas del paisaje Mediterráneo. El itinerario a seguir fue visitar la Albufera de Valencia, las playas del óvalo de Valencia y Cullera y su montaña de les raboses. El segundo día se hizo una ruta de 15 km por la Sierra de Enguera. El resultado de aquella primera salida de campo fue muy positivo, y no sólo por los conocimientos geográficos adquiridos. La camaradería que genera una aventura de 300 Km en autobús y dos decenas de Km recorridos a pie supuso la unión del grupo, la mejora en la salud de los participantes y su solicitud de ampliar las actividades. En la tabla 2 se resumen los resultados de la encuesta realizada a 20 estudiantes de la primera salida de campo realizada.

Tabla 2. Respuestas de los estudiantes del Itinerario de Geografía e Historia en Octubre de 2004 a las preguntas sobre si conocían un lugar, o un hecho geográfico. n = 20.

Excursión de dos días y ...	SI	NO	NS/NC
¿Te sientes más ciudadano de este país?	85	15	0
¿Te duelen las piernas?	100	0	0
¿Volverías a venir?	95	0	5
¿Caminas a diario?	20	70	10
¿Caminarás a diario?	80	15	5
¿Cuidas tu dieta?	50	50	0
¿Cuidarás tu dieta?	90	5	5
¿Tenías preocupaciones ambientales?	20	70	10
¿Tienes preocupaciones ambientales?	90	0	10
¿El despoblamiento rural te preocupaba?	10	70	20
¿El despoblamiento rural te preocupa?	70	20	10
¿Quieres continuar con este programa?	95	0	5
¿Es geograns positivo para tu formación?	85	5	10

Las respuestas encontradas en las encuestas de la Tabla 2 demuestran que se produjo una mejora en los conocimientos geográficos, también se produjo una sensible mejora física al favorecer el caminar a diario. Y por otra parte hubo una mejora en la autoestima producida por sentirse parte de un grupo. Este último aspecto ha sido poco estudiado pero la conversación con los participantes en geograns nos permiten



afirmar que se ha producido una reducción de la ingesta de medicamentos, una preocupación por la salud con el fin de mantenerse activos y en condiciones de asistir a las salidas de campo, y también un aumento de la camaradería que ha propiciado la formación de grupos de amigos que son un gran soporte social y anímico.



*Figura 1. Vista de dos momentos de la visita a la Albufera de Valencia. A la derecha en un momento de la charla y a la derecha caminando entre arrozales. Octubre de 2005*

La positiva repuesta de los estudiantes y las mejoras apreciadas en la calidad de vida y en sus conocimientos animó al grupo y a la oficina de Extensión Universitaria a realizar más actividades. Se realizaron salidas de campo de una jornada a varios puntos del Territorio Valenciano con el fin de conocer los recursos florísticos (Carrascal de la Font Roja, Barranc dels Horts), geológicos (explotación de mármoles y calizas en El Pinós), energéticos (aerogeneradores en Albacete, Central Nuclear de Cofrentes, sistemas de aprovechamientos hidroeléctricos de Cortes de Pallas en el Júcar), excursionistas (Senda Cavanilles, vías verdes de Lorxa y de Ojos Negros), producción agrícola (arroz en la Albufera de Valencia, vino en Els Alforins, Naranjas en la Ribera del Júcar, aceite en la Sierra de Enguera, o hortalizas para el mercado chino en Europa en el Perelló), visita a las zonas más abandonadas del territorio (Rincón de Ademuz o Los Serranos), a yacimientos arqueológicos (L'Alcúdiad'Elx, Denia o Sagunto), a parajes emblemáticos (Barranc dels Tarongers, Estret de les Aigües), a las cimas emblemáticas (Monduver, Montgó, Puis Campana, Bartolo, Picaio) con el fin de conocer la realidad de la costa valenciana... Y también salidas de campo a los Pirineos, Portugal o Almería para conocer otros espacios geográficos que enriquezcan el conocimiento de las tierras y de las gentes.

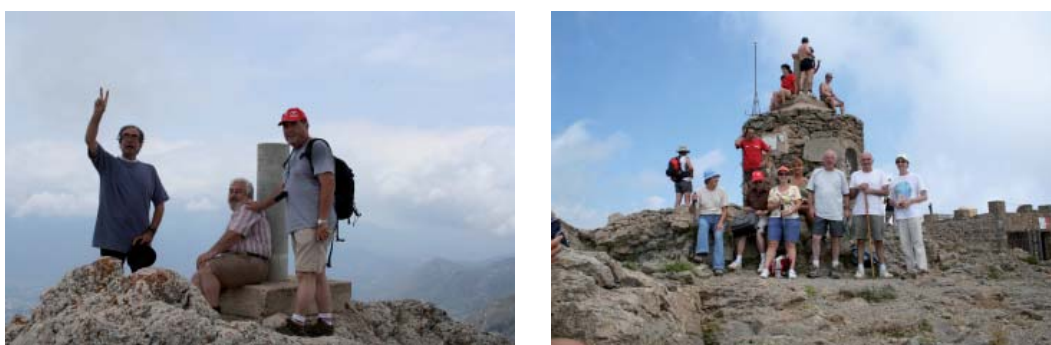
En la actualidad se realizan salidas que superan la jornada, y ya son normales estancias de entre dos y seis días. Estas salidas en las que se pernocto han propiciado la formación de un grupo más cohesionado que permite mejorar las relaciones sociales. En la actualidad se han superado las 100 jornadas de salidas de campo geograns, si bien en estos momentos se están realizando unas 25 jornadas al año. La demanda es cada vez mayor, de ahí la ampliación de la actividad, a la cual se han incorporado

profesores con un gran bagaje excursionista y geográfico: Jorge Cruz del Museu de les Cultures de Valencia; y Paco Tortosa, ampliamente conocido por su contribución a conocer el territorio valenciano.



*Figura 2. Vista de la visita de Geograns a la playa de Nules donde se aprecia una alteración sensible de los procesos erosivos costeros. Y a la derecha la visita a las zonas industriales (Porcelanosa).*

El programa Geograns empezó con excursiones de un día, de las cuales se han realizado 102, para continuar con excursiones de dos días (13) y de una semana (3). La pernoctación fuera de casa ayuda a la cohesión del grupo y a estrechar las relaciones personales que son una de las bondades de las actividades Geograns.



*Figura 3. Geograns en la Cima del Benicadell (1104 msnm) y a la de Penyagolosa (1813 msnm).*

La estrategia educativa consiste en informar al estudiante de las características geográficas de la zona que se visita y destacar su idiosincrasia. Resaltar que en el paisaje mediterráneo la presencia humana es clave para entender los procesos pasados y presentes que dan lugar a la actual conformación del territorio. Y la forma de que esto se entienda mejor es en el campo. Para ello se diseñan paseos que oscilan entre los 5 y los 25 Kms (adaptados para las distintas capacidades de los alumnos de

más de 55 años). En estos itinerarios se destacan los valores naturales y humanos, y se incide en la formación de un paisaje cultural como es el mediterráneo.



*Figura 4. Geograns descansando en la subida al Menejador durante la visita a la Font Roja en Alcoi. A la derecha foto de grupo en los naranjales de la Ribera del Júcar (Carcaixent).*

La experiencia de diez años nos dice que las actividades en la naturaleza del proyecto Geograns ha facilitado un mejor conocimiento del territorio por parte de los alumnos, además de haber mejorado su condición física y su autoestima al sentirse parte de una sociedad, de una historia y de un medio cultural.



*Figura 5. Visita a las zonas productoras de aceite de oliva (Enguera) y vino (Fontanars del Alforins).*

La estrategia Geograns además ha permitido que los estudiantes se sientan parte de un grupo de universitarios y de la universidad como institución. Y que su conciencia ambiental se ha hecho más conservacionista, y mucho más realista al haber visitado el territorio y conocido a sus gentes de primera mano.



Figura 5. Geograns en Canfranc para iniciar el descenso hasta Jaca.  
A la derecha durante la visita a la Ciudad de Xàtiva.

## Conclusiones

La experiencia de una década nos permite afirmar que actividades geograns (Club de Geógrafos y Caminantes) permite al estudiante participar en el conocimiento y ejercitarse para mantener una buena forma física. Se ha creado alrededor del proyecto geograns una gran expectación año tras año que permite pronosticar su continuidad. Los beneficios en conocimientos adquiridos, en mejora de la forma física y en el aumento de las relaciones sociales son los grandes logros del proyecto.

## Bibliografía

- Brown, LR., Durning, A., Flavin, Ch., French, H., Jacobson, J., Lenssen, J., Lowe, M., Postel, S., Renner, M., Ryan, J., Starke, L. y Young, J. (1991). *La situación en el mundo 1991*. Madrid: Apóstrofe. 359 pp.
- Carson, R. (1962). *Silent Spring*. Houghton Mifflin, Boston, 212 pp
- Diamond, J. (2005). *Colapso*. Editorial Debate, Barcelona, 747 pp.
- Diamond, J. (1998). *Armas, gérmenes y acero*. Editorial Debate, Barcelona, 589 pp.
- Sapiña, F. (2000). *Un futur sostenible. El canvi global vist per un químic preocupat*. Col·lecció sense fronteres. Edicions Bromera, Càtedra de Divulgació de la Ciència, Universitat de València, València, 198 pp.
- Sapiña, F. (2005). *El repte energètic. Gestionant el llegat de Prometeu*. Col·lecció sense fronteres. Edicions Bromera, Càtedra de Divulgació de la Ciència, Universitat de València, València, 160 pp.
- García, E. (2004). *Medioambiente y sociedad: la civilización industrial y los límites del planeta*. Madrid: Alianza Editorial. 356 pp.
- Gore, A. (1992). *Earth in the Balance: Ecology and Human Spirit*. Houghton Mifflin, Boston, 416 pp
- Goudie, A. (1992). *Environmental Change*. Oxford, Clarendon Press, 329 pp.



- Gregory, K.J. y Walling, D.E. (1987). *Human Activity and Environmental Processes*. Chichester, Wiley & Sons, 466 pp.
- Knight, R. L. & Riedel, S. (2002). *Aldo Leopold and the Ecological Conscience*. New York: Oxford University Press, 202 pp.
- Leopold, A. (1949). *A sand county almanac*. Oxford University press, New York, 63 pp.
- Lomborg, B. (2007). *El ecologista escéptico*. Ed. Espasa, España. 685 pp
- Mannion, A.M. (1997). *Global Environmental Change*. Harlow, Longman, 387 pp.
- Roberts, N. (1989). *The Holocene. An Environmental History*. Cambridge, University Press, 225 pp.
- Marsh, G.P. (1877). *The earth as modified by human action*. New York, Scribner, 674 pp
- McNeil, J. R. (2003). *Algo nuevo bajo el sol. Historia medioambiental del mundo en el siglo XX*. Madrid, Alianza Editorial, 503 pp.
- Ponting, C. (1992). *Historia verde del mundo*. Barcelona: Paidós. 582 pp.
- Simmons, I.G. (1990). *Changing the Face of the Earth*. Oxford, Blackwell, 487 pp.
- Tortosa, P. (2011). *De viatge pel País Valencià. Al segle XXI i en el marc de la sostenibilitat*. Carena editors, Valencia 134 pp.

## Servicio de Orientación Universidad para Mayores (SOUM) de la Universidad Complutense de Madrid

V. Quirante Valverde\*<sup>89</sup> y M. Roca Sierra

*Universidad Complutense de Madrid*

### Resumen

La orientación entendida *como el proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida* (Bisquerra, 2008) adquiere un papel relevante en el contexto de los Programas Universitarios para Mayores debido a las posibles dificultades que pueden vivir los estudiantes en su incorporación al ámbito universitario. Concretamente, la Universidad para los Mayores de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) en el curso 2009/2010 puso en marcha el **Gabinete de Orientación y Desarrollo Personal**. Este servicio quería contribuir a la consecución del desarrollo intelectual y personal, a través de la atención individual y de diferentes talleres de desarrollo personal.

El Gabinete de Orientación y Desarrollo Personal permitió conocer las necesidades de nuestros estudiantes, lo que dio lugar al desarrollo del Programa Intergeneracional que todavía sigue activo. Con esta comunicación se explorará el impacto y los resultados conseguidos con la implantación del Gabinete de Orientación y Desarrollo Personal, así como la presentación de una propuesta de mejora a la vista de estos resultados y su derivación en el Servicio de Orientación Universitario para Mayores.

Este Servicio de Orientación Universitaria para Mayores (SOUM) se replantea tras este análisis previo, con el objetivo de establecer un proceso de asesoramiento psicopedagógico-personal y apoyar el desarrollo individualizado como elementos clave para facilitar herramientas y estrategias necesarias durante la trayectoria del alumno en el ámbito universitario.

*Palabras clave:* Orientación, Servicio Orientación Universitario para Mayores

### Abstract

*Orientation as the process of continuous support to all people, in all its aspects, in order to enhance human development throughout life (Bisquerra, 2008) plays a relevant role in the context of University for Seniors Citizens due to the difficulties*

---

89 Correo electrónico: vquirant@ucm.es

*students have to face when they start University. University for Seniors Citizens of Complutense University of Madrid started up the Service of Guidance and Personal Development during 2009/2010. The aim of this service is based mainly on intellectual development and personal growth that seeks the improvement of the quality of life through individual attention and different workshops on personal development.*

*The Service of Guidance and Personal Development, allowed recognize the needs of our students. This also led to the development programs as Intergenerational Program, which is still active.*

*In this paper we will firstly explore the impact and results achieved with the implementation of the Service of Guidance and Personal Development. Secondly, after having analyzed the previous experience we present a new proposal of improvement of such service that will be turned into the University Counseling Service for Senior Citizens.*

*After this survey the University Counseling Service takes a step forward with the goal of offering a new academic advising/counseling service and an individualized support, what will become key elements to provide our students with tools and strategies highly helpful for their university career in University for Seniors Citizens.*

*Keywords: Orientation, University Counseling Service*

## **Introducción**

La orientación universitaria ha alcanzado un gran protagonismo debido a la importancia que tiene como proceso que favorece la prevención y apoya la intervención psicopedagógica (Álvarez, Cabrera, Feliciano y Santana, 1999). Cada vez es más común que las universidades de nuestro país cuenten con un servicio de orientación con el objetivo de facilitar la adaptación de los nuevos estudiantes a su vida universitaria, ofreciendo para ello ciertas estrategias y herramientas.

A pesar de que la implantación de los servicios de orientación no ha sido tan generalizada como en otras etapas educativas (Secundaria o Primaria), actualmente asistimos a la proliferación de servicios de orientación dentro de la universidad como indicador de calidad (Sanz, 2000; Álvarez *et al.*, 1999). Sin embargo, si entendemos la orientación *como el proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida* (Bisquerra, 2008), ésta se hace especialmente relevante en la Universidad y en Programas Universitarios para Mayores. Sin embargo, en este ámbito existen escasas experiencias lo que podría indicar que no son cubiertas todas las necesidades de este perfil de alumnado.

Asesorar a los estudiantes de primer curso en su incorporación al contexto universitario es uno de los objetivos prioritarios de los Servicios de Orientación, con la finalidad de facilitar la ubicación y conocimiento del entorno, así como la presentación del programa universitario (Álvarez *et al.*, 1999; Del Rincón y Bayot, 2008;



Gil, 2002). Concretamente en el programa de Universidad para Mayores de la UCM, según los datos de la Memoria del curso 2011/2012, un 54,8% tenía estudios primarios o secundarios. De esta forma, se observa que los estudiantes mayores pueden necesitar una orientación que les proporcione los recursos necesarios que permitan desenvolverse exitosamente en el mundo universitario.

Por otra parte, la orientación no sólo es necesaria para las personas que ingresan por primera vez en el contexto universitario, ya que un 45,2% de los alumnos durante el curso 2011/2012 poseían estudios universitarios; sin embargo, estos alumnos querían volver a las aulas y reencontrarse de nuevo con las actividades académicas universitarias (De Haro, 2010). Sin duda, este reencuentro puede ser complejo pues el contexto universitario ha cambiado y es preciso un asesoramiento en este proceso de reincorporación.

El Servicio de Orientación Universitario de un programa específico para mayores no puede ser ajeno a las características de los estudiantes de más de 55 años, ya que estas personas están cambiando el perfil, las necesidades y las expectativas acerca de la Universidad (Blázquez, 2002).

En primer lugar, la concepción de la universidad de los alumnos dentro de esta franja de edad es diferente. Entienden la universidad como un lugar de aprendizaje permanente que trasciende la formación profesional y tiene un objetivo claramente social (Blázquez, 2002). De esta forma, la universidad contribuye a su desarrollo personal y se establece como un espacio natural para crear nuevos lazos sociales.

Las expectativas y motivaciones para participar en la universidad también son diferentes. Se centran en mejorar su cultura, mantenerse activos, hacer algo nuevo, mejorar su calidad de vida y ampliar las relaciones sociales (Montoro, Pinazo y Tortosa, 2007). Por otra parte, Blázquez (2002) señala que los estudiantes mayores que deciden estudiar en la universidad tienen el único afán de seguir aprendiendo, sin esperar una capacitación profesional y, por tanto, se muestran participativos, motivados y exigentes.

Por ello, la creación del Servicio de Orientación Universitario específico para mayores debe adaptarse a las necesidades y características concretas de este perfil de alumnado. Es importante que la acción orientadora para esta población se materialice desde una vertiente preventiva, formativa y social.

La experiencia puesta en marcha desde la Universidad para Mayores de la UCM durante el curso escolar 2009/2010 con la creación del [Gabinete de Orientación y Desarrollo Personal](#) pretendía cubrir las necesidades específicas de estos estudiantes mayores. El objetivo principal era contribuir al desarrollo intelectual y crecimiento personal para favorecer la mejora y calidad de vida de los alumnos.

El Gabinete de Orientación y Desarrollo Personal contaba con dos vías de actuación: el desarrollo de talleres grupales y la atención individualizada. Los talleres impartidos tenían la finalidad de prevenir ciertos problemas (abandono de los estudios, dificultades de adaptación a la universidad, dificultades personales...) y, por otra

parte, fomentar el desarrollo social y afectivo-emocional: autoconcepto-autoestima, comunicación, prosocialidad, resolución de conflictos, empatía, hábitos de salud, etc.

La atención individualizada estaba dirigida a abordar situaciones problemáticas como la intervención de dificultades de aprendizaje (ortografía, comprensión lectora) o situaciones de conflicto personales.

Tras esta experiencia, en el curso académico 2011/2012 el Gabinete pasa a formar parte del Programa Intergeneracional, que continúa con el desarrollo de diferentes talleres pero con la participación conjunta de alumnos universitarios más jóvenes. La atención individualizada de ciertos problemas de áreas más psicológicas se deriva al Servicio de Orientación Universitario de la UCM.

## **Objetivos**

El objetivo general de esta comunicación es analizar la experiencia del Gabinete de Orientación y Desarrollo Personal con objeto de estudiar las necesidades que pueden presentar nuestros estudiantes en su desarrollo personal y académico.

### *Objetivos específicos*

- Analizar las necesidades en la orientación personal y académica de los alumnos de la Universidad para Mayores
- Analizar la experiencia y la satisfacción en los talleres desarrollados por el Gabinete de Orientación y Desarrollo Personal.
- Realizar, tras los datos recogidos, una propuesta de mejora que responda a las necesidades reales y actuales de los estudiantes.

## **Metodología**

El estudio utiliza una metodología mixta, que incluye técnicas cuantitativas y cualitativas. Por una parte, la metodología cualitativa permite determinar las necesidades psicopedagógicas que presentan 10 alumnos del programa de Mayores de los últimos cursos (3º curso o curso de especialización) a través de entrevistas semiestructuradas.

Por otra parte, la metodología cuantitativa permite la valoración de los diferentes talleres impartidos durante los cursos académicos 2009/2010 y 2010/2011 por el Gabinete de Orientación. Estos cuestionarios fueron realizados al final de cada taller por los participantes. Estos talleres pertenecían al ámbito de desarrollo personal y, por tanto, exigía un número de alumnos reducido.

### Participantes

Para el estudio de los cuestionarios se contó con un total de 86 participantes. Para el estudio cualitativo se seleccionó a 10 estudiantes que participaron activamente en el Gabinete de Orientación. Todos los entrevistados pertenecen a los últimos cursos del Programa Universidad para Mayores de la UCM, esto es, tercer curso del primer ciclo o un curso monográfico (curso de especialización del 2º ciclo).

### Instrumentos

#### a) Metodología cuantitativa: cuestionarios

Los cuestionarios incluyen preguntas que permiten examinar la valoración de los talleres impartidos. Todos los cuestionarios administrados incluyen diferentes ítems que permiten recoger información sobre cinco dimensiones específicas: a) Organización del taller, b) Contenido y materiales, c) Duración, d) Valoración del docente y e) Satisfacción general. Se emplea una escala Likert en los que el entrevistado debía responder su grado de acuerdo (1-mínimo-, a 10-máximo-).

#### b) Metodología cualitativa: entrevistas semiestructuradas

Para el análisis de las necesidades psicopedagógicas de los estudiantes, se utilizó una entrevista semiestructurada. Estas entrevistas partían de un guion que determinaba la información relevante que se necesitaba obtener. A pesar de esta previa determinación, este tipo de entrevista permite obtener una información valiosa en matices ya que las preguntas se elaboran de forma abierta (Bisquerra, 2004).

La elaboración de las entrevistas se realizó a través de una revisión bibliográfica que permitiera la selección de las áreas fundamentales de la entrevista. Las dimensiones seleccionadas tras la revisión bibliográfica son: a) Necesidades en la acogida e incorporación universitaria, b) Necesidades orientación personal, c) Necesidades en la orientación psicopedagógica.

Para el análisis de la información obtenida se llevó a cabo la categorización y simplificación de la información en unidades o categorías de acuerdo con criterios temáticos. Este proceso de categorización permitió organizar y filtrar la información. Por último, se realizó el análisis de contenido propiamente dicho que consistía en el estudio cualitativo de las respuestas de los estudiantes entrevistados.

### A) RESULTADOS

#### *Metodología cuantitativa: Valoración de los talleres impartidos en el Gabinete de Orientación*

En general la valoración de los talleres se podría considerar muy positiva, tal y como puede observarse en las diferentes dimensiones específicas de cada taller (Tabla 1). Por ejemplo, en la satisfacción del taller *Una nueva etapa, cambio y autoconfianza* ( $X=10$ ,  $DE=0$ ), o en *Vivir el cambio sin conflicto* ( $X=9,58$ ,  $DE=0,97$ ).

Las puntuaciones más altas las encontramos en la satisfacción general del curso o la valoración del docente. El número de participantes de los cursos es bajo, así que

si tomamos las medidas del total de los talleres, se observan resultados similares (véase Tabla 2).

Las puntuaciones más bajas se observan en la valoración de la duración de los talleres ( $X=7,38$ ,  $DE=2,48$ ). Concretamente se observan medidas más bajas en la valoración de la duración en el taller de *Creatividad, emociones, autoestima y felicidad* ( $X=5$ ,  $DE=2,11$ ) y *Relaciones familiares y sociales* ( $X=6,75$ ,  $DE=1,61$ ). Específicamente los estudiantes demandaban un mayor tiempo para profundizar más en los temas planteados.

Tabla 1. Resultados descriptivos de los talleres impartidos en el Gabinete de Orientación y Desarrollo Personal

TALLER	N	Organización Media (DE)	Contenido Media (DE)	Duración Media (DE)	Docente Media (DE)	Satisfacción Media (DE)
1) Vivir el cambio sin conflicto	11	9,79 (0,72)	9,58 (0,97)	8,95 (1,67)	9,79 (0,72)	9,58 (0,97)
2) Creatividad, emociones, autoestima y felicidad	15	9,5 (1,03)	8,83 (1,29)	5 (2,11)	9,5 (1,035)	8,83 (1,59)
3) Salud y calidad de vida a partir de los 55 años	12	9,79 (0,72)	9,58 (0,97)	8,95 (1,67)	9,79 (0,72)	9,58 (0,97)
4) Evolución, comunicación y convivencia en la edad adulta	8	9,68 (0,88)	9,68 (0,88)	9,68 (0,88)	9,37 (1,15)	9,68 (0,88)
5) Una nueva etapa, cambio y autoconfianza	7	8,57 (1,51)	8,85 (1,95)	8,28 (2,42)	10 (0)	10 (0)
6) Relaciones familiares y sociales	16	7,87 (1,36)	8,25 (1,61)	6,75 (2,62)	9,5 (1,15)	8,75 (1,77)
7) Modificación de conducta	16	8,11 (1,65)	7,29 (2,33)	7,76 (1,85)	9,17 (1,74)	8,82 (1,42)

Tabla 2. Resultados descriptivos del total de los talleres impartidos en el Gabinete de Orientación y Desarrollo Personal

TALLERES N=86	Organización	Contenido	Duración	Docente	Satisfacción
Media	8,82	8,61	7,38	9,48	9,09
DE	1,53	1,74	2,48	1,17	1,39

Los cuestionarios permiten obtener una valoración general de los talleres desarrollados por el Gabinete y se podría decir que, en términos generales, la valoración fue muy positiva.

*Metodología cualitativa: Necesidades percibidas por estudiantes de la Universidad para Mayores*

El análisis de las necesidades que presentan los alumnos en su vida universitaria se realizó a través de entrevistas en profundidad. En relación a la primera dimensión analizada, **acogida e incorporación al contexto universitario**, se observó que la mayoría de los entrevistados manifiestan dichas necesidades tal y como declara una de las alumnas: *me costó ubicarme al llegar a la universidad a pesar de que soy Diplomada, la universidad había cambiado mucho desde que yo estudié*. Otro estudiante del programa manifiesta: *yo no tengo estudios anteriores así que me sentía muy perdido, no sabía si iba a ser capaz de estudiar aquí y no sabía muy bien cómo era estudiar en la universidad*.

Para facilitar la incorporación a la universidad en el primer curso, el Gabinete puso en marcha las **Jornadas Informativas o Tutoría Cero**, en las que los tutores informaban del funcionamiento y desarrollo del programa universitario. A pesar de ello, los entrevistados coinciden en señalar que necesitarían una atención más continuada a lo largo del primer curso.

Otra de las dificultades que pueden aparecer durante el primer curso hace referencia a los problemas que surgen como grupo social. Este es el caso de un estudiante de 3º curso: *en 1º curso uno de los problemas es la falta de cohesión social, que en muchos casos depende de las características del grupo. Me hubiese gustado que desde la Universidad hubiesen tenido en cuenta los problemas de participación como grupo para fomentarla y mejorarla*. Sin embargo, la mayoría de los entrevistados manifiestan que las relaciones sociales con el grupo son excelentes y que todavía permanecen, a pesar de haber finalizado el primer ciclo, tal y como manifiesta esta alumna de curso monográfico: *lo mejor de estudiar en la Universidad fue encontrarme con nuevos compañeros y más tarde amistades, estamos muy unidos y hemos formado un grupo muy "majo"*.

Otra de las dimensiones analizadas hace referencia a las necesidades y valoración de la **orientación personal**. En general, no se trata de un área de necesidades, ya que la mayoría considera que se trata de un ámbito privado. Es el caso de un alumno que cursa 3º: *no veo que los problemas personales hayan surgido en la universidad, por lo menos yo no lo he necesitado. En general, pienso que no es común, no creo que a mis compañeros con problemas personales les haya dificultado su vida universitaria*.

Todos los entrevistados valoran positivamente los talleres de orientación personal, a pesar de que no hubiera problemas explícitos. Así lo ejemplifica este alumno de 3º curso: *los cursos del Gabinete me sirvieron para conocerme en profundidad, me permitieron llegar con 60 años a un autoconocimiento que no tenía*. Estos talleres se consideraban necesarios desde un punto de vista preventivo, así lo manifiesta una

alumna de curso monográfico: *los cursos facilitaban una vía de escape, sobre todo para las mujeres de nuestra época que estamos sobrecargadas con cuidados familiares (nietos y padres). Los cursos nos daban la oportunidad de conocernos a nosotras mismas y aprender a fomentar relaciones sociales más allá de la familia.*

La tercera la dimensión analizada hace referencia a la **orientación psicopedagógica**, área en la que más necesidades se encuentran. Concretamente en el uso de las tecnologías. Una alumna de curso monográfico, informa: *las nuevas tecnologías y, en especial el Campus Virtual, es muy difícil ya que no existe formación previa y el salto del papel al ordenador es muy grande.*

En relación con esta misma dimensión, la elaboración de trabajos académicos es otro de los puntos en los que se encuentran dificultades, sobre todo en el primer curso. Las principales dificultades en la elaboración se encuentran a la hora de realizar un guion o estructura, tal y como manifiestan varios entrevistados: *el primer trabajo fue muy difícil e incluso me lo hicieron repetir, tuve muchos problemas con las faltas ortografía, y me hubiese gustado tener más ayuda. Hacer los trabajos es lo más difícil cuando empiezas, ya que en mi caso, hacía mucho que no había estudiado y era la primera vez que me enfrentaba a esto.*

Uno de los aspectos más importantes en relación a la orientación académica hace referencia a la **función tutorial** del programa. Todos los entrevistados expresaron la ayuda psicopedagógica que aportaron los tutores, es el caso de un estudiante de 3º curso: *mi tutora fue la que me ayudó a aprender a utilizar el Campus Virtual, ya que con la clase que tuvimos sobre el funcionamiento a principio del curso, no me dio tiempo a aprender a manejarlo. Otra alumna de 3º curso informa: el problema de realización de trabajos fue mejor gracias a mi tutora Ana que me ayudó mucho con la estructura que debía seguir y la bibliografía.*

## Conclusiones

El objetivo general de esta comunicación era presentar la experiencia del **Gabinete de Orientación y Desarrollo Personal**, que permitiera el estudio de necesidades que pueden presentar nuestros estudiantes en su desarrollo personal y académico. Del estudio realizado se pueden extraer, a modo de conclusión, una serie de elementos acerca de la educación de estudiantes universitarios mayores y que constituyen las principales dificultades detectadas en el transcurso de su vida universitaria.

En primer lugar, las principales necesidades detectadas se observan **en la incorporación universitaria**, es en esta área donde todos los entrevistados manifiestan que la orientación personal y psicopedagógica debe estar más presente. A pesar de que el Gabinete puso en marcha *Jornadas de Información* al inicio del curso, los entrevistados manifiestan la necesidad de que estas sesiones tengan más continuidad durante el primer curso.



En segundo lugar, la **orientación psicopedagógica** también se trata de un ámbito de dificultades. En este sentido, observamos como las **Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)** han pasado a ser una herramienta esencial para trabajar en la Universidad. A pesar de existir sesiones al inicio de curso para utilizar los recursos como el Campus Virtual o correo interno UCM, todos los entrevistados consideraban fundamental que la formación fuera más continuada durante el curso e incluyera el uso de otras herramientas virtuales como la *biblioteca digital de la UCM*, *Power Point*, *Dropbox*, *Evernote*...

Diferentes estudios han analizado la función de las TIC respecto a las personas mayores. En este sentido, Martínez, Cabencihás y Loscertales (2011), encuentran que estas tecnologías pueden aportar numerosos beneficios potenciales como fomentar la creatividad, la comunicación y el aprendizaje permanente. Sin embargo, existe la tendencia a tener un estereotipo negativo asociado a las personas mayores en el uso de las TIC, considerándolas como menos capacitadas para la tecnología (Cuddy, Norton y Fiske, 2005). Aunque el estudio de Martínez *et al.*, (2011) observa que los mayores se muestran optimistas respecto a su capacidad de aprendizaje y no consideran su edad como factor limitante, rompiendo estereotipos negativos acerca del uso de las tecnologías por personas de mayor edad.

Los estudiantes entrevistados utilizan de forma habitual las TIC como fuente informativa y formativa en su vida universitaria. De esta forma, uno de los objetivos prioritarios en el asesoramiento de las TIC podría ser la *alfabetización mediática* para ayudar a la valoración de la información encontrada, orientar la búsqueda de un modo activo y fiable y fomentar el uso de otras herramientas virtuales.

Otro de los elementos importantes en la orientación psicopedagógica hace referencia a la **elaboración de trabajos académicos**. La mayoría de los entrevistados solicitaban un mayor asesoramiento para la realización de los trabajos al final de las asignaturas. Además este asesoramiento se hace más relevante en el primer curso, en el que pedían una guía o estructura para su elaboración.

Por último, en referencia a la **orientación personal**, el estudio cuantitativo permite observar que la valoración de los talleres de desarrollo personal que se realizaron durante el transcurso del Gabinete fue muy positiva. Esta información está en consonancia con las diferentes entrevistas, aunque no se trata de un área de necesidades dentro del contexto universitario, excepto en casos puntuales. Estos casos, suelen derivar en el abandono de los estudios universitarios, siendo necesario analizar las causas de este abandono y en la medida de lo posible, prevenirlo.

Tras el análisis de las necesidades de los estudiantes entrevistados y la valoración de los diferentes talleres, se reformula el Gabinete de Orientación y Desarrollo Personal, teniendo en cuenta la experiencia vivida e intentando dar una respuesta más ajustada a sus sugerencias, planteando el **Servicio de Orientación Universitaria para Mayores (SOUM)**.

El SOUM respecto al Gabinete de Orientación y Desarrollo Personal supone un desplazamiento hacia un modelo de actuación profesional más abierto, que viene a



completar el clásico trabajo de especialistas orientadores desde una perspectiva más individualizada o con una línea más clínica (Gil, 2002). De esta forma, el SOUM parte de una orientación psicoeducativa con el objetivo de dar respuesta a las principales necesidades detectadas en los estudiantes del programa.

Uno de los elementos amortiguadores de las necesidades detectadas es la actual **red tutorial** creada en el programa de Universidad para los Mayores de la UCM. Concretamente, se trata de un modelo de tutoría personalizada, integrada en el contexto de la universidad y adaptada a las características de los estudiantes. El tutor tiene una de las labores más importantes del programa, ya que es la persona que está en permanente contacto con los alumnos de cada grupo, permitiendo que estén acogidos por la institución y que sus problemas y necesidades se atiendan de forma personalizada (Barrero, Guerra, Lozano, Rey-Seijo, Roca, 2010). Así, el tutor tendría diferentes funciones como orientar el aprendizaje de los estudiantes, realizar un seguimiento de la asistencia y actividades docentes, facilitar la inclusión en la Universidad, prevenir dificultades en su desarrollo académico o facilitar la incorporación al contexto universitario.

De esta forma, el SOUM recoge este modelo con el objetivo de coordinar las acciones llevadas a cabo por la red tutorial, facilitando estrategias y apoyo en la labor de los tutores con los diferentes grupos del programa. Para ello, la formación inicial a los tutores favorecería estrategias psicopedagógicas para el desarrollo de las funciones antes comentadas, con el objetivo último de convertir la acción tutorial en una acción sistemática y coordinada entre todos los tutores de los cursos (Barbas, Fernández, Gómez, Pérez y Plaza, 2007).

Los datos obtenidos en el estudio nos permiten concluir que, tras varios años de la implantación del Gabinete de Orientación y Desarrollo Personal, han ido surgiendo necesidades específicas en la vida universitaria de nuestros estudiantes. No obstante, cabe señalar que el estudio se ha centrado en una muestra limitada, que no recoge el 100% de los alumnos universitarios del Programa.

El carácter cualitativo de las necesidades ha permitido analizar dificultades de los estudiantes universitarios mayores en profundidad. Sin embargo, los resultados no son concluyentes, necesitando para ello un estudio de las necesidades más amplio que tuviera en cuenta aspectos cuantitativos.

En conclusión, el SOUM pretende dar una respuesta global a todas las necesidades señaladas, a través de la coordinación y formación de la red tutorial como un elemento esencial en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje; y a través del trabajo grupal que mejore las diferentes dinámicas sociales establecidas. El acompañamiento y asesoramiento del estudiante se establece como un proceso de ayuda continuo, con objeto de favorecer su desarrollo biopsicosocial, así como potenciar los beneficios sociales que la Universidad de Mayores ofrece. Por todo ello, las áreas de trabajo que propone el nuevo modelo del SOUM serían:

- 1) **Favorecer la acogida e incorporación al contexto universitario**, centrada en facilitar la adaptación al nuevo contexto al que se aproximan.

- 2) **Orientación psicopedagógica**, centrada en facilitar herramientas para el desarrollo de proceso enseñanza-aprendizaje. En este ámbito el asesoramiento psicopedagógico podría tratar aspectos como: técnicas y estrategias de planificación tiempo, técnicas de investigación y elaboración de trabajos académicos, asesoramiento sobre itinerarios formativos después del primer ciclo y optatividad de asignaturas en 2º y 3º, uso de las TIC, etc.
- 3) **Orientación Personal**: centrada en el afrontamiento de situaciones personales problemáticas que pueden comprometer el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde una perspectiva individual y grupal.

## Bibliografía

- Álvarez, P., Cabrera, L., Feliciano, L. y Santana, L. (1999). Intervención psicopedagógica en el ámbito universitario: valoración de una experiencia en el centro superior de educación de la ULL. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (18), 379-387.
- Barbas, F.J, Fernández, C., Gómez, I., Pérez, H.D y Plaza, P. (2007). El curso de conocimientos previos y la acción tutorial: reflexiones desde la práctica. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (1) 59-64
- Barrero, B., Guerra, L., Lozano, L., Rey-Seijo, E., Roca, M. (2010). *Indicadores para la construcción de un sistema de evaluación de la calidad de la función tutorial en los Programas para Mayores*. Documento presentado en el XI Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores, Lleida, España.
- Bisquerra, R. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blázquez, F. (2002). Los mayores, nuevos alumnos de la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45, 89-105.
- Cuddy, A.J., Norton, M.I. y Fiske, S.T. (2005). This old Stereotype: the pervasiveness and persistence of the Elderly Stereotype. *Journal of Social Issues*, 61, 267-285.
- De Haro, M. V. (2010). El estudio de los medios de comunicación en los programas universitarios para mayores. *Vivat academia*, 113, 1-10.
- Del Rincón, B. y Bayot, A. (2008). Resultados y propuestas de un Servicio de Orientación Universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (2), 138-148.
- Gil, J.M. (2002). El Servicio de Orientación en la universidad. *Tendencias Pedagógicas*, 7, 137-154.
- Martínez, R., Cabecinhas, R. y Loscertales, F. (2011). Mayores universitarios en la Red. *Revista científica de Educomunicación*, 19 (37), 89-95.
- Montoro, J., Pinazo, S. y Tortosa, M. A. (2007). Motivaciones y expectativas de los estudiantes mayores de 55 años en los programas universitarios. *Revista española de geriatría y gerontología*, 42 (3), 158-168.

Sanz, N. (2000). Orientación universitaria: asesoramiento académico personal. En Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ed.), *Premios nacionales de investigación educativa 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Universidad para los Mayores de la Universidad Complutense de Madrid (2012). *Memoria del curso académico 2011-2012* no publicada, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

## Revisión a los estilos de vida: Experimentos educativos en entornos intergeneracionales en el programa Universidad Permanente de la UA

I. Belmonte Labado, L. Berenguer Gimenez, C. Bru Ronda, I. CapitanVallvey, F. Castejón Albaladejo, A. Fernández Fernández, S. García Millán, A. López Blanes, M.L. Mataix Scasso, J. Miralles Gomis, C. Molina Serrano, C. Oñate Díaz, V. Pastor Luján, P. Pedreira Moya, I. Ramos Soler, I. Ripalda Ramírez, M. Rubio Coloma, \*N. Ruiz Armero<sup>90</sup>, F. Sánchez Carrilero y V. Sarrión Cano

*Universidad Permanente de la Universidad de Alicante*

### Resumen

En el marco de una asociación de aprendizaje europea, concretada en esta ocasión en el proyecto *Lifestyles revisited: Educational experiments in IG environments* (Revisión a los estilos de vida: Experimentos educativos en entornos intergeneracionales), la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante ha desarrollado una serie de talleres intergeneracionales en los que han participado activamente alumnos y personal de la UPUA.

Con el objetivo de aprender y romper las barreras psicológicas y culturales entre las diferentes generaciones, para facilitar así la integración social europea y favorecer una Europa para todas las edades, el proyecto *Lifestyles revisited* explora, describe e ilustra estilos de vida reales de diferentes generaciones y países.

Materializado en forma de talleres modulares y utilizando las mismas variables en cada caso, se han desarrollado una serie de temas predefinidos, como son: hábitos alimenticios, vivienda, moda, arte y literatura y ocio y tiempo libre. En ellos, los participantes, de diferentes edades, han adquirido conocimientos y han llevado a cabo el análisis y estudio comparativo de estos cinco temas, mediante distintas técnicas y herramientas, pero siempre con base en el intercambio de sus propios conocimientos y experiencias vitales convirtiéndose así en sujetos activos del objeto de estudio.

Esta experiencia, altamente satisfactoria, ha fomentado el aprendizaje en cualquier momento de la vida y la participación activa de todos sus integrantes, creando un grupo de trabajo intergeneracional en el que ha primado el respeto mutuo, la valoración de los conocimientos y vivencias del otro y la superación de estereotipos ligados a la edad.

*Palabras clave:* Intergeneracional, investigación, envejecimiento activo, aprendizaje colaborativo permanente

---

90 nuria.ruiz@ua.es

## Abstract

*In the framework of a European learning association and concretely within the project named Lifestyles revisited: Educational experiments in IG environments, the Permanent University of the University of Alicante has developed a series of intergenerational workshops that have counted with the active participation of students and staff from the UPUA.*

*With the goal of learning and breaking the psychological and cultural barriers that exist between different generations, the Lifestyles revisited project explores, describes and explains the real lifestyles of different generations and countries, thus facilitating social integration in Europe and encouraging a Europe for people of all ages.*

*In the form of modular workshops, and having used the same variables in every case, a series of predefined topics such as the following have been developed: eating habits and behaviours, living places, clothes and fashion, art and literature, and leisure and free time. In those workshops the participants of different ages have acquired knowledge and have carried out the analysis and comparative study of these five topics by using several techniques and tools, but always based on the exchange of their own knowledge and life experiences, thus becoming an active part of the object of study.*

*This highly satisfactory experience has fostered learning in any moment of one's life as well as the active involvement of all its participants, creating a group of intergenerational work in which mutual respect, the valuation of others' knowledge and life experiences and the overcoming of age-related stereotypes have prevailed.*

## Introducción

Es un hecho constatado que la población europea está envejeciendo a un ritmo vertiginoso. Según las previsiones de Eurostat el porcentaje de personas mayores de 65 años o más incrementará del 17,1% al 30% y el número de personas mayores de 65 años se prevé que incremente hasta los 151,5 millones en 2060. De igual modo, está previsto que el número de personas de 80 años o más se triplique de 21,8 millones en 2008 a 61,4 millones en 2060<sup>91</sup>.

Este envejecimiento de la población es objeto de preocupación y estudio por parte de la Unión Europea lo que conllevó a denominar el pasado año 2012 como Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional<sup>92</sup> con la intención de cumplir los siguientes objetivos, tal y como define el IMSERSO<sup>93</sup>:

---

91 [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Population\\_projections](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Population_projections)

92 [http://www.envejecimientoactivo2012.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/decision940\\_2011.pdf](http://www.envejecimientoactivo2012.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/decision940_2011.pdf)

93 [http://www.envejecimientoactivo2012.es/imserso\\_01/envejecimiento\\_activo\\_2012/que\\_es/objetivos/index.htm](http://www.envejecimientoactivo2012.es/imserso_01/envejecimiento_activo_2012/que_es/objetivos/index.htm)

- *“Sensibilizar a la sociedad en general sobre el valor del envejecimiento activo y sus distintas dimensiones, ..., a fin de destacar, y de apreciar en mayor medida la valiosa contribución que las personas de más edad hacen a la sociedad y a la economía, promover el envejecimiento activo, la solidaridad intergeneracional y la vitalidad y dignidad de todas las personas, y esforzarse más por movilizar el potencial de las personas mayores, independientemente de su origen, posibilitando que lleven una vida independiente;*
- *Estimular el debate y el intercambio de información, y desarrollar el aprendizaje mutuo entre los Estados miembros y las partes interesadas a todos los niveles, para promover políticas de envejecimiento activo, identificar y difundir las buenas prácticas y fomentar la cooperación y las sinergias;*
- *Promover actividades que sirvan para luchar contra la discriminación por razón de edad, superar los estereotipos relacionados con la edad y eliminar barreras, ...”.*

Con la intención de abordar precisamente parte de estos propósitos que la UE ha intentado alcanzar con el Año Europeo del Envejecimiento Activo, entre los que se encuentra aprender y romper las barreras psicológicas y culturales entre las diferentes generaciones, para facilitar la integración social europea y favorecer una Europa para todas las edades, describiendo e ilustrando estilos de vida reales de diferentes generaciones y países, un grupo de siete socios europeos ha llevado a cabo el proyecto de investigación *LifestylesRevisited*.

En este contexto, los socios participantes en la asociación de aprendizaje (*Zebra-Formations ASBL* – Bélgica, *ScuolaSecondaria di I Grado Giovanni Pascoli* – Italia, *EscolaSecundária D. Sancho I* – Portugal, *FundacjaPomocyNiewidomym* – Polonia, *Club SeniorNordstad* – Luxemburgo, *BeypazarıKızTeknik ve MeslekLisesi*– Turquía y la Universidad Permanente – Universidad de Alicante – España) eran conscientes que las situaciones de aprendizaje intergeneracionales eran escasas o prácticamente inexistentes en el ámbito educativo y que la solidaridad intergeneracional se debía poner en práctica en mayor medida con el fin de fomentar la cooperación entre las organizaciones educativas. Asimismo, con el fin de evitar futuros conflictos intergeneracionales, se debía promover que las personas de diferentes generaciones incrementaran el contacto entre ellas, hecho que deriva directamente de la experiencia previa de los socios participantes en el proyecto que han demostrado que en muchos aspectos de la vida, entre los que se incluye la educación, hay un interés vital de las generaciones más jóvenes y las más envejecidas por entenderse mutuamente y por ser conscientes de las dificultades que cada generación tiene que superar.

Todos los socios implicados en el proyecto estaban interesados en que tanto sus alumnos mayores como el personal fueran capaces de aprender mutuamente sobre sus estilos de vida teniendo en cuenta a las diferentes generaciones y horizontes. Las instituciones participantes esperaban poder disminuir las complicaciones que conlleva la edad y desmontar a la vez percepciones estereotipadas. Este hecho es especial-

mente importante para las personas que tienen que cooperar con otras generaciones en situaciones concretas como puede ser el puesto de trabajo, el entorno educativo, al necesitar determinados servicios, etc.

Las instituciones participantes consideraban que:

- desarrollar una experiencia de aprendizaje intergeneracional común ayudaría a los diferentes grupos de edad, no solo a saber más sobre los estilos de vida de los demás, sino a facilitar la transferencia del conocimiento y de la experiencia a la vez que aprenderían sobre los obstáculos que cada generación tiene que superar.
- el factor relacional que involucra tanto al alumnado como al personal de las instituciones de mayores en ámbitos educativos intergeneracionales crearía métodos educativos innovadores y apropiados acordes a las necesidades del alumnado.

Los socios eran conscientes que había una necesidad de nuevas prácticas educativas que tuvieran en consideración el factor intergeneracional, presuponiendo el hecho de que los temas intergeneracionales analizados por diferentes grupos de edad modificarían las percepciones de forma constructiva.

## **Objetivos**

Entre los objetivos generales que se propusola UPUA a la hora de participar en el proyecto destacan:

- promover el desarrollo personal y la ciudadanía activa para contribuir a la mejora de la calidad de vida de las personas mayores,
- impulsar el papel activo de las personas mayores en el aprendizaje y motivar su participación,
- implementar iniciativas innovadoras en los programas universitarios de personas mayores que desarrollen el aprendizaje autónomo,
- promover la colaboración entre centros formativos para mayores internacionales, cohesionando la ciudadanía europea
- y fomentar la actividad social en los mayores a través de actividades de cooperación (intergeneracional) e intercambios culturales, previniendo así la soledad y la depresión y concienciando sobre la manera de vivir de los europeos a diferentes edades y en diferentes contextos culturales.

En cuanto a los objetivos específicos, este proyecto intergeneracional ha intentado romper las barreras psicológicas entre las diferentes generaciones para facilitar la cooperación y el entendimiento entre sus participantes.



## Metodología

La participación de la UPUA en el proyecto *LifestylesRevisited* se basa en la necesidad de dar respuesta a dos formas de enseñanza, dependiendo de la edad, e incluye por lo tanto dos aspectos del proceso de aprendizaje/enseñanza:

1) Un modelo educativo que combina la pedagogía con la gerontología: crear y desarrollar herramientas educativas en común para estudiantes y personal de las instituciones educativas de diferentes edades.

2) y un contenido que cubre áreas "universales" de la vida con el fin de:

- explorar, describir e ilustrar estilos de vida reales de diferentes generaciones, utilizando las mismas variables en cada caso
- y determinar qué temas que no se enseñan en la educación pre-universitaria o a través de los medios de comunicación, pueden transmitir los mayores a las generaciones más jóvenes, y qué pueden compartir los jóvenes que no sea exclusivamente técnico.

Teniendo en cuenta estas premisas se ofreció tanto al alumnado como al personal de la UPUA la posibilidad de participación en el proyecto. En el caso del alumnado se implicó a aquellas personas que habían finalizado el programa y obtenido el Diploma Senior, ya que son los que poseen mayores conocimientos y habilidades para participar en un proyecto de investigación.

El grupo español estaba formado por veinte personas que responden a las siguientes características:

- Género: Mujeres: 14                      Hombres: 6
- Edad: 18-30 años: 13                      Más de 50 años: 7

Con el objetivo de aprender y romper las barreras psicológicas y culturales entre las diferentes generaciones, para facilitar así la integración social europea y favorecer una Europa para todas las edades, el proyecto ha explorado, descrito e ilustrado estilos de vida reales de diferentes generaciones y países.

Materializado en forma de talleres modulares y utilizando las mismas variables en cada caso, se han desarrollado una serie de temas predefinidos, como son: hábitos alimenticios, vivienda, moda, arte y ocio y tiempo libre. En ellos, los participantes, de diferentes edades, han adquirido conocimientos y han llevado a cabo el análisis y estudio comparativo de estos cinco temas, mediante distintas técnicas y herramientas, pero siempre con base en el intercambio de sus propios conocimientos y experiencias vitales convirtiéndose así en sujetos activos del objeto de estudio.

Esta experiencia, altamente satisfactoria, ha fomentado el aprendizaje en cualquier momento de la vida y la participación activa de todos sus integrantes, creando un grupo de trabajo intergeneracional en el que ha primado el respeto mutuo, la valoración de los conocimientos y vivencias del otro y la superación de estereotipos ligados a la edad.

El valor añadido del proyecto en el marco de la cooperación europea parte del proceso de “compartir e intercambiar” conocimiento, en el que los participantes, alumnado y personal, han sido capaces de enriquecerse gracias a los diferentes socios y a los estilos de vida analizados.

Para analizar cada una de las cinco variables propuestas se plantearon diferentes sesiones de trabajo y talleres. A partir de una encuesta inicial sobre la variable objeto de estudio se obtenían las características que definían a cada uno de los grupos de edades, extrayendo conclusiones que en muchos casos sorprendían a los participantes, dada la similitud y coincidencia en muchas de las respuestas a pesar de la diferencia de edad. Posteriormente se llevaban a cabo sesiones de debate en la que se ponían de manifiesto los resultados obtenidos permitiendo un acercamiento de posturas entre los grupos generacionales.

Finalmente, se planteaban diferentes talleres que profundizaban en la materia y que permitían a los participantes un acercamiento más pormenorizado al tema. Entre los implementados podemos citar:

- prácticas gastronómicas en el Centro de Desarrollo Turístico de Alicante
- visita al proyecto de viviendas intergeneracionales del Ayuntamiento de Alicante
- visita a la exposición de la Arquitectura española en los últimos 35 años
- visita a la exposición y conferencia sobre la Alta Costura Española
- visita a diferentes exposiciones de escultura y pintura en el Museo de La Lonja y en el Museo UA

Como complemento de la investigación los participantes elaboraban diferentes materiales (presentaciones, informes y vídeos) que se traducían al inglés y que permitían compartir los conocimientos adquiridos y las visiones de las variables con los otros países socios. Además, a lo largo del proyecto, se realizaron cinco reuniones internacionales de los participantes en el proyecto (España, Luxemburgo, Italia, Polonia y Portugal) en la que a través de la cooperación internacional los socios intercambiaron y debatieron sobre los temas intergeneracionales incrementando el entendimiento y la apertura de mentalidades a través de:

- el trabajo cooperativo
- la transferencia de buenas practicas
- y la superación del prejuicio hacia otros grupos de edad en diferentes contextos europeos rompiendo con concepciones estereotipadas.

Tras la participación en las sesiones internacionales se ha constatado un sentimiento generalizado de pertenencia a un foro común que compartía preocupaciones similares y que ha permitido la apertura a nuevos horizontes gracias a los contactos establecidos entre los socios y a los contenidos que se han adquirido en el proyecto.

La participación activa de todos los socios ha permitido cumplir con el programa previsto en el proyecto que se supervisaba durante las diferentes reuniones internacionales.

## **Resultados**

Desde la incursión de la UPUA en los proyectos de investigación en el año 2003 se ha llevado a cabo un constante trabajo por implementar iniciativas que permitan la participación en proyectos de aprendizaje e investigación tanto del alumnado como del personal involucrado en la institución.

### *Impacto en las personas en general (componente intergeneracional):*

El hecho de que los estudiantes y el personal implicado pertenecieran a generaciones distintas (grupos integrados por personas de entre 18 y 83 años) ha resultado beneficioso para ambos grupos de edad. Las tareas conjuntas han promovido la interacción, el intercambio de conocimientos y experiencias, la influencia mutua y la cooperación y han puesto de manifiesto la interdependencia entre generaciones.

Ha sido también clave la toma de conciencia sobre la importancia de las relaciones intergeneracionales para la transmisión de valores y costumbres sociales que elimina estereotipos inadecuados y fortalece el sentido de pertenencia a la comunidad de los individuos.

Los talleres además, han supuesto una mejora en la comunicación en general, desarrollando la observación, la escucha activa, la descripción y la transmisión de habilidades y competencias, al ser capaces de explicar determinados contenidos a otras personas teniendo en cuenta las diferencias lingüísticas o de percepción de la realidad de otros grupos.

### *Impacto en las personas mayores estudiantes:*

El alto nivel de implicación de los estudiantes mayores en estos talleres ha significado un importante ejemplo de envejecimiento activo. Al ser una fuente de información sobre los estilos de vida cambiantes, han visto valorados tanto su participación como su actividad. El contenido de los talleres, basado en el aprendizaje a partir de las experiencias vividas y la necesaria adaptación a las constantes transformaciones sociales, ha reforzado su identidad, su rol como persona activa y socialmente valorada, aumentando de esta manera su motivación y su autoestima.

Mediante el desempeño de las tareas realizadas, que desarrollan las capacidades de escucha, expresión y comunicación por medio de presentaciones estructuradas, se facilita la estimulación de las facultades de la memoria, la reducción del deterioro cognitivo, la formación, el uso de herramientas y metodologías para la investigación y el desarrollo de destrezas, habilidades y competencias para un desarrollo autónomo

de la formación permanente. La satisfacción personal con las actividades desarrolladas lleva consigo un aumento del deseo por aprender y del estado de ánimo, de la vitalidad, que genera a su vez un mayor interés por participar activamente en otras tareas más allá del ámbito universitario y convertirse en elementos proactivos en su entorno social. El incremento de comportamientos activos, constituye un impacto de primera magnitud al mejorar en definitiva, la calidad de vida y la salud, entendida en su triple dimensión física, psíquica y social.

*Impacto específico en el personal de la institución:*

Para el personal de la UPUA, la implicación en los talleres ha aumentado su sentimiento de inclusión en la organización al realizar un papel importante en la asociación de aprendizaje mediante su participación activa como investigadores en el proyecto.

Asimismo, ha experimentado un aumento de la satisfacción al tomar parte en actividades poco comunes y no rutinarias que han contribuido a conocer mejor el perfil y los objetivos que persigue el alumnado mayor que participa en estos programas y proyectos de investigación.

También, se ha constatado, que el análisis de los temas intergeneracionales por diferentes grupos de edad ha modificado las percepciones de los participantes de una forma constructiva propiciando un mejor entendimiento entre las generaciones participantes en el proyecto.

Finalmente, mencionar, que a nivel institucional la participación en el proyecto ha supuesto un aumento del prestigio para las instituciones al mejorar y ampliarse el volumen de los servicios formativos que ofrecen y significa un incentivo para la futura participación en otros proyectos europeos que incrementará el conocimiento y el alcance tanto del alumnado como del personal.

## **Conclusiones**

La participación en este tipo de iniciativas de aprendizaje no formal ha supuesto un gran beneficio para todos los agentes implicados en el proyecto: alumnado, personal e institución educativa, considerándose desde la UPUA que la transmisión de este tipo de iniciativas a otros centros, así como la futura participación de otros programas de personas mayores en actividades similares redundaría en un incremento de la participación activa de todos los colectivos implicados en este tipo de programas universitarios para personas mayores, mejorando así la calidad de vida.

El hecho de que se trate de programas internacionales permite a su vez un fortalecimiento de la dimensión europea de la educación de adultos favoreciendo el conocimiento de otras formas de trabajar en la formación de este colectivo que posteriormente pueden ser aplicadas en el territorio nacional. La participación en el proyecto ha permitido el descubrimiento de ejemplos de buenas prácticas desarrollados por

otros centros que en el futuro próximo se implementarán en la UPUA dado el gran beneficio que se ha demostrado que reportan.

## Bibliografía

Bru. C, (2011). Buenas prácticas en los Programas Universitarios para Mayores. Origen y estado de la cuestión en España. Conferencia Plenaria, IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores

Claes. A y Ruíz Armero. N, (2011). Aprendizaje colaborativo y ejemplos de buena práctica en la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante. Comunicación, IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores

Soler Gomis.A, (2011) Acciones didácticas multidisciplinares y continuas hacia un envejecimiento saludable. Comunicación, IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores

OMS, Envejecimiento y ciclo de vida. Echar abajo los estereotipos

[http://www.who.int/ageing/about/fighting\\_stereotypes/es/index.html](http://www.who.int/ageing/about/fighting_stereotypes/es/index.html)[Consulta de 20 de mayo de 2013]

Claes. A y Ruíz Armero. N, (2011). Proyectos nacionales e internacionales en la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante. Comunicación, IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores

Proyecto *LifestylesRevisited* (2013). <http://www.proyectosupua.es/lifestyles/>. [Consulta de 20 de mayo de 2013]

[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Population\\_projections](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Population_projections)

[http://www.envejecimientoactivo2012.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/decision940\\_2011.pdf](http://www.envejecimientoactivo2012.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/decision940_2011.pdf)

[http://www.envejecimientoactivo2012.es/imserso\\_01/envejecimiento\\_activo\\_2012/que\\_es/objetivos/index.htm](http://www.envejecimientoactivo2012.es/imserso_01/envejecimiento_activo_2012/que_es/objetivos/index.htm)

## El papel de las asociaciones universitarias de mayores en el impacto de los programas universitarios de mayores en la sociedad

E. Arias Fernández<sup>94</sup>, J. Lirio Castro, E. Portal Martínez y I. Herranz Aguayo

Universidad Castilla-La Mancha

### Resumen

¿Incentivan la participación social los programas universitarios de mayores?. El objetivo de esta investigación perseguía responder esta pregunta. Es decir, establecer si cursar el programa de la universidad de mayores tendría algún efecto sobre una mayor implicación social de los alumnos en su contexto más inmediato.

El desarrollo de esta investigación cualitativa, con alumnos y antiguos alumnos de la Universidad de Mayores José Saramago de Castilla la Mancha, revela que haber sido alumno de la universidad de mayores muestra efectos sobre una mayor implicación y presencia en el medio social, específicamente sobre el asociacionismo.

La pertenencia y membresía de los participantes en el ámbito asociativo es explicada desde el interés del conocimiento, las relaciones sociales y la participación en actividades. Sin embargo, no se ha constatado la influencia en una mayor presencia en el contexto social más amplio, no encontrándose evidencias para afirmar que su presencia en la estructura social de la ciudad ha sido mayor.

Así, los resultados conducen a continuar en esta línea de investigación sobre la capacidad de vertebración del paso por la universidad sobre en las estructuras sociales.

### Abstract

*University elderly programs encourage social participation?. The aim of this research was pursuing to answer this question. That is, to establish whether the program study would have any effect on improving students' social involvement in their immediate context.*

*The development of this qualitative research, with students and former students of the Senior University "José Saramago" of Castilla-La Mancha, shows that to have*

---

94 \*Enrique.AFernandez@uclm.es, Universidad Castilla-La Mancha (UCLM)

*been college student have effects on greater involvement and presence in the social environment, specifically on the associationism.*

*Participant's membership, in the associative sphere, it's explained from the interest of knowledge, social relations and participation in activities.*

*However, the influence in a greater presence in the broader social context it hasn't been found, finding no evidence to say that their presence in city social structure was greater.*

*Thus, the results lead to continue this research line on the capacity of university passage to vertebrate the social structures.*

## **Introducción**

La participación social de los mayores es uno de los objetivos principales de las teorías del envejecimiento activo. Las universidades para mayores suponen una herramienta idónea para conjugar estos términos y el de educación y formación, además del de desarrollo y plenitud. En sí, la participación en los programas universitarios, conllevaría una participación social. Al mismo tiempo supone también un impacto en el contexto social más inmediato. La universidad supone, por tanto, un ámbito para la universalidad, donde se establecen relaciones intergeneracionales que repercute en cambios de imagen de los diferentes colectivos sociales. Por tanto, parte del objetivo estaría cumplido. No obstante, ¿existen otros ámbitos sociales afectados por la influencia de estos programas universitarios para mayores? El análisis de estos ámbitos es la pretensión de esta comunicación. Tras varios años del origen de la universidad de mayores José Saramago de la UCLM, en el campus de Talavera de la Reina, los alumnos y antiguos alumnos crean una asociación ligada a la propia universidad, ASAUMA (ASociación de Alumnos de la Universidad de MAYores). Este trabajo consiste en el análisis de esta asociación con el fin de describir en qué aspectos la Universidad de Mayores (UM) ha influido en su formación, desarrollo u mantenimiento. Y al mismo tiempo descubrir la influencia que tiene respecto a otro tipo de actividades fuera del ámbito universitario.

## **Participación Social**

La participación social significa uno de los pilares fundamentales del envejecimiento activo, junto con la salud y la seguridad (OMS, 2002). Este dato es significativo de la inclusión de nuestros mayores en la sociedad española. La presencia de estos en actividades socialmente significativas (Monchietti & Krzemien, 2000), son el reflejo de que pueden seguir desempeñando funciones importantes, y que pueden seguir cumpliendo con tareas esenciales para el funcionamiento de una sociedad.



Entre otras definiciones podemos citar la emitida por UNICEF, y que considera que participación social es *la satisfacción que experimentan los individuos como resultado de su participación en las actividades que realizan en el medio familiar, en el centro de trabajo y en el ámbito comunal y nacional, en relación con las cuales se ejercitan sus capacidades humanas y desarrollan su personalidad.* (Amat, Leon, Franco, & Basan, 1989)

La participación social sucede a todos los niveles estructurales y en cualquier ámbito social donde cada individuo pueda o desee establecer un proyecto de desarrollo social y, al mismo tiempo, personal.

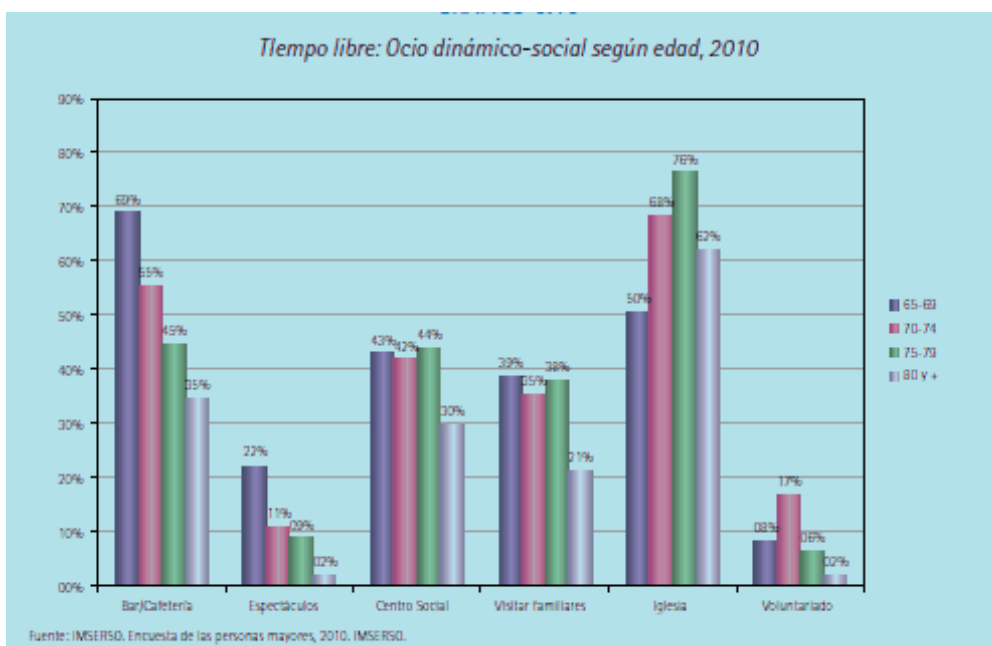
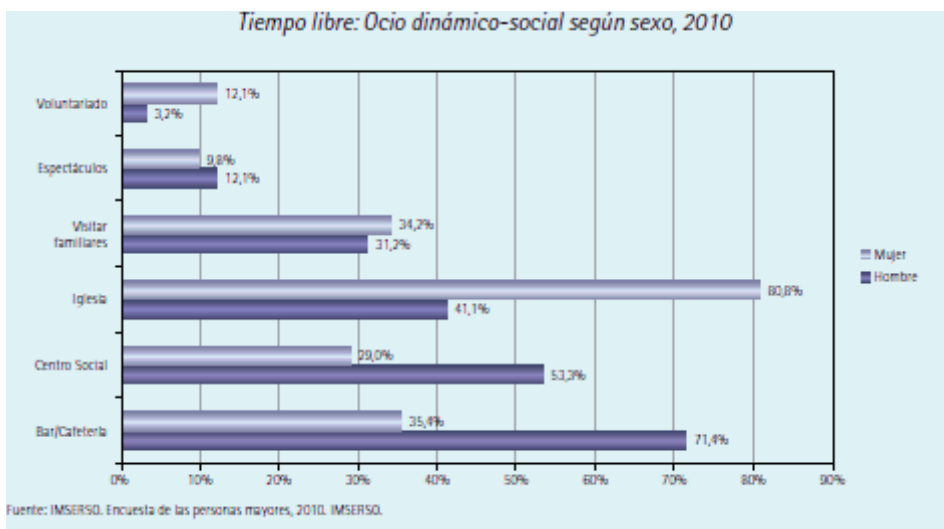
En línea a la idea de participación social significativa, que conllevaría la creación de un sistema social de apoyos e interrelaciones individuales, se desarrollarían básicamente en cuatro áreas: la educativa, la ocupación laboral, la actividad física y recreativa de carácter grupal, y las relaciones sociales propiamente dichas donde el fin es la interacción mutua y la integración social. (Monchietti & Krzemien, 2000)

Por tanto, el término de participación social, implicaría dos grandes dimensiones para que pueda tener cabida: una dimensión individual y otra colectiva o social (Asturias, 2006). La individual hace referencia a los modelos relacionados en el envejecimiento activo, y proyectos encaminados al mantenimiento de la independencia, la autonomía, la salud, y que permita al individuo vincularse al desarrollo de actividades. Y la dimensión colectiva, cuyos modelos tienen que ver con la consideración del mayor como elemento imprescindible para el desarrollo y el mantenimiento de una sociedad, el mayor como pieza insustituible para el cambio social. (Lirio, Alonso, & Herranz, 2009)

En la actualidad y gracias a los cambios sociales, más visibles y persistentes en los países más ricos económicamente, el mayor se encuentra en un proceso de adquisición de calidad de vida. Viven más tiempo, en mejores condiciones físicas, psíquicas,... y económicas. Quedaría en cuestión la dimensión social: ¿Existen las condiciones sociales necesarias para que el mayor pueda desarrollarse en plenitud dentro de su contexto más inmediato?

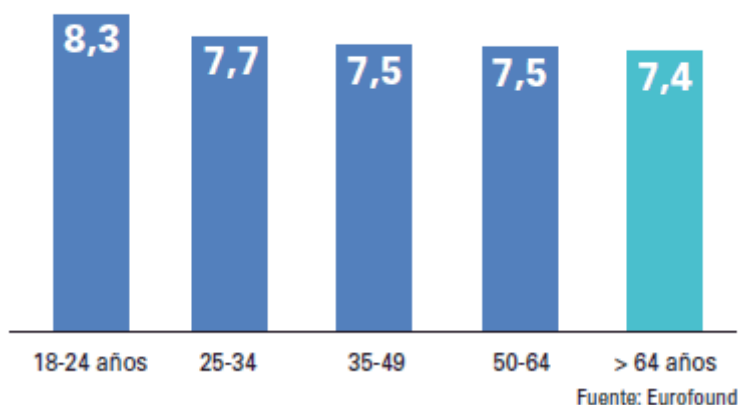
Cada sociedad posee su propio contexto histórico en relación a la vejez. Cada una de ellas concibe de manera particular al mayor, genera una imagen particular y partiendo de esta concepción cada sociedad crea recursos y acciones, es decir, configura una estructura social delimitando la inclusión o exclusión de aquellos. Y dado que las concepciones predominantes sobre la vejez tienen que ver con enfermedad, incapacidad e improductividad (Montorio, Izal, Sánchez, & Losada, 2002), los recursos sociales van encaminados en este mismo sentido: el mayor no tiene el mismo trato sanitario que el resto por considerarse mayores, y por tanto, con enfermedades; el mayor, al tener sus capacidades reducidas, las actividades programadas para ellos se ajustan más a sus incapacidades que a sus posibilidades; el mayor como es improductivo, no puede ofrecer nada a esta sociedad y tan solo puede recibir de ella de forma paternalista. Por tanto, es necesario dotar de una nueva concepción al mayor de estas sociedades para crear alternativas y recursos que hagan posible la participación del mayor.

Analicemos entonces la participación social de los mayores españoles. Según IM-SERSO (2010), las actividades más frecuentes realizadas por nuestros mayores en el ámbito social son la asistencia a centros sociales o asociaciones de mayores, así el 18,4% de la muestra lo hace diariamente, y el 20,9% lo hace semanalmente. A este tipo de actividad asisten principalmente varones. La segunda actividad más concurrida diariamente se encuentra la visita a bares o cafeterías, con un porcentaje de 13,4%, mientras que el 37,3% afirma acudir semanalmente. Aunque la más realizada semanalmente es la asistencia a la iglesia o actos religiosos, concretamente el 59,5% de la población mayor. La visita a familiares también suelen realizarla semanalmente, suponiendo el 30,6% de la población mayor. El porcentaje minoritario lo obtiene el voluntariado social, actividad realizada diariamente por un escaso 0,4% y un 7,9% semanalmente, y obtiene el porcentaje más alto de las actividades sociales que no se han realizado durante la última semana, un 91,2%. Esta actividad suele ser realizada por mujeres y con edades no superiores a 74 años.



Según la Encuesta Europea de Calidad de Vida, las relaciones sociales disminuyen a medida que aumenta el grupo de edad, en especial por teléfono o correo electrónico. De igual modo, la satisfacción con la vida social disminuye también con el aumento de la edad en España.

### Satisfacción con la vida social en España según grupo de edad. 2012 (escala de 1 a 10)



### Asociacionismo

Uno de los aspectos importantes de la participación social de los mayores es el asociacionismo. Este implica una mayor participación social gracias al nivel de colaboración y compromiso que se adquiere con el grupo. En la mayoría de los casos esta colaboración es voluntaria y no remunerada, con lo que podríamos hablar de voluntariado.

Entre las actividades de voluntariado más frecuentes se encuentra el apoyo a proyectos sociales y empresariales, un 27,3%. Un 22,7% dicen tener otras actividades no especificadas. Un 17,3% se encuentra en voluntariados a nivel internacional. Un 13,8% se dedica a colectivos de mujeres, niños o inmigrantes. Con porcentajes menores, observamos que el 9,4% dedica su tiempo a personas mayores, un pequeño 4,7% a la cultura y un 4,6% al voluntariado relacionado con el medio ambiente. Es significativo el dato de que el 46,1% de los mayores con 80 o más años, dedique su tiempo de voluntariado al apoyo de proyectos sociales y empresariales.

En cuanto al tipo de asociaciones, el 71,6% de los mayores dice no pertenecer a ninguna. No es de extrañar si tomamos en cuenta la socialización que tuvieron los mayores actuales, recordemos que son herederos de una falta de libertad de agrupación y asociacionismo. De ahí la enorme distancia respecto al resto de países europeos. (IMSERSO, 2012)

Actividad voluntaria que practica, 2010

	Personas mayores	Otros colectivos (mujeres, niños, inmigrantes)	Medio ambiente	Cultura	Apoyar proyectos sociales y empresariales	Nivel internacional	Otra
<b>Total</b>	<b>9,4%</b>	<b>13,8%</b>	<b>4,6%</b>	<b>4,7%</b>	<b>27,3%</b>	<b>17,3%</b>	<b>22,7%</b>
<b>Sexo</b>							
Hombre	3,3%	22,0%	1,5%	5,6%	26,5%	21,5%	19,5%
Mujer	10,5%	12,3%	5,2%	4,6%	27,5%	16,6%	23,3%
<b>Edad</b>							
65 a 69 años	11,1%	16,0%	4,2%	4,3%	20,5%	17,6%	26,4%
70 a 74 años	7,0%	15,2%	4,5%	6,7%	28,0%	15,5%	23,0%
75 a 79 años	18,3%	11,8%	7,7%	1,9%	25,6%	25,3%	9,5%
80 años y más	0,0%	3,3%	0,0%	0,0%	46,1%	10,5%	40,1%

Fuente: IMSERSO. Encuesta de las personas mayores, 2010. IMSERSO.

Aquellos que pertenecen a asociaciones se concentran en las Asociaciones de mayores, en el Voluntariado y en los Grupos culturales o de ocio, también pertenecen a organizaciones religiosas. Los sindicatos o asociaciones de empresarios y a los colegios profesionales son los grupos con menor porcentaje de asociacionismo.

Pertenencia a grupos o asociaciones, 2010

	Total	Hombre	Mujer
Partido político	1,2%	1,7%	0,9%
Sindicato / Asociación de empresarios	0,2%	0,6%	0,0%
Un colegio profesional	0,8%	1,2%	0,5%
Org. o Asoc. Religiosa	3,5%	0,7%	5,5%
Un grupo deportivo	1,4%	2,2%	0,8%
Un grupo cultural o de ocio	4,5%	6,4%	3,2%
Voluntariado	4,5%	1,6%	6,6%
Asociación de mayores	5,1%	5,5%	4,8%
Asociación de mujeres	1,1%	0,1%	1,9%
Otro tipo de asociación voluntaria	1,8%	1,4%	2,1%
Ninguna	71,6%	75%	69%
NS.NC	4,2%	3,7%	4,5%

Fuente: IMSERSO. Encuesta de las personas mayores, 2010. IMSERSO

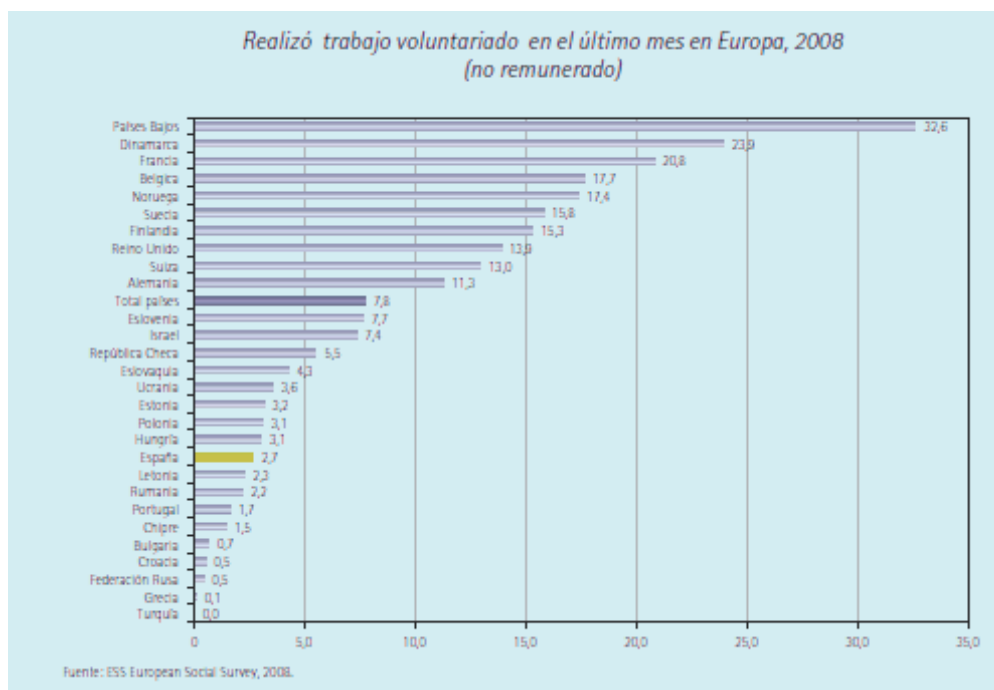
Si analizamos el asociacionismo en las población mayor en relación a la edad, el primer dato resultante es la irregularidad entre estas dos variables, aparentemente no sigue ningún parámetro establecido. Este dato muestra la heterogeneidad de la población. Sí podemos destacar algunos datos. El grupo más numerosos, el que *no pertenece a ninguna asociación*, sigue una progresión, con la que podemos establecer el criterio que a mayor edad menor nivel de asociacionismo. En el caso de la pertenencia a alguna asociación de mayores, los porcentajes por edades son muy similares en todos los tramos de edad, con lo que este tipo de asociación no discrimina con la edad. Siguiendo el orden de mayor asociacionismo, nos encontramos con las asociaciones de tipo cultural y de ocio cuya vinculación es alta en los tramos de edad más bajos y disminuye a medida que la edad aumenta, por lo que la cultura y el ocio se asocian en mayor medida con ser más joven. Sería en este grupo donde se encontraría la población de análisis de esta presentación. Por último, las asociaciones dedicadas al voluntariado y las religiosas, no mantienen una relación significativa con la edad, por lo que daría pie a futuros y pormenorizados análisis.

*Pertenencia a grupos o asociaciones, 2010*

	Partido político	Sindicato / Asociación de empresarios	Un colegio profesional	Organiz. o asoci. religiosa	Un grupo deportivo	Un grupo cultural o de ocio	Voluntariado	Asociación de mayores	Asociación de mujeres	Otro tipo de asociación voluntaria	Ninguna	NS/NC
<b>Total</b>	1,2%	0,2%	0,8%	3,5%	1,4%	4,5%	4,5%	5,1%	1,1%	1,8%	71,6%	4,2%
<b>Edad</b>												
65 a 69 años	3,3%	0,2%	1,3%	4,8%	1,8%	8,0%	4,9%	5,0%	0,8%	2,4%	62,6%	4,9%
70 a 74 años	0,0%	0,4%	1,0%	2,9%	1,6%	4,9%	5,6%	5,1%	2,1%	0,6%	72,0%	3,9%
75 a 79 años	0,4%	0,1%	0,0%	1,8%	1,7%	3,6%	4,7%	5,2%	1,4%	3,7%	74,0%	3,6%
80 años y más	1,3%	0,3%	0,8%	4,3%	0,6%	1,9%	3,0%	5,2%	0,4%	0,8%	77,4%	4,2%

Fuente: IMSERSO. Encuesta de las personas mayores, 2010. IMSERSO

Para verlo con cierta perspectiva, debemos comparar los datos con otros países de nuestro entorno, en este caso, europeos. Y observamos que España se encuentra entre los países con índices de voluntariado más bajo de la Eurozona, y por debajo de la media europea. Es un claro ejemplo del trabajo que aún queda por hacer en España con respecto al voluntariado, y por ende, a la participación social.



## Universidad de Mayores

Las universidades de mayores surgen como un modo de participación social en el ámbito de la educación permanente y como medio de desarrollo personal. En este sentido (Martínez Maroto, 2003), considera la universidad como un camino hacia la productividad social de esta población.

*“Esta idea trasciende al propio envejecimiento activo, para pasar a un envejecimiento productivo en donde es creíble la idea de que los mayores pueden aportar soluciones significativas a los problemas que les rodean. Así se podrían formar para ser asesores-orientadores de jóvenes estudiantes, para intervenir en la integración social y económica de los inmigrantes..., hasta completar un enorme listado. La proyección social de los mayores universitarios iría concatenada al propio proceso de autorrealización personal” (Martínez Maroto, 2003).*

Por ello, (Lorenzo Vicente, 2003), plantea que además de aprender dentro de la universidad, a las personas mayores pueden contribuir con sus saberes y experiencias en la formación de las generaciones jóvenes, tanto en la universidad como fuera de ella, a través de programas específicos de proyección social, entre los que se encuentra el asociacionismo, y de esta forma, entre los fines de carácter social distingue:

- Mejorar la calidad de vida de la personas mayores a través del conocimiento y de las relaciones que se establecen en el ámbito universitario.
- Potenciar el desarrollo de las relaciones interpersonales e intergeneracionales, facilitando el intercambio y la transferencia de saberes, experiencias y valores.
- Fomentar el asociacionismo a través de la actividad universitaria tanto en la universidad como fuera de ella.
- Posibilitar la formación de un voluntariado de las personas mayores en colaboración con los Servicios Sociales y de la comunidad, así como con otras instituciones.
- Desarrollar en colaboración con los Servicios Sociales, educativos, etc. programas de proyección social y de participación, a través de los cuales se garantice la transferencia de saberes, experiencias y valores entre generaciones.

Este planteamiento pone en relación los programas universitarios para mayores y el asociacionismo, ambos como elementos de participación social.

En este sentido la Universidad de Mayores "José Saramago", perteneciente a la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), es un ejemplo de esta relación. El programa se comienza a gestar en el Centro Universitario de Talavera de la Reina en 1999 y que se implanta de forma definitiva en la UCLM durante el curso académico 2001-2002, encontrándose en la actualidad plenamente consolidado e integrado.

Este programa universitario nace al amparo la primera Universidad de Mayores que se creó en Toulouse en 1973, dando respuesta a la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, de la UNESCO, donde se plantea la necesidad de abrir la educación superior a los educandos adultos de una manera flexible, abierta y creativa. Siguiendo esta misma línea, también se inscribe a los informes del Club de Roma o el Informe Delors, en los que se defiende una educación permanente, sin límites de espacio o edad, que pueda dar respuestas a una profunda necesidad cultural y de actualización de unos educandos que ahora pueden disfrutar de una mayor longevidad a la que desean sacar el máximo provecho.

Existen numerosas razones de diferente naturaleza que justifican la integración y puesta en marcha de estos programas dentro de la estructura universitaria. Por un lado pueden ser razones sociales (debido a la deuda histórica que tenemos con aquellas personas que no tuvieron la posibilidad de realizar unos estudios en su juventud y que, dado el actual desarrollo de nuestro país, tanto la universidad, como la sociedad deben saldar), educativas (dando respuestas a nuevas demandas, a sectores de la población que no desean un título profesional, sino acceder a un tipo de formación permanente que contribuya a su desarrollo personal y conseguir así una sociedad más formada, crítica y participativa), demográficas (el descenso demográfico dará lugar a una mayor heterogeneidad de edades y procedencias), económicas (las personas mayores de más de 50 años desempeñarán en los próximos años un papel fundamental en las estructuras económicas y de financiación), además de fo-



mentar el desarrollo de actividades de formación científica y cultural que favorezcan el encuentro y el intercambio generacional.

Más allá de cubrir unas necesidades alternativas de carácter formativo, la Universidad de Mayores "José Saramago", intenta atender a las exigencias que se presentan en un panorama en el que las personas mayores no pueden quedarse al margen de la sociedad, sino que deben implicarse en ella como forma de promoción y mejora, tanto personal como colectiva. En este aspecto, la Universidad como parte fundamental de la sociedad debe realizar la labor continua de desarrollo y formación cultural que puedan dar respuestas a los ciudadanos para comprender y adaptarse a los continuos cambios acelerados que caracterizan nuestra época.

Por lo que podemos afirmar que la Universidad de Mayores supone una plataforma muy importante para la participación social y la vinculación con el entorno inmediato. Y por tanto, el asociacionismo supondría un instrumento para conseguir este fin. Es aquí donde esta investigación obtiene su objetivo, es decir, analizar la influencia de la universidad de mayores en el asociacionismo de sus alumnos.

### **Asociación de Alumnos y Antiguos Alumnos de la Universidad de Mayores José Saramago- Talavera (ASAUMA)**

Esta investigación toma como objeto de estudio la asociación de alumnos y antiguos alumnos de la universidad de mayores José Saramago, donde se pretende analizar la influencia del paso por la universidad de sus alumnos para la pertenencia a esta asociación o a otro tipo de asociación que implique una participación social.

La Asociación se crea el 2 de Junio de 2005, cuatro años más tarde del surgimiento de la Universidad José Saramago. Talavera de la Reina fue la primera sede de la UCLM en acoger el programa universitario de mayores, y también lo fue en crear la asociación. En sus primeros momentos de gestación, la asociación contó con el apoyo de profesores y becarios del programa, además del propio equipo directivo. Esta iniciativa también contó con el apoyo y la ayuda económica del Rectorado de la UCLM, la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, y el propio ayuntamiento de Talavera de la Reina.

Esta iniciativa tuvo su repercusión cuando dos años más tarde, en el 2007, se creó la asociación en el campus de Albacete, con la ayuda de los miembros de la sede de Talavera. En estos momentos las cinco sedes de la universidad José Saramago cuentan con su propia asociación de alumnos y antiguos alumnos mayores universitarios.

Uno de sus objetivos es ofrecer a sus socios/as actividades de interés común, que obtienen mediante una simple encuesta sobre preferencias que realizan todos los años y que sirve para hacer la programación anual. Entre las actividades más destacadas es la creación de un grupo de teatro, con ensayos semanales y culminando con representaciones periódicas en teatros de la ciudad y abierto a todos los públicos.

Otras actividades que organiza la asociación tienen que ver con clases de música, informática, mantenimiento físico, club de lectura, dibujo y pintura. Son actividades relacionadas con las artes plásticas, escénicas, literatura, deporte, cultura, etc. Implican varios niveles del desarrollo personal y social.

Por último destacar, entre sus principales actividades, la elaboración de una revista anual, dirigida y realizada por miembros de la asociación. También programan visitas culturales, viajes, visita a museos regionales y nacionales, creación de su propia página web ([www.asauma.es](http://www.asauma.es)), sin olvidar la organización anual de unas jornadas culturales donde combinan música, teatro, conferencias relacionadas con temas de actualidad, etc.

## **Objetivos**

### *Objetivo General*

Analizar la repercusión social del programa universitario para mayores José Saramago – UCLM – Talavera en el asociacionismo. Estudio de la asociación de alumnos y antiguos alumnos de la universidad de mayores (ASAUMA).

### *Objetivos Específicos*

Describir el significado o la importancia de la universidad de mayores para los miembros de ASAUMA.

Analizar las consecuencias que para los miembros de ASAUMA, ha supuesto el paso por la universidad de mayores José Saramago- Talavera.

Estudiar la influencia, que ha ejercido para los miembros de ASAUMA, de la universidad de mayores sobre la pertenencia a esta asociación.

Describir la influencia de pertenecer a ASAUMA en relación a sus actividades habituales.

### *Metodología*

El diseño de investigación se ha elaborado en función de los objetivos, de ahí que se haya diseñado una investigación cualitativa. La elección de este diseño está motivado, en primer lugar por ser la primera vez que nos acercamos a este objeto, y por tanto, en un segundo lugar, porque el nivel de conocimiento sobre el mismo es escaso.

La investigación es descriptiva, en principio, aunque si el nivel de información es suficiente podríamos llegar a realizar algún planteamiento explicativo o relacional.

La población de análisis son todos los miembros que componen ASAUMA, que en la actualidad consta de 170 miembros. La entrevista se ha realizado diferenciando tres grandes bloques:

- Junta directiva, (4 entrevistas)
- Vocales, (4 entrevistas)
- Resto de socios, (10 entrevistas)

Finalmente han sido suficientes estas 18 entrevistas para que se diera saturación en la información. Las entrevistas han sido autorrealizadas por los propios miembros de la asociación.

### *Categorías de análisis*

El estudio se llevará a cabo mediante la utilización de la herramienta de la entrevista en profundidad semiestructurada, en base a las siguientes categorías de análisis:

- Motivación de pertenencia a la universidad de mayores
- Motivación de pertenencia a ASAUMA
- Consecuencias de pertenencia a la Universidad de mayores
- Consecuencias de pertenencia a ASAUMA
- Influencia de la universidad sobre el asociacionismo

### *Variables de investigación*

Con estas categorías de análisis se elabora la entrevista semiestructurada que consta de 11 variables:

1. Motivos por los que decidió matricularse en la Universidad de Mayores.
2. ¿Qué ha supuesto la Universidad de Mayores en su vida?
3. Consecuencias de su paso por la Universidad de Mayores.
4. ¿Cree que la Universidad ha influido de algún modo en su decisión de pertenecer a la Asociación de Alumnos? ¿En qué sentido ha influido? ¿Cómo ha influido?
5. Motivos por los que decidió pertenecer a ASAUMA
6. ¿Qué ha supuesto y qué significa ASAUMA en estos momentos?
7. ¿Qué consecuencias considera que tiene para usted pertenecer a ASAUMA
8. Actividades que han cambiado antes de matricularse en la universidad de mayores y ahora.
9. Pertenecía a alguna asociación antes de matricularse en la Universidad de Mayores?

10. ¿Pertenece actualmente a alguna otra asociación además de ASAUMA?
11. Cargo que ocupa en ASAUMA.

## Resultados

En cuanto a los resultados obtenidos de las entrevistas, pasamos a detallar la información en función de las categorías de análisis propuestas.

1. En cuanto a la motivación de pertenencia a la Universidad de Mayores, destaca el interés y la inquietud por el aprendizaje y la adquisición de conocimientos. En un segundo aspecto sobresale la relación con otras personas que comparten los mismos intereses e inquietudes culturales. Y ya en una saturación menor se encuentran los discursos del mantenerse activo, la motivación por parte de otras personas, o el hecho de poder realizar deseos no satisfechos en el pasado, con respecto al aprendizaje.
2. Entre las principales consecuencias de pertenecer a la U.M. sobresale el establecimiento de unas relaciones sociales y de amistad muy arraigadas, el tener un nivel aceptable de actividad, y de ahí aparece la expresión "me apunto a un bombardeo", dando a entender que es una persona muy activa. En un tercer lugar destaca la consecuencia cognitiva o aprendizaje de diversos conocimientos.
3. Analizando la categoría de la influencia de la UM sobre la pertenencia a ASAUMA, destaca el hecho de la unanimidad en la consideración de esta influencia. Destaca la consideración de la Asociación como una continuidad de la actividad de la UM, y con una perspectiva de *futuro*, de *oportunidad*, de *desarrollo personal*.
4. Motivación por pertenecer a ASAUMA. Respecto a esta categoría los discursos se saturan en el hecho de continuar ligado a la UM. A parte de considerar que las actividades propuestas por la asociación se adaptan muy bien a las necesidades de los socios. Y relacionado con el primer discurso, la intención de mantener las relaciones iniciadas en la UM.
5. Respecto a las consecuencias que les ha supuesto pertenecer a ASAUMA, sobresale el apoyo a la asociación, y el mantenimiento de todas sus actividades. Al mismo tiempo consideran que una de las consecuencias es el mantenimiento de las relaciones sociales creadas, al igual que una cierta continuidad con la UM.
6. El discurso predominante sobre los cambios de actividades antes y después de pasar por la UM, es que no existen grandes cambios en cuanto a las actividades que realizan, cuestión que se contradice con la insistencia en la actividad y sentirse activo que aparece en casi todas las categorías.

7. El análisis de las variables 9 y 10, deja claro que aquellos que pertenecían a una asociación antes de pasar por la UM pertenecen a alguna otra además de ASAUMA, mientras que los que no pertenecían a ninguna solo pertenecen a esta asociación, por lo que deja muy evidente la influencia de la UM a la hora de pertenecer a ASAUMA.

## **Conclusiones**

El análisis de los resultados nos lleva a la primera de las conclusiones, que sería la centralidad de las actividades desempeñadas en ASAUMA y en la Universidad de Mayores de los miembros de esta asociación. Por tanto, es relevante la gran importancia y significado que tiene la UM para los socios, en cuanto consideran que es una continuidad de la misma, o un modo de seguir ligado/a a la UM.

En un segundo término, concluimos que entre las principales consecuencias del paso de los socios por la UM, son esencialmente el surgimiento y mantenimiento de unas relaciones sociales de amistad, y que dada la importancia que les concede intuye que ha sido un gran descubrimiento para ellos.

Entre los datos más destacados es la importancia concedida al activismo, a las actividades de la asociación, al hecho de sentirse activos y dinámicos, no solo como motivo sino también como consecuencia. Incluso llama la atención el hecho de considerar las actividades como una obligación para mantener el nivel de actividad relacionado con la motivación, el futuro, y el desarrollo personal.

Parece tener una estrecha relación las motivaciones y consecuencias de pertenecer o haber pertenecido a la UM y pertenecer a ASAUMA, en especial en lo referente a las relaciones sociales, relaciones de amistad, pertenencia a un grupo, y el desarrollo de actividades que les motivan y con las que han conseguido establecer una estrecha relación. Lo mismo sucede con las actividades relacionadas con el aprendizaje.

Como conclusión general podemos establecer que existe una estrecha vinculación entre la UM y la pertenencia a ASAUMA, con un intento de mantener un nivel de actividad importante y de sentimiento de pertenencia a un grupo socialmente significativo como es la comunidad universitaria.

Si parece ausente la relación entre UM y ASAUMA con una inclusión en el medio inmediato, es decir, no aparece en ningún discurso la implicación hacia el contexto social. No se percibe el aspecto social ni la importancia de sus actividades a este nivel. Con lo que nos daría pie para futuras investigaciones.

## Bibliografía

- Amat, C., Leon, J., Franco, C., & Basan, J. (1989). *El Bienestar*. Unicef, Necesidades Básicas y calidad de vida.
- Asturias, P. d. (2006). *El fomento y la dinamización de la participación social de las personas mayores*. Consejo de Personas Mayores del Principado de Asturias. Oviedo: Consejería de Vivienda y Bienestar Social del Principado de Asturias.
- IMSERSO. (2012). *Informe 2010. Las personas mayores en España*. Madrid: Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad.
- Lirio, J., Alonso, D., y Herranz, I. (2009). *Envejecer Participando. El Proyecto "Entre mayores". una experiencia de investigación-acción*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lorenzo Vicente, J. (2003). El marco educativo de la formación universitaria de las personas mayores: La necesidad de una política educativa. *Formación, políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social. VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios de Mayores*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Martínez Maroto, A. (2003). La proyección de las personas mayores en los entornos social y universitario. En VV.AA., *Formación, políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*. Madrid: VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios de Mayores. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Monchietti, A., y Krzemien, D. (2000). Participación Social y estilo de vida. Su relación con la calidad de vida en la vejez. *Revista Electrónica de Psicogerontología Tiempo* (21), 1-7.
- Montorio, I., Izal, M., Sánchez, P., y Losada, A. (2002). Dependencia y autonomía funcional en la vejez. La profecía que se autocumple. *Revista Multidisciplinar de Gerontología* , 2 (12), 61-71.
- OMS. (2002). *Envejecimiento Activo, un marco político*. Madrid: Organización Mundial de la Salud.

## **Impacto de la relación entre los programas de Formación Permanente del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto con instituciones y agentes culturales y sociales de Bizkaia**

Y. Lázaro Fernández<sup>95</sup> e I. Rubio Florido

*Universidad de Deusto*

### **Resumen**

Esta comunicación presenta los programas que desde 1993 la Universidad de Deusto trabaja y que han ido configurando lo que hoy se conoce como *Proyecto OcioBide. La formación como Ocio*. Dicho proyecto está compuesto por programas abiertos a personas adultas de todas las edades (uno de sus objetivos es la intergeneracionalidad), sin el requisito de formación, sin controles o pruebas finales (motivación intrínseca) que intentan fomentar el disfrute de la diversidad y reúne a personas que tienen en común cierta motivación hacia el ocio y la formación.

A través de los cinco programas que configuran el Proyecto se intenta favorecer la creación de nuevos intereses, el desarrollo de habilidades que faciliten el encuentro e intercambio con otras personas y el disfrute de la realidad sociocultural. Y así queda reflejado en el entorno, las personas que llevan tiempo participando en los distintos programas de formación universitaria presentan una actitud más favorable hacia el ocio.

Estos programas formativos orientados a la población adulta se relacionan con lo local, y lo popular, entendiendo que la contribución al desarrollo de la comunidad y la creación y disfrute de la cultura, son ingredientes necesarios para la calidad de vida personal y social. Pretenden promocionar en las personas adultas aquellas actividades que en el aspecto cultural, social y humano aumenten la calidad de vida, generando así procesos de participación y sentimientos de pertenencia a una comunidad. Es evidente que el desarrollo cultural de la comunidad, permitirá desarrollar el sentido de pertenencia y de identidad comunitaria.

*Palabras clave:* Ocio, Adultos, Formación, Artes, Ciudad

---

95 yolanda.lazaro@deusto.es



## Abstract

*This paper presents the programs that since 1993 the University of Deusto working and have shaped what is now known as OcioBide Project. Training as Leisure. This project consists of programs open to adults of all ages (one of his goals is intergenerationality), without the requirement of training without controls or final tests (intrinsic motivation) that attempt to foster enjoyment and brings diversity people who share a certain motivation towards leisure and training.*

*Through the five programs that make up the project are trying to encourage the creation of new interests, develop skills to facilitate meetings and exchanges with others and enjoyment of cultural reality. And this is reflected in the environment, people who have long been involved in various university programs have a more favorable attitude towards leisure.*

*These training programs aimed at the adult population relate to the local, and popular, meaning that the contribution to community development and the creation and enjoyment of culture, are necessary ingredients for the quality of personal and social life. They want to promote in adults those activities in the cultural, social and human quality of life increase, thus generating processes of participation and feelings of belonging to a community. It is clear that the cultural development of the community, will develop a sense of belonging and community identity.*

*Keywords: Leisure, Adult, Education, Arts, City*

## Introducción

Esta comunicación presenta los programas que desde 1993 la Universidad de Deusto trabaja y que han ido configurando lo que hoy se conoce como *Proyecto OcioBide. La formación como Ocio*. Dicho proyecto está compuesto por programas abiertos a personas adultas de todas las edades (uno de sus objetivos es la intergeneracionalidad), sin el requisito de formación, sin controles o pruebas finales (motivación intrínseca) que intentan fomentar el disfrute de la diversidad y reúne a personas que tienen en común cierta motivación hacia el ocio y la formación.

A través de los cinco programas que configuran el Proyecto se intenta favorecer la creación de nuevos intereses, el desarrollo de habilidades que faciliten el encuentro e intercambio con otras personas y el disfrute de la realidad sociocultural. Y así queda reflejado en el entorno, las personas que llevan tiempo participando en los distintos programas de formación universitaria presentan una actitud más favorable hacia el ocio.

Estos programas formativos orientados a la población adulta se relacionan con lo local, y lo popular, entendiendo que la contribución al desarrollo de la comunidad y la creación y disfrute de la cultura, son ingredientes necesarios para la calidad de vida personal y social. Pretenden promocionar en las personas adultas aquellas actividades que en el aspecto cultural, social y humano aumenten la calidad de vida,

generando así procesos de participación y sentimientos de pertenencia a una comunidad. Es evidente que el desarrollo cultural de la comunidad, permitirá desarrollar el sentido de pertenencia y de identidad comunitaria.

Por todo ello desde la Universidad de Deusto compartimos el conocimiento con otros profesionales e instituciones del ámbito cultural de la ciudad para conseguir una intermediación adecuada entre las instituciones y agentes culturales de la ciudad y los intereses particulares, trabajando las propuestas culturales que ofrece Bilbao para que sean concebidas como lugares donde se generan valiosas experiencias de conocimiento y aprendizaje. Posibilitar el acceso a la información y la generación de conocimiento, entre la población adulta, son la estrategia y la infraestructura básica para el desarrollo cultural de la ciudadanía.

## **Objetivos**

En primer lugar, se pretende dejar claro que la formación puede ser una experiencia satisfactoria de ocio. Por todo ello esta comunicación pretender exponer el impacto en la Sociedad de los Programas Universitarios para Mayores llevados a cabo por la Universidad de Deusto en el campus de Bilbao. Y finalizaremos mostrando que el posibilitar el acceso a la información y la generación del conocimiento, entre la población adulta, son la estrategia y la infraestructura básica para el desarrollo cultural de la ciudadanía.

## **La dimensión creativa y la experiencia de ocio**

Las personas mayores, en opinión de Subirats (2011) han de estar presentes en las dinámicas sociales y políticas de cada ciudad y de cada comunidad. Debemos avanzar hacia una sociedad en la que podamos estar todos, cada uno desde su propia especificidad y dignidad. Por tanto, los valores básicos para fundamentar esta visión de ciudadanía tienen que ver con la autonomía personal, la igualdad y la diversidad.

En este escenario la educación es central, determinante para el bienestar y el progreso de la población, por tanto aceptar este reto implica construir y mejorar los espacios educativos para adultos y gente mayor. El aprendizaje es entendido como un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia (Feldman, 2005).

Podemos asumir que el desarrollo y la educación para la mejora es una realidad en las personas mayores si tenemos claro y defendemos que es posible evolucionar independientemente de la edad que cada uno tenemos. Del mismo modo, en el colectivo de mayores la motivación supone lograr que el aprendizaje se mantenga en su experiencia formativa y, tal y como apunta Cuenca (2011), es preciso conservar y crear condiciones adecuadas que estimulen tanto la motivación extrínseca como intrínseca. Aunque podemos afirmar que son los motivos intrínsecos los que destacan

entre las personas mayores al ser estimulados desde la propia persona con mayor conocimiento de ello. Ryan, Cornell y Deci (1985) apuntan que la motivación intrínseca es la experiencia de la autonomía.

La experiencia de ocio hace referencia a experiencias satisfactorias, a un tipo de vivencia humana elegida libremente, no necesaria (Cuenca, 2000), entendida como un *fluir* o experiencias óptimas (Csikszentmihalyi, 1998); motivadas intrínsecamente (Neulinger, 1974), sustanciales (Stebbins, 2004a y 2004b) y definidas subjetivamente (Iso-Ahola, 1980). En resumen, el centro es la persona, la protagonista de momentos vividos de manera satisfactoria y libremente elegidos, o percibidos como tal.

Cuenca (2000) señala que la dimensión creativa del ocio tiene en común con las demás dimensiones (lúdica, festiva, medioambiental y solidaria) la libertad de acción y elección (percibida), el autotelismo (fin en sí mismo), lo gratificante de la acción (satisfacción), y el hecho de ser una actitud ante la acción (más que la acción en sí misma). Pero, se diferencia en su carácter consciente, reflexivo (de mejora), de apertura (de mente), de entrega a la acción y de encuentro con la belleza, con uno mismo y con el otro. Así pues estos aspectos que definen esta dimensión creativa del ocio están relacionados estrechamente con la autorrealización, en la que están implícitos el aprendizaje y la formación.

La dimensión creativa del ocio es en esencia la manifestación de un ocio cultural, formativo, reflexivo, creativo y de crecimiento personal. Por tanto, la dimensión creativa del ocio es una dimensión de desarrollo personal que tiene lugar a través de acciones gratificantes que, realizadas por propia voluntad, hacen que la persona sea algo mejor en cualquier aspecto. Es una manifestación específica del ocio caracterizada por la vivencia de experiencias creativas, entendidas en su sentido más global, como creación y re-creación, que encuentran en la cultura su máxima expresión.

La cultura da al ser humano, en palabras de Lazcano (2011) la capacidad de reflexionar sobre sí mismo, es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de la cultura el ser humano se expresa, toma conciencia de sí mismo, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden. Así el ocio cultural es, desde un enfoque clásico-humanista, aquél en el que la persona dota a su actividad de ocio de una actividad mental capaz de generar realidades utópicas que le permiten resolver una necesidad derivada de su propia esencia humana. Como animal cultural, necesita aumentar su conocimiento, crear y re-crearse, necesita desarrollar herramientas, habilidades, así como nuevos símbolos y nuevos valores.

Actualmente, la cultura, entendida como conjunto de actividades artísticas e intelectuales, se refiere no sólo a las artes tradicionales (teatro, danza, música, pintura) sino también al diseño (de moda, industrial) y a la cultura de masas (cine, medios de comunicación, música grabada). En la actualidad existen una extensa gama de modalidades artísticas lo que permite, además, interpretarlas desde un enfoque más social eliminando así la tradicional oposición entre artes consideradas mayores y otras menores, cultura de élite y cultura popular.

## Impacto del Proyecto Ociobide, la Formación como Ocio en el entorno en el que se inserta

Los programas que configuran el Proyecto Ociobide desarrollados en la Universidad de Deusto se implementaron con la finalidad de que los participantes pudieran ampliar el horizonte cultural, descubrir valores y buscar en el ocio nuevos cauces de realización personal (Cuenca, M.; Lázaro, Amigo & Cuenca, J. 2012). Desde un punto de vista social, las experiencias de ocio se pueden entender como proyectos experienciales de ocio. Dichos proyectos actúan a modo de modelos favorecedores de la realización de experiencias personales, a partir de un contexto y unas condiciones de posibilidad. Este es el planteamiento en el que nos situamos cuando hablamos de ocio experiencial en nuestro Proyecto universitario.

En el marco de la orientación humanista del Instituto de Estudios de Ocio, el principio educativo que inspira el Proyecto Ociobide es la formación integral de la persona, cuidando especialmente que el desarrollo procesual sea satisfactorio y formativo (Csikszentmihalyi, Cuenca y otros, 2001). Para llevarlo a cabo se propone un modelo vivencial que posibilite el desarrollo personal a partir de experiencias culturales de ocio. Los programas que constituyen el Proyecto propician a las personas que los cursan un proceso formativo pleno de posibilidades personales y sociales (Cuenca, 2004).

Destacamos dos de los programas que desarrollamos: *Ocio Cultural Universitario* y *Disfrutar las Artes*. Ambos programas pretenden de una forma más específica poner de relieve el Proyecto Universitario de la Universidad de Deusto que apunta que dentro del horizonte universal de los saberes y del interés general por lo humano, característicos de la universidad, la de Deusto se siente particularmente próxima a la sociedad vasca, a la que quiere servir como institución universitaria, tanto en sus necesidades culturales, como en el desarrollo social, técnico y económico a todos los niveles.

*Ocio Cultural Universitario* es el primer programa que se puso en marcha en 1993 y desde entonces se desarrolla tanto en la propia Universidad como en distintos municipios de nuestro Territorio, siendo estos municipios de un tamaño muy variado. Hemos llegado a estar presentes hasta en 8 municipios, algunos no llegaban a los 5.000 habitantes y otros superaban la cifra de los 80.000. Pero en todos los casos, esta oferta desarrollada e impartida por la Universidad que se traslada a entornos diferentes al del campus universitario, ha tratado de ser constantemente un ámbito de posibilidad de desarrollo personal y social, dando posibilidades a un público que por distintas razones tiene más dificultades para desplazarse a la Universidad.

Si analizamos los datos de los tres últimos cursos académicos, el programa se ha desarrollado en la Universidad y en tres municipios. El número de cursos ofertados se ha situado entre los 30 de este 2012-13 a los 36 que se ofertaron el pasado 2011-12. En cuanto al número de alumnos inscritos se han superado los 600 en estos tres últimos cursos y las inscripciones a los mismos superaron el millar durante el 2010-11 y 2011-12, siendo en este curso 2012-13, 933 las inscripciones al Programa Ocio Cultural Universitario.

Todo esto hace que esta oferta de ocio formativo pueda ser *generalizable*, ya que el consumo de productos culturales forma parte de los que denominamos calidad de vida y toda la ciudadanía tienen derecho a su disfrute; *accesible* en el sentido de que exista una amplia difusión de ella y sea cercana a la ciudadanía y que responda a la *demanda* que está cambiando a un ritmo acelerado por lo que podemos decir que las nuevas generaciones (y también las generaciones de mayores) tienen gustos culturales diferentes a sus antepasados.

Por otra parte cabe destacar cómo el Plan de Revitalización liderado por la asociación Bilbao Metrópoli-30 aspiraba, cuando se inició a finales de los 80 del pasado siglo, a la consecución de una dimensión cultural de la metrópoli bilbaína que ofreciera, entre otras, las siguientes características: unos mecanismos de información cultural y recreativa, que además de facilitar una mejor divulgación de la oferta, actuaran como cauce para lograr una mayor formación cultural; disponer de un sistema educativo con una mayor presencia de la cultura en los planes de estudio y actividades complementarias; y una iniciativa privada que aceptara el compromiso de una participación activa en la difusión cultural.

La Universidad de Deusto a través del programa *Disfrutar las Artes* recoge el guante en este tema e inicia este programa en el curso 2008-09. Disfrutar las Artes está orientado a favorecer el conocimiento y el disfrute de las creaciones artísticas que formen parte de la programación cultural de la ciudad de Bilbao. Se lleva a cabo en colaboración con las instituciones culturales de la ciudad, pretendiendo una acción conjunta y complementaria de sus actividades, con la finalidad de favorecer el gozo de las artes vinculado a su conocimiento y a su comprensión. Pretende ser un lugar de encuentro que fomente una experiencia más rica en la sala de conciertos, en la ópera, en el teatro o en el museo, ya que las manifestaciones artísticas que se trabajan son: artes plásticas, ópera, música sinfónica, literatura y cine.

Desde el curso 2010-11, las inscripciones a este programa han superado en todo momento las 150 inscripciones. Apostamos por el arte como vivencia de ocio ya que es una experiencia de nuestra vida cotidiana (Amigo, 2007, 2000). Las experiencias artísticas proporcionan emoción y disfrute; experiencias gozosas que tienen en sí mismas el beneficio de su propia vivencia.

Y todo esto se desarrolla en Bilbao, ciudad que en las últimas décadas, ofrece interesantes itinerarios culturales que han permitido situar nuestra ciudad, con letras mayúsculas, en el mapa. Actualmente Bilbao es una ciudad de vanguardia, referente en arte contemporáneo y en regeneración urbanística, pero Bilbao es además tradición, con un folklore, un patrimonio, unas costumbres... y toda una riqueza cultural heredada y que definen sus señas de identidad.

La enseñanza, el conocimiento y la práctica de las artes no sólo contribuyen a la adquisición de conocimientos, sino que se desarrolla, además, la sensibilidad estética, se incrementa la formación integral de los estudiantes, en este caso, adultos, y se fortalecen los valores de la ciudadanía, la participación y la colaboración, la tolerancia y el respeto hacia los otros. Conocer, valorar y disfrutar de las expresiones artísticas

de diferentes culturas fomenta entre la ciudadanía el reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural y personal.

## Conclusiones

A lo largo del siglo XX, los avances científicos y tecnológicos han propiciado una vida más cómoda y una mayor disponibilidad de tiempo libre a todos los niveles de la sociedad, generando así un proceso de democratización, que ha permitido que el ocio al alcance de todos se convierta en una realidad. La democratización y la democracia cultural son vertientes complementarias y, deben integrarse en las políticas culturales. Ander-Egg (2000), argumenta a través de objetivos estratégicos la esencia de ambas filosofías y apunta que el de democratización es el acceso a la cultura, mientras que el de la democracia es la participación cultural.

Podemos afirmar que en el siglo en que vivimos se puede constatar la existencia de un ocio entendido como una de las experiencias más deseadas y representativas de nuestra época. Soñamos con las vacaciones, con los viajes, el disfrute de la Naturaleza o de las propuestas culturales, deportivas y recreativas a nivel global.

Ahora bien disfrutar de toda esa oferta requiere enseñanza, práctica y adquisición de conocimientos y todo ello se puede lograr a través de una realización equilibrada y dinámica de lo que Stebbins ha llamado "ocio serio" y "ocio casual", entendiendo estos de la siguiente manera: Ocio casual puede entenderse como una actividad inmediata e intrínsecamente gratificante, de sensaciones placenteras relativamente efímeras y que requiere poca o ninguna formación específica para disfrutar de ella (Stebbins, 2008). En términos coloquiales se podría decir que el ocio casual sería algo así como hacer aquello que surge de forma espontánea y natural (Stebbins, 2004a, 2004b). El Ocio serio puede entenderse como la búsqueda sistemática de una actividad *amateur*, de voluntariado o un *hobby*, cuya naturaleza llene al participante y éste la encuentre suficientemente sustancial e interesante como para encontrar en ella una carrera centrada en adquirir y expresar la combinación de habilidades, conocimientos y experiencia específicas de la actividad (Stebbins, 2008).

La participación social es uno de los pilares de la calidad de vida establecido por la World Health Organization (2002). Desde una perspectiva general, la realización de actividades de ocio y de participación social y comunitaria forma parte de la estructura vital de la población mayor de edad, siendo el elemento esencial para su valoración el de la implicación personal en su realización.

La formación de estos programas intenta cubrir y complementar la demanda de las instituciones culturales de nuestra ciudad, que se ha ido enriqueciendo a lo largo de los últimos años con grandes e interesantes infraestructuras. La formación como ocio en los adultos es una apuesta a largo plazo para cubrir esta demanda. Hay que despertar el gusto de los participantes a distintas propuestas y ayudar a resignificar las formas tradicionales y todo ello ayudará a que la opción personal de la ciudadanía sea querer y poder disfrutar de la oferta cultural que el entorno le proporciona.



## Bibliografía

- Amigo, M. L. (2007). *Bilbao, un encuentro con el arte*. Bilbao: Beta.
- Amigo, M. L. (2000). *El arte como vivencia del ocio*. Colección de Documentos de Estudios de Ocio, núm. 13. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la innovación*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M.; Cuenca, M.; Buarque, C.; Trigo, V. y otros, (2001). *Ocio y desarrollo. Potencialidades del ocio para el desarrollo humano*. Colección de Documentos de Estudios de Ocio, núm. 18. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca Amigo, M. (2012). *La creación y desarrollo de públicos de la ópera en Europa. Análisis y propuesta de mejora desde los Estudios de Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto. (Tesis Doctoral, Inédito).
- Cuenca, M<sup>a</sup>E. (2011). Motivación hacia el aprendizaje en las personas mayores más allá de los resultados y el rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 239-264.
- Cuenca Cabeza, M. (2004a). *Pedagogía del Ocio: Modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca Cabeza, M. (2004b). Las experiencias de ocio. *Boletín ADOZ: Revista de Estudios de Ocio*, 28, 15-18.
- Cuenca Cabeza, M. (2000). *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del Ocio*. Colección de Documentos de Estudios de Ocio, núm. 16. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M.; Lázaro, Y.; Amigo, M<sup>a</sup> L. y Cuenca, J. (2012). Ocio experiencial en la universidad: el programa multigeneracional Cultura y Solidaridad. *Memorialidades*, 17, 475-510.
- De La Cruz Ayuso, C. (Ed.). (2002). *Educación el ocio: Propuestas internacionales*. Documentos de Estudios de Ocio, 23. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Delors, J. (coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Anaya.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la animación socio-cultural*. Madrid: CCS.
- Feldman, R.S. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. México: McGrawHill.
- Iso-Ahola, S.E. (1980). *The social psychology of leisure and recreation*. Dubuque: W.C. Brown.
- Lazcano Quintana, I. (2011). *El asociacionismo cultural en la sociedad del siglo XXI*. Bilbao: Universidad de Deusto. (Tesis Doctoral, Inédito).
- Martínez Rodríguez, S. y Gómez Marroquín, I. (2005). El ocio y la intervención con personas mayores. En S. Pinazo Henandis y M. Sánchez Martínez. (coord.). *Gerontología: Actualización, innovación y propuestas* (pp. 433- 454). Madrid: Pearson Educación.
- Neulinger, J. (1974). *Psychology of Leisure: Research approaches to the study of leisure*. Springfield. IL: Charles C. Thomas. En Rodríguez-Suárez. J. y Agulló-Tomás. E. (2002). Psicología social y ocio: una articulación necesaria. *Psicothema* 14(1). 124-133.
- Pine II, B.J. y Gilmore, J.H. (2000). *La economía de la experiencia*. Barcelona: Granica.
- Ramiro Farinas, R. (coord.). (2012). *Informe Una vejez activa en España. Grupo de Población del CSIC*. Madrid: EDIMSA Editores Médicos, S.A.



- Rodríguez, V.; Fernández Mayoralas, G. y Rojo, F. (2012). Actividades de ocio y participación como base de una vejez activa. En R. Ramiro Farinas. (coord.). *Informe Una vejez activa en España. Grupo de Población del CSIC* (pp. 53-80). Madrid: EDIMSA Editores Médicos, S.A.
- Ryan, R.M.; Cornell, J.P. y Deci, C.L. (1985). Amotivational analysis of self determination and regulation in education. En L. Ames y R. Ames. *Research on motivation in education*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Stebbins, R.A. (2008). *Serious leisure: a perspective for our time*. New Brunswick: Transaction.
- Stebbins, R. (2004a). Ocio serio: ¿debemos fomentarlo? *ADOZ, Revista de estudios de ocio*, 28, 47-50.
- Stebbins, R. (2004b). Serious leisure, volunteerism and quality of life. En T.J. Haworth y A.J. Veal .(ed.). *Work and leisure* (pp. 200-212). New York: Routledge.
- Subirats Humet, J. (2011). El reto de la nueva ciudadanía. Nuevos relatos y nuevas políticas para distintas personas mayores. En P. Causapé Lopesino; A. Balabotín López-Cerón; M. Porrás Muñoz y A. Mateo Echenagorria. *Envejecimiento Activo. Libro Blanco* (pp. 87-102). Madrid: IMSERSO.
- World Health Organization (2002). *Active ageing. A policy framework*. Geneva, World Health Organization, Department of Health Promotion, Non-communicable Disease Prevention and Surveillance, 1-60. URL: [http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/who\\_nmh\\_nph\\_02.8.pdf](http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/who_nmh_nph_02.8.pdf)

## El apoyo social y la calidad de vida en los programas educativos dirigidos a mayores

M. Vives Barceló, L. Macías González\*<sup>96</sup> y C. Orte Socias

*Universitat de les Illes Balears*

### Resumen

Los programas educativos y culturales para personas mayores favorecen aspectos, tanto académicos como cognitivos y sociales, a los alumnos que en ellos participan; aspectos que influyen directamente en su calidad de vida.

El objetivo de este estudio es analizar la relación entre ser alumno de un programa universitario para personas mayores y su calidad de vida; en concreto, nos centramos en su red de apoyo social así como el funcionamiento de ésta.

Para ello, se analizan las respuestas de los alumnos de primer curso del *Diploma Sènior de la UOM* (Universitat Oberta per a Majors) durante los cursos académicos (2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012) a través de tres instrumentos: a) CUBRECAVI (Fernández-Ballesteros y Zamarón, 1996), b) cuestionario de apoyo social y c) cuestionario de uso de nuevas tecnologías. Cinco bloques principales analizados: datos sociodemográficos, datos relativos a la calidad de vida subjetiva, datos sobre el apoyo social, sobre el ocio y tiempo libre y finalmente sobre el uso de las TIC.

De acuerdo con los resultados obtenidos, el alumnado analizado que cursa este programa, y respecto a la población general, presenta unas puntuaciones muy favorables, que permiten afirmar que no sólo gozan de una buena calidad de vida sino de una red social activa y funcional. También demuestran buena capacidad de adaptación al utilizar, cada vez más, las nuevas tecnologías en sus diferentes formas. Estudios longitudinales posteriores (o seguimiento de estos grupos analizados) podrán aportar información más precisa sobre estos resultados.

*Palabras clave:* Calidad de vida, personas mayores, apoyo social, programas universitarios para mayores y educación permanente

---

96 \* liberto.macias@uib.es

## Abstract

*Educational and cultural programs for elders improve different issues, both academic and cognitive and social areas, to the students involve in it. These items have effects in their quality of life.*

*The aim of this study is to analyze the relation between become a student of an university program for senior and their quality of life; in particular, we focus our attention in their social networks and how it is working.*

*To achieve this, we analyze the answers of the students of first course of the Diploma Sènior de la UOM (Open University for Seniors) during three academic-years (2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012) through three questionnaires: a) CUBRECAVI (Fernández-Ballesteros, 1997), b) Social network questionnaire; c) use of new technologies questionnaire. Five are the principal group of data considered: socio-demographic data, quality of life perceived, social support data, use of free and leisure time and use of the new information technologies.*

*According to the results obtained with the evaluated students of this educational program, and in comparison with general population, they have high scores; so these results could confirm that this group is usually healthy, they have a good levels of quality of life and an active and functional social network and, also, goods levels of adaptation capacity (inasmuch they used increasingly new information technologies in different ways).*

*Next longitudinal studies (even the monitoring of these evaluated groups) will provide more information and more accurate details of these results.*

*Keywords: quality of life, seniors, social support, university programs for seniors, lifelong learning.*

## Introducción

Las respuestas al aumento progresivo y exponencial de la población mayor de 65 años han ayudado a dar valor a dos elementos claves; uno, el envejecimiento activo y dos, a la educación a lo largo de toda la vida. La presente comunicación focaliza su atención en la calidad de vida de las personas mayores, en concreto, en cómo la dimensión del apoyo social influye en ésta en los alumnos de los programas universitarios para personas mayores.

Cierto es que, aún teniendo en cuenta la gran heterogeneidad de este grupo, los alumnos de los programas universitarios para mayores presentan un perfil sociodemográfico diferente al del conjunto de personas mayores de 65 años (Abellán y Ayala, 2012) siendo, en términos generales, un grupo social que goza de mejor salud y más independencia (física y social). ¿Es, sin embargo, el mismo nivel de calidad de vida elevado para todos los alumnos? ¿Qué tipo de apoyo social (emocional, informacional o material) es más activo en cuanto a recepción, percepción, demanda y donación?

Los resultados que presentamos en esta comunicación pretenden ayudar a visualizar las respuestas a las cuestiones planteadas, para ello, ofrecemos los resultados obtenidos en los alumnos matriculados en el primer curso del *Diploma Sènior de la Universitat Oberta per a Majors* (UOM), de la Universitat de les Illes Balears durante los cursos 2009-2010; 2010-2011 y 2011-2012.

En este sentido, entendemos que no sólo debemos analizar las respuestas relativas a la dimensión del apoyo social de la calidad de vida y la percepción de ésta, sino que complementamos esta información con la obtenida con un cuestionario específico de apoyo social. Conscientes de la importancia de las nuevas tecnologías en nuestra sociedad en general y en su influencia en nuestras redes sociales en particular así como del valor y satisfacción del uso del tiempo libre, incorporamos también estas dos cuestiones a nuestro estudio.

## **Objetivos**

El objetivo principal de esta comunicación es analizar la calidad de vida de los alumnos de la UOM durante los cursos 2009-2010; 2010-2011 y 2011-2012; en concreto, describir sus redes sociales así como el funcionamiento (recepción, percepción, demanda y donación) del apoyo social (emocional, informacional y material).

Este objetivo se contextualiza en un estudio, en ejecución actualmente, que pretende comparar estos resultados obtenidos con los de estos mismos alumnos al finalizar el *Diploma Sènior* de la UOM.

## **Metodología**

Nuestra hipótesis principal es que el hecho de participar de forma continuada en una actividad formativa como son los Programas Universitarios para Mayores mejora la calidad de vida y aumenta tanto la red social como sus interacciones en ella.

Para responder a esta hipótesis, analizamos las respuestas aportadas por los alumnos matriculados en el primer curso del *Diploma Sènior* de la UOM durante los cursos académicos 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012 en cinco bloques principales: datos sociodemográficos, datos relativos a la calidad de vida subjetiva, datos sobre el apoyo social, sobre el ocio y tiempo libre y finalmente sobre el uso de las TIC.

El instrumento utilizado para evaluar el nivel de calidad de vida fue el CUBRECAVI (Cuestionario Breve de Calidad de Vida, Fernández-Ballesteros y Zamarón, 1996) en el que a través de sus nueve dimensiones (salud, integración social, habilidades funcionales, actividad y ocio, calidad ambiental, satisfacción con la vida, educación,

ingresos y servicios sociales y sanitarios) valora el nivel de calidad de vida. Se utilizó un cuestionario de elaboración propia para evaluar el apoyo social<sup>97</sup> y otro para conocer la disponibilidad y la frecuencia de uso de las TIC. El cuestionario para obtener los datos sobre el apoyo social se componía de ítems relativos a las variables relacionadas con los tipos de apoyo social (recepción, percepción, entrega y demanda de apoyo social emocional, informacional y material) y variables relacionadas con las redes sociales (pérdida, aumento y mantenimiento de las relaciones sociales, sentimiento de soledad y perspectiva de mantener las relaciones sociales actuales). El cuestionario sobre las TIC se componía de diferentes ítems para conocer de qué recursos tecnológicos disponen en su casa (TV, DVD, telefonía, ordenadores, cámara digital, etc.) y el uso que hacían de tres de ellos: a) telefonía móvil, b) ordenadores, y c) conexión a Internet y correo electrónico.

## **Resultados**

La muestra está formada por 131 alumnos del programa (30,5% del curso 2009-10; 33,6% del 2010-11 y un 35,9% del 2011-12).

Según datos de la Asociación de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM), del total de 38.946 alumnos matriculados en el curso 2011-2012, un 31% eran hombres; en nuestra muestra, el 56% son mujeres y el 44% hombres. Además de este dato, el perfil sociodemográfico muestra que el rango de edad abarcaba desde los 60 a los 84 años, con una media de edad de 65,5 años. Un 68,7% ha nacido en Mallorca (24,4% en otra comunidad autónoma de España). Más de la mitad de alumnos evaluados están casados (60,3%); un 15,3% es soltero/a y otro 15,3% es viudo/a. Un 46,6% vive con su pareja y un 15,3% con ésta e hijo/s, mientras que un 24,4% vive solo. Su nivel de estudios es elevado comparado con la población mayor de 65 años en general: un 30,5% ha cursado Bachiller elemental, un 16,8% Bachiller superior y el mismo porcentaje cuenta con estudios universitarios. Sólo 3 personas evaluadas no tiene estudios primarios (sí sabe leer). La mayoría están jubilados (57,3%) o pre-jubilados (18,3%).

En general, podemos afirmar que las personas mayores evaluadas valoran de forma positiva su calidad de vida; un 57,3% la valoran alta y un 42% media (sólo un individuo la valora baja). En la tabla siguiente observamos la comparación entre relaciones importantes ganadas y pérdidas en el último año; destacable es cómo la balanza se inclina hacia las relaciones ganadas: un 42,7% afirma que ha ganado bastantes relaciones mientras que un 52,7% afirma que no ha perdido ninguna relación durante este último año. Veremos más adelante variables que pueden influir de forma significativa en estos resultados, como el sexo, la edad, el estado de convivencia o el nivel de estudios.

---

<sup>97</sup> Este cuestionario ha sido revisado por expertos en metodología y en temas de mayores de nuestra universidad. Se utilizó también en cursos anteriores, por tanto, permite, al igual que el cuestionario de nuevas tecnologías, comparar los resultados obtenidos con otros de cursos anteriores.

Tabla 1. Comparación de relaciones ganadas y relaciones perdidas en el último año

Relaciones perdidas	Porcentaje	Porcentaje	Relaciones ganadas
Bastantes	-	9,2%	Bastantes
Algunas	19,8%	42,7%	Algunas
Pocas	21,4%	28,2%	Pocas
Ninguna	52,7%	10,7%	Ninguna
NS / NC	6,1%	9,2%	NS / NC
Total	100,0%	100,0%	Total

Del 45,8% de personas que han respondido al origen de estas relaciones perdidas, un 17,6% afirma que es del trabajo o del grupo de amigos (11,5%). El grupo de amigos muestra, paradójicamente, también un gran aumento en las relaciones ganadas (21,4%), si bien en primer lugar se sitúan los de alguna asociación o club (23,7%) y en tercer lugar de la UOM (10,7%). Entendemos pues, que los programas universitarios ejercen diversos efectos positivos en la red social, ya sea en aumento cuantitativo como en mejora cualitativa de ésta.

Estos datos deben ser contrastados con las percepciones, puesto que podemos estar rodeados de personas (por ejemplo en un aula) y sentirnos solas. En este sentido, un 55% de la muestra analizada confirma que casi nunca se siente sola, un 12,2% pocas veces y un 20,6% a veces. Sólo un 5,3% se siente sola a menudo.

Completamos este análisis con la estabilidad de su red social. La tabla siguiente compara los resultados sobre los cambios en su red social desde hace 5 años con la percepción de cambio de esta red en los 5 años siguientes. Cierto es que la mayoría afirman que ésta se ha mantenido (39,7%) y se mantendrá (35,1%) igual, aunque si se ha movido ha sido para aumentar (29% en años anteriores y un 26% a 5 años vista). En este sentido, un 26,7% consideran que el apoyo que reciben en la actualidad se mantendría si lo necesitase en un período largo de tiempo (5 años).

Tabla 2. Comparación red social hace 5 años con percepción red social dentro de 5 años

Ha cambiado (5 años)	Porcentaje	Porcentaje	Cambiará (5 años)
Sí, ha aumentado	29,0%	26,0%	Sí, aumentará
Sí, ha disminuido	14,5%	5,3%	Sí, disminuirá
No, sigue igual	39,7%	35,1%	No, seguirá igual
NS / NC	16,8%	33,6%	NS / NC
Total	100,0%	100,0%	Total

Debemos recordar en este momento que son alumnos que han iniciado un programa universitario para mayores; en este sentido, las expectativas hacia este programa sobre los beneficios en su red social son elevados, puesto que si bien un 51,9% considera que aumentará su red social con compañeros, un 29,8% afirma que será su grupo de amigos el que se verá aumentado.

Respecto al análisis de la red social, la tabla siguiente muestra la distribución de las respuestas en cuanto a los 4 procesos analizados (recepción, percepción, demanda y donación) de los 3 tipos de apoyo social (emocional, informacional y material).

Tabla 3. Apoyo social emocional, informacional y material

Tipo de Apoyo	Proceso	Emocional		Informacional		Material	
		Respuesta	Porcentaje	Respuesta	Porcentaje	Respuesta	Porcentaje
Apoyo social emocional	Recibido	Casi nunca	2,3%	Casi nunca	28,2 %	Casi nunca	41,2 %
		Pocas veces	8,1%	Pocas veces	18,3 %	Pocas veces	10,7 %
		A veces	35,1%	A veces	30,5 %	A veces	21,4 %
		A menudo	46,6%	A menudo	9,3 %	A menudo	6,1 %
		Ns / Nc	4,6%	Ns / Nc	13,7 %	Ns / Nc	20,6 %
	Percibido	No	1,5%	No	1,5 %	No	1,5 %
		Tal vez	7,5%	Tal vez	8,4 %	Tal vez	6,9 %
		Sí, lo más probable	26,7%	Sí, lo más probable	33,6 %	Sí, lo más probable	29,8 %
		Sí, seguro	56,5%	Sí, seguro	45,8 %	Sí, seguro	51,1 %
		Ns / Nc	7,6%	Ns / Nc	10,7 %	Ns / Nc	10,7 %
	Pedido	A nadie	53,4 %	A nadie	48,9 %	A nadie	65,5 %
		A 1 persona	13,7 %	A 1 persona	18,3 %	A 1 persona	9,2 %
		A entre 2 y 3 personas	20,6 %	A entre 2 y 3 personas	15,3 %	A entre 2 y 3 personas	6,9 %
		A más de 3 personas	3,1 %	A más de 3 personas	6,1 %	A más de 3 personas	2,3 %
		Ns / Nc	9,1 %	Ns / Nc	11,5 %	Ns / Nc	16,0 %
Dado	A nadie	16 %	A nadie	24,4 %	A nadie	27,5 %	
	A 1 persona	21,4 %	A 1 persona	14,5 %	A 1 persona	18,3%	
	A entre 2 y 3 personas	26,7 %	A entre 2 y 3 personas	28,2 %	A entre 2 y 3 personas	29,0 %	
	A más de 3 personas	22,1 %	A más de 3 personas	12,2 %	A más de 3 personas	10,7 %	
	Ns / Nc	13,7 %	Ns / Nc	19,8 %	Ns / Nc	14,5 %	

Como puede observarse, la recepción del apoyo suele depender del tipo de apoyo que se reciba; así el emocional se recibe a menudo (46,6%), el informacional a veces (30,5%) mientras que el material casi nunca (42,5%); en cambio, la percepción del apoyo (es decir, la creencia de que en caso necesario se reciba) es elevada en todos los tipos de apoyo, ya que la respuesta mayoritaria es "sí seguro" (56,5% emocional,



45,8% informacional y 51,1% material). El mismo comportamiento aparece en el apoyo pedido, ya que no se solicita a nadie (53,4% emocional, 48,9% informacional y 65,5% material); si bien el apoyo social, en todas sus formas, se da a un número reducido de personas, a entre 2 y 3 (26,7% emocional, 28,2% informacional y 29,0% material).

A nivel general, las personas evaluadas están satisfechas con la forma en que ocupan su tiempo (90,1%); también entienden que mantener unas buenas relaciones familiares y sociales es bastante (29,8%) o algo (21,4%) importante.

Como hemos comentado anteriormente, las nuevas tecnologías han invadido nuestras vidas, afectando no sólo al uso del tiempo sino a las dimensiones físicas, psicológicas y sociales de cada uno de nosotros. Para los alumnos de la UOM no iba a ser menos; si bien es cierto que sus competencias y habilidades pueden ser inferiores al resto de la sociedad en general. Para poder ver qué tipo de tecnologías usan y, más en concreto, que efecto pueden tener en sus redes sociales y, por ende, en su calidad de vida, presentamos el último bloque de datos analizados.

Los alumnos evaluados utilizan de forma mayoritaria el televisor (99,2%), el teléfono (95,4%), el teléfono móvil (94,7%), el DVD (91,6%), el equipo de música (78,6%), la cámara digital (75,6%), el vídeo (74,8%), el ordenador (59,5%) u ordenador portátil (55,7%) y en menor medida el MP3/MP4 (26,7%) y la PDA (7,6%).

El uso de móvil se ha convertido en un instrumento cotidiano de uso frecuente, y cierto es que las tecnologías han permitido que este dispositivo no sólo sea utilizado para realizar llamadas. No debemos olvidar el valor social de las tecnologías, Así, las personas mayores evaluadas utilizan el móvil para comunicarse de forma habitual con sus amigos y familia (59,5%); dejando en segundo lugar el uso de este dispositivo para las llamadas de emergencia 25,2%.

Es importante no sólo el uso (o usos) que podemos dar al móvil, también debemos tener en cuenta la frecuencia de uso de éste. La tabla siguiente muestra que éste es utilizado con bastante frecuencia:

Tabla 4. Frecuencia uso móvil

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	29	22,1%
A veces	95	72,5%
Nunca	2	1,5%
No contestada	5	3,8%
Total	131	100,0

Además de las llamadas de voz, los dispositivos móviles permiten también comunicarse a través de mensajes por escrito (SMS); si bien este sistema de comunicación no es tan habitual como las llamadas, un 38,2% lo usa alguna vez o a menudo (26%); habiendo un 32,1% de personas que no lo utilizan. Del 64,1% de personas evaluadas que lo han utilizado, suele ser para comunicarse con familiares (51,9%) o con amigos (45%) o recibir información (32,1%); en menor medida, es utilizado para realizar peticiones de tonos, fotos, imágenes para utilizar en su móvil (2,3%) o para participar en concursos (1,5%).

La frecuencia de uso semanal del ordenador aparece en la tabla siguiente. Como se puede comprobar éste se utiliza, de forma mayoritaria, a diario (45,8%) y para diferentes usos, como entretenimiento (48,9%) para redactar documentos (46,6%), ver fotos (43,5%) y en menor medida ver películas (7,6%). Cabe destacar que un 47,3% utiliza el ordenador también en su tiempo de trabajo.

Tabla 5. Frecuencia semanal de uso de ordenador

	Frecuencia	Porcentaje
Cada día	60	45,8%
Entre tres y cinco días	27	20,6%
Menos de dos días	15	11,5%
Prácticamente nunca	17	13,0%
Ns/nc	12	9,2%
TOTAL	131	100,0%

Respecto al uso de internet, un 73,3% dispone de conexión a internet y un 81,7% de correo electrónico. Habitualmente el tiempo de conexión a internet se sitúa entre menos de una hora (42%) o entre una y dos horas (28,2%) y se revisa el correo o bien a diario (32,1%) o entre 3 y cinco días (37,4%) a la semana. Internet se utiliza para, además de completar trabajos solicitados en la UOM (40,5%), para buscar información de interés personal (71%), comunicarse con familiares y amigos (48,9%), leer la prensa (44,3%) y en menor medida hacer compras (17,6%), escuchar música (15,3%) y participar en foros (7,6%).

*Influencia de la edad, sexo, estado de convivencia y nivel de estudios*

El principal efecto de la edad en la red social de los alumnos evaluados de la UOM se centra principalmente en las fuentes de las relaciones; en este sentido, las personas más jóvenes son las que más relaciones del trabajo han perdido ( $p \leq ,000$ ); el apoyo emocional, en caso de pedirlo, se solicita primero a la pareja, a los hijos y a las amistades en el grupo de los más jóvenes, mientras que el resto se centra más en hijos y amistades; en cambio, para el apoyo informacional ( $p \leq ,000$ ); los más jóvenes

buscan ayuda en amigos y en hijos por igual, mientras que el grupo de más mayores centra sus demandas en los amigos ( $p \leq ,003$ ).

Tabla 6. Variables significativas por edad

Variable	N	Valor chi-cuadrado	Grados de libertad	Sig (bilateral)	Coef. de contingencia
Origen relaciones perdidas	131	159,794	24	,000	,741
A.S.Emocional Pedido (Fuente)	131	196,997	104	,000	,775
As.Informacional Pedido (Fuente)	131	138,491	96	,003	,717
Disponer de móvil	124	131,500	8	,000	,708

Analizando los resultados obtenidos según la variable sexo podemos comprobar como, en términos generales, las mujeres han ganado más relaciones sociales que los hombres ( $p \leq ,036$ ); afirmando que su red también o se mantiene igual o ha aumentado desde hace 5 años ( $p \leq ,004$ ). Tanto hombres como mujeres creen que su red se mantendrá dentro de 5 años, y, en caso de modificarse, la creencia de las mujeres es que aumente mientras que el de los hombres es que disminuirá ( $p \leq ,026$ ). En caso de pedir apoyo, las mujeres lo demandan a más personas que los hombres ( $p \leq ,020$ ), al igual que también lo dan más (a más de 3 personas); mientras que los hombres lo dan a un grupo inferior de personas ( $p \leq ,000$ ). El mismo comportamiento podemos observar en el apoyo informacional, tanto en el recibido ( $p \leq ,004$ ), en el pedido ( $p \leq ,009$ ) y en el dado ( $p \leq ,003$ ) y en el apoyo material dado ( $p \leq ,030$ ). Tanto hombres como mujeres disponen de conexión a internet, si bien son más los hombres (77,19%) que las mujeres (69,37%) las que tienen ( $p \leq ,025$ ).

Tabla 7. Variables significativas por sexo

Variable	N	Valor chi-cuadrado	Grados de libertad	Sig (bilateral)	Coef. de contingencia
Origen Relaciones Ganadas	131	11,927	5	,036	,289
Red ha cambiado en 5 años	131	15,451	4	,004	,325
Red cambiará en 5 años	131	12,690	5	,026	,297
A.S.Emocional Pedido	131	13,419	5	,020	,305
A.S.Emocional Dado	131	23,757	5	,000	,392
A.S. Informacional Recibido	131	17,126	5	,004	,340
A.S.Informacional Pedido	131	15,450	5	,009	,325
A.S Informacional Dado	131	18,169	5	,003	,350
A.S Material Dado	131	12,345	5	,030	,293
Conexión internet	131	9,354	3	,025	,258

Como se puede observar a continuación, el estado de convivencia define también de forma significativa la fuente de determinados procesos de apoyo social, especialmente el de dar y de pedir apoyo social, además del origen de las relaciones ganadas ( $p \leq ,000$ ). Especialmente la relación es significativa en la fuente del apoyo informacional dado ( $p \leq ,002$ ) y pedido ( $p \leq ,032$ ) y en el apoyo material pedido ( $p \leq ,016$ ). Las personas que viven solas, en caso de pedir apoyo emocional lo hacen a entre 1 y 3 personas de forma más frecuente que las que viven con su pareja ( $p \leq ,000$ ). En cambio, las personas que viven con su pareja son las que más apoyo informacional dan a entre 1 y 3 personas ( $p \leq ,047$ ) y las que más apoyo material suelen pedir también a este grupo reducido de personas ( $p \leq ,000$ ). Las personas que viven solas suelen dar más apoyo material a los hijos o amigos, mientras que las que viven en pareja muestran una mayor dispersión en sus respuestas ( $p \leq ,016$ ). Aunque la mayoría de alumnos disponen de ordenador, son las que viven con su pareja e hijo/as las que en un porcentaje mayor afirman disponer de éste en su casa ( $p \leq ,000$ ); de hecho, el 100% de los que viven con pareja e hijos disponen de correo electrónico y son quienes más frecuentemente usan el ordenador (a diario) ( $p \leq ,002$ ).

Tabla 8. Variables significativas por nivel de convivencia

Variable	N	Valor chi-cuadrado	Grados de libertad	Sig (bilateral)	Coef. de contingencia
Origen relaciones ganadas (Fuente)	131	166,107	72	,000	,748
A.S.Emocional pedido	131	93,106	45	,000	,645
A.S.Informacional pedido (Fuente)	131	279,206	216	,002	,825
A.S Informacional dado	131	62,043	45	,047	,568
A.S.Informacional dado (Fuente)	131	295,333	252	,032	,832
A.S.Material recibido	131	69,205	45	,012	,588
A.S.Material pedido	131	86,665	45	,000	,631
A.S.Material pedido (Fuente)	131	152,226	117	,016	,733
Ordenador	131	159,684	27	,000	,741
Uso correo electrónico	131	31,964	18	,022	,443
Freq. Uso internet	131	77,552	45	,002	,610

Cierto es que como hemos comentado anteriormente, las personas evaluadas han aumentado su red; en este caso, si nos fijamos en su nivel de estudios, los que tienen estudios primarios completos son los que más relaciones (57,6%) afirman haber ganado algunas o bastantes. Como podemos observar, el nivel de estudios no muestra relación significativa con ningún proceso de apoyo social, a excepción del apoyo informacional pedido; donde todas las personas que tienen bachiller superior afirman que lo piden a entre 1 y 3 personas, mientras que las personas que disponen de un menor grado de nivel de estudios centran sus demandas a una única persona ( $p \leq ,001$ ). Casi la totalidad de personas que disponen de estudios primarios comple-

tos o de bachiller elemental tienen un dispositivo móvil ( $p \leq ,003$ ); mientras que son los que tienen bachiller superior o estudios de grado medio los que más porcentajes muestran de uso de correo electrónico ( $p \leq ,017$ ).

Tabla 9: Variables significativas por nivel de estudios

Variable	N	Valor chi-cuadrado	Grados de libertad	Sig (bilateral)	Coef. de contingencia
Relaciones ganadas	131	52,692	35	,028	,536
A.S.Informacional pedido	131	68,644	35	,001	,586
Uso móvil	131	32,544	14	,003	,446
Uso correo electrónico	131	27,508	14	,017	,417

## Conclusiones

Los resultados muestran que el alumnado analizado que cursa el *Diploma Sènior* de la UOM, y respecto a la población general, presenta unas puntuaciones muy favorables en cuanto a calidad de vida y apoyo social. En este sentido, no sólo hay más relaciones ganadas que perdidas en los alumnos evaluados, sino que las respuestas indican que mayoritariamente éstas provienen de alguna asociación o club (23,7%) o de la UOM (10,7%), mientras que es posible que del 23,7% de relaciones ganadas como amigos, algunos de sus compañeros ya se hayan incorporado en este círculo social. Ciertamente es que debemos diferenciar entre la red social y la percepción de soledad, así pues, incorporamos una pregunta relacionada con esta percepción, confirmando que sólo un 55% no se siente solo nunca.

En términos generales, la red social es estable (5 años se ha mantenido igual y continuará así) se ha mantenido (39,7%) y se mantendrá (35,1%); en todo caso, aumentará (29% desde hace 5 años y 26% de cara a los próximos 5 años) y fiable (a menudo consideran que este apoyo que perciben se mantendría en un período largo de tiempo si así fuera necesario).

La predisposición, motivación y expectativas juegan un rol importante en la consecución de una buena calidad de vida, al igual que en una red social funcional y adaptada a las necesidades de cada individuo; en este sentido, acudir a la UOM, para los alumnos de primer curso ya supondrá un aumento de su red social, no sólo en compañeros (51,9%), sino que un 29,8% ya esperan que a través de estos programas aumentará su red de amistades.

Los procesos de apoyo social muestran como todos los procesos manifiestan un comportamiento similar en los 3 tipos de apoyo, a excepción de la recepción de éste. Así, los tres apoyos son, mayoritariamente percibidos como seguros en caso de necesitarlo, no se suele pedir a nadie y sí se da a un grupo reducido de entre 2 y 3 personas. La recepción del apoyo social muestra diferentes respuestas mayoritarias

según el tipo de apoyo que se evalúe: el emocional se recibe a menudo (46,6%), el informacional a veces (30,5%) mientras que el material casi nunca (42,5%).

Estos datos generales, pueden verse modificados de forma significativa si los analizamos teniendo en cuenta el sexo, la edad, el estado de convivencia y el nivel de estudios, tal y cómo se ha explicado en las tablas 6 – 9. En ellas, hemos podido comprobar cómo los grupos de edad más jóvenes muestran más cambios en sus redes sociales (especialmente en las pérdidas de relaciones del trabajo) y que sus demandas de apoyo emocional e informacional también se centran más en hijos e amigos mientras que los más mayores focalizan sus demandas en los amigos.

El sexo parece ser una variable determinante en el apoyo social, especialmente en el apoyo emocional recibido ( $p \leq,020$ ), en el informacional recibido ( $p \leq,004$ ), en el pedido ( $p \leq,009$ ) y en el dado ( $p \leq,003$ ) así como en el apoyo material dado ( $p \leq,030$ ); donde son las mujeres las que más interacciones de apoyo muestran y en las que más influencia positiva (relaciones ganadas) parece tener ser alumna de la UOM; afirmando que su red también o se mantiene igual o ha aumentado desde hace 5 años ( $p \leq,004$ ) o bien esta aumentará a 5 años vista ( $p \leq,026$ ).

El estado de convivencia define determinadas fuentes de apoyo social, especialmente en la fuente del apoyo informacional dado ( $p \leq,002$ ) y pedido ( $p \leq,032$ ) y en el apoyo material pedido ( $p \leq,016$ ), además del origen de las relaciones ganadas ( $p \leq,000$ ). Como hemos comprobado, el apoyo emocional de las personas que viven solas suele pedirse a entre 1 y 3 personas ( $p \leq,000$ ); mientras que las que viven con su pareja dan más apoyo informacional ( $p \leq,047$ ) y piden más apoyo material ( $p \leq,000$ ).

Cabe destacar que el nivel de estudios no muestra ser una variable determinante en la configuración del apoyo social (el apoyo informacional pedido es el único que muestra una relación significativa,  $p \leq,001$ ). Si bien sí parece tener un efecto más positivo el hecho de matricularse o ser alumno/a de un programa universitario para mayores en alumnos con estudios primarios completos que no en los que disponen de un nivel más elevado de estudios ( $p \leq,028$ ).

Los alumnos evaluados no sólo están satisfechos en cómo usan su tiempo (90,1%), sino que al mismo tiempo son conscientes de la importancia de las relaciones sociales (51,2%) en su vida. Posiblemente debido a este factor, así como la gran adaptabilidad y autonomía de la que disponen, el uso de las tecnologías es cada vez más común entre ellos y se utiliza para más actividades y funciones en su vida diaria. Así, hemos comprobado como el uso del móvil no sólo se utiliza como recurso para llamadas de emergencia (25,2%) sino que cada vez más es utilizado para mantener el contacto frecuente con sus familiares y amistades (59,5%); la posibilidad de comunicarse con su red social a través del ordenador es también cada vez más frecuente; en este sentido, debemos tener en cuenta que casi la mitad de personas evaluadas ya conocen su funcionamiento puesto que lo utilizan o lo utilizaban en su lugar de trabajo; un 48,9% utiliza internet para comunicarse con sus familiares y amigos.



Las variables analizadas han demostrado que el grupo de personas más jóvenes son las que más alto porcentaje muestran en el hecho de disponer de móvil ( $p \leq,000$ ); mientras que son los hombres los que en mayor porcentaje afirman tener conexión a internet ( $p \leq,0028$ ). Los que viven con su pareja e hijos son los que más disponen de ordenador ( $p \leq,000$ ) y de correo electrónico ( $p \leq,002$ ); mientras que los que tienen estudios de bachiller superior son los que más usan correo electrónico ( $p \leq,017$ ).

La mayoría de los resultados mostrados, especialmente en las variables relacionadas con el apoyo social, son similares a estudios realizados en la UOM en cursos anteriores (Orte, Macías y Vives, 2008; Vives, 2010) así pues, deberíamos profundizar en este análisis a través de estudios longitudinales posteriores (o seguimiento de estos grupos analizados) que podrán aportar información más precisa sobre si el hecho de participar en un programa educativo influye positivamente en su percepción de calidad de vida e instaura un nuevo patrón de actitudes y comportamientos que contribuye en esta mejora. Al mismo tiempo, podríamos analizar tanto la evolución en el uso de las nuevas tecnologías (Macías, Orte y García-Paredes, 2012) como en la influencia de la situación de crisis actual.

## Bibliografía

- Abellán, A. y Ayala, A. (2012) Un perfil de las personas mayores en España 2012. Indicadores estadísticos básicos. Madrid, informes Portal Mayores, nº 131 (Fecha de publicación; 1/06/2012) Disponible en:  
<http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/pmindicadoresbasicos12.Pdf>
- Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores, AEPUM (2012) Boletín monográfico del AEPUM, núm. 1 Julio Disponible en:  
[http://www.aepumayores.org/sites/default/files/Boletin\\_Monografico\\_AEPUM.pdf](http://www.aepumayores.org/sites/default/files/Boletin_Monografico_AEPUM.pdf)
- Fernández-Ballesteros, R. y Zamarrón, M.D. (1996). Cuestionario Breve de Calidad de Vida (CUBRECAVI). Madrid: TEA
- Macías, L., Orte, C. y García-Paredes, A. (2012) La incorporación de las TIC en la programación académica de los Programas Universitarios para Mayores. En R. Estellers y R. Marín (Eds.) *Aprendizaje y acceso a la red: la tecnología para los mayores, Actas de las II Jornadas sobre Mayores y Nuevas Tecnologías* (pp. 145-168). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I
- Orte, C., Macías, L. y Vives, M. (2008) Educació i persones grans: evolució i característiques de l'alumnat de la UOM (1998-2008). En C. Orte (dir.) *Anuari de l'envelliment. Illes Balears 2008*. Palma: Càtedra de Gerontologia Educativa i Social (Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració i Universitat de les Illes Balears).
- Vives, M. (2010) *Els efectes del suport social en els alumnes de la Universitat Oberta per a Majors*. [Tesis doctoral] Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Universitat de les Illes Balears: Palma de Mallorca.



## Efectos individuales e impacto social de los programas universitarios para mayores

\* J. E. Valle Aparicio<sup>98</sup>, C. Civera Molla<sup>99</sup> y E. Escolano Zamorano<sup>100</sup>

*Universitat de València*

### Resumen

En este artículo se reflexiona en torno a la expansión de la educación universitaria para mayores en España. Los numerosos y sugerentes elementos que perfilan el concepto de la educación permanente de personas mayores hacen del mismo un interesante fenómeno sociológico, que es al tiempo un reto individual y social. Su consolidación en las últimas décadas no obsta a destacar que su creación y expansión sean aún recientes, lo que nos confronta con un fenómeno que continúa redefiniendo sus sentidos, alcances, estructuras y estrategias. El estudio utiliza técnicas cualitativas de aproximación al objeto de análisis -entrevistas en profundidad semiestructuradas- que recogen las voces y percepciones de los protagonistas, sus motivaciones y expectativas, de las que se desprenden los numerosos beneficios, personales y colectivos, que el fenómeno comporta.

La investigación nos ha permitido concluir trayendo a primer plano la potencialidad de la formación a lo largo de toda la vida, como un proceso optimizador de la personalidad del individuo, que genera numerosas ventajas y oportunidades a los mayores, que van más allá de contar con conocimientos que les ayuden a combatir los efectos del envejecimiento. Les capacita favoreciendo la creatividad, la expresividad, la participación y, sobre todo, les ayuda a incrementar su calidad de vida. Finalmente, y considerando un prisma más amplio, que atiende a los beneficios sociales, los programas universitarios para mayores sin duda promueven la integración social y la comunicación intergeneracional.

*Palabras clave:* Educación permanente; Intergeneracionalidad; Programas universitarios; Educación para mayores; Envejecimiento activo

---

98 jevalle@uv.es

99 Cristina.Civera@uv.es

100 escolano@uv.es

## Abstract

*This article reflects on the expansion of University education programs for adults in Spain. The numerous and suggestive elements that outline the concept of lifelong learning of older people make it an interesting sociological phenomenon that is both an individual and social challenge. Its consolidation in last decades does not prevent emphasizing that its creation and expansion are still recent, which confronts us with a phenomenon that continues to redefine his senses, scope, structures and strategies. The study uses qualitative techniques of analysis approach to its object -depth semi-structured interviews- to gather the voices and perceptions of the protagonists, their motivations and expectations, from which emerge the numerous benefits, personal and collective, that the phenomenon entails.*

*The research has allowed us to conclude by bringing to the fore the potential of lifelong learning, as an optimizing process of the individual's personality, that generates many benefits and opportunities for the elderly, which go further than having knowledge to help them combat the effects of aging. It enables them by encouraging their creativity, expressiveness, participation and above all, it helps them improve their quality of life. Finally, considering a broader prism, which serves social benefits, University programs for older people certainly promote social integration and inter-generational communication.*

*Key words: Lifelong Learning, Intergenerationality, University Education Programs, Education for adults; Active Aging*

## Introducción

El envejecimiento con éxito es considerado como un concepto multidimensional, que trasciende el factor fundamental constituido por una buena salud, para abarcar otros factores bio-psicosociales, tales como unas condiciones afectivas positivas, un funcionamiento físico óptimo, un alto funcionamiento cognitivo o niveles razonables de participación social. Todos los elementos anteriores permiten un grado mayor de adaptación a la madurez y juegan muy positivamente en conseguir calidad de vida, y entre ellos ocupa un destacado lugar el aprendizaje, entendido como un proceso que nos facilita la adquisición de información y conocimientos para la realización de tareas diversas y para amoldarnos eficazmente a nuestro medio (Sander, 1994: 239). En esta misma línea Ference Marton describió el aprendizaje como una vía que nos ayuda a comprender, a ver las cosas de forma diferente e incluso a cambiar como personas (Marton, 1988, citado por Boulton-Lewis, 2010: 213). La educación y el aprendizaje constituyen, pues, factores esenciales que facilitan la participación de las personas adultas en la sociedad y les procuran una mejor calidad de vida a medida que envejecen (TheWorldHealthReport, WHR, 2002: 16).

Gillian M. Boulton-Lewis ha sistematizado algunos de los planteamientos más interesantes en relación con el valor del aprendizaje para las personas mayores, a los que capacita para estar al día en materia de avances científico-técnicos, como modo

de aumentar la confianza en sí mismos y su autosuficiencia, así como de brindarles estrategias en las áreas de bienestar físico, salud y relaciones sociales (Boulton-Lewis, 2010: 215). Así, trae a colación la postura de Dench&Regan, cuando señalan que el aprendizaje procura a los mayores un mayor disfrute y satisfacción vitales, mayores dosis de confianza en sí mismos, aumenta sus habilidades, al tiempo que incrementa su interacción social. Finalmente, Boulton-Lewis destaca también la contribución de Withnall, al poner de manifiesto la relevancia del aprendizaje como reto y sus efectos sobre la activación intelectual, el mantenimiento óptimo de las funciones mentales y la conservación de la memoria (Dench&Regan, 2000; Withnall, 2000; citados por Boulton-Lewis, 2010: 215).

En la misma línea, Carmen Solé y otros autores han destacado en sus estudios algunas clasificaciones conceptuales relevantes en materia de razones y beneficios para la educación de las personas mayores Solé, C., Triadó, C., Villar, F., Riera, M. & Chamarro, A, 2005: 456-457). La primera de ellas es la que diferencia entre *factores asociados al producto* y *factores asociados a las relaciones*. Los primeros se centran en el reto cognitivo que supone aprender para los mayores, en la adquisición de conocimientos que el aprendizaje les procura y que lleva a concebir la vejez como una época que hace posible el crecimiento personal en los últimos periodos de la vida. Por su parte, los factores asociados a las relaciones tendrían que ver con el contacto social que facilita el aprendizaje, a través de la asistencia a clases y otras actividades formativas organizadas por la universidad. Una segunda clasificación reconoce en esta materia aspectos *de orden expresivo*, junto a otros *de orden instrumental*. Los primeros están relacionados con el proceso educativo, con el placer que procura *per se* el aprendizaje, en contraposición con los segundos, que conciben la importancia de la educación como una vía para alcanzar metas ajenas al propio proceso formativo. En el caso de las personas mayores -a diferencia de otras etapas de la vida, en las que la educación se concibe como un modo o requisito de certificación de conocimientos para incorporarse al mundo del trabajo o para la promoción profesional-, se destacan los factores de orden expresivo, relacionados con el propio placer y satisfacción que la educación proporciona en términos de crecimiento y desarrollo personal.

Desde otra perspectiva, y citando el trabajo de McClusky HY, las necesidades educativas más requeridas por las personas mayores pueden agruparse en 5 dimensiones: a) necesidades de formación, de supervivencia y adaptación al proceso de envejecimiento; b) necesidades de creatividad, que promueven nuevas experiencias de participación y disfrute; c) necesidades de información con objeto de poder canalizar su contribución a la sociedad; d) necesidades de formación en aspectos relacionados con el significado de la propia vida, y e) necesidades de información para ejercer influencia en la vida social (McClusky, 1982, citado por Montoro-Rodríguez&Pinazo, 2007: 160).

Precisamente para responder a la creciente demanda de la población mayor por lograr una formación que, a diferencia de la educación para adultos tradicional, trascienda la alfabetización instrumental (García y Troyano, 2006: 224), surgieron los Programas Universitarios para mayores (PUM), centrados en objetivos de índole científico-cultural y social.

La creación y expansión de los PUM es un fenómeno reciente, que por ello continúa redefiniendo sus sentidos, alcances, estructuras y estrategias. De ahí la necesidad de profundizar a través de análisis empíricos sobre cuestiones centrales de tales estudios, como lo son las relativas a las motivaciones que hoy en día guían a los estudiantes que acceden a los mismos y los efectos que esta formación consigue, tanto desde el punto de vista personal como social.

## **Objetivos**

El interés principal de esta investigación es conocer, a través de sus propias opiniones, las motivaciones y expectativas sobre los beneficios que la formación universitaria es susceptible de reportar a las personas que participan en estos programas, de las que se desprenden los numerosos beneficios, personales y colectivos, que el fenómeno comporta.

Los grandes propósitos de la investigación han sido los siguientes:

- Aproximación al alumnado que realiza estos programas, como modo de conocer sus deseos y expectativas iniciales sobre la formación que la universidad podía procurarles.
- A partir de su experiencia en las aulas universitarias, conocimiento de los beneficios que efectivamente extraen de la misma, tanto desde el punto de vista individual como social, esto es, como colectivo de personas con características similares, y al tiempo, altamente heterogéneo por su background y rasgos particulares que resultan de su sexo, edad, estudios, ocupaciones laborales previas, etc.

## **Metodología**

El objeto de estudio exigía la aproximación al mundo de significados intersubjetivos, perspectivas, interpretaciones y conceptos comprensivos del lenguaje simbólico de los protagonistas, esto es, del alumnado de los PUM. Necesitábamos conocer, entre otras cuestiones, sus concepciones en torno a su experiencia educativa, sus expectativas y motivaciones para acceder a estos programas, y los beneficios que esperan lograr y que de hecho extraen de los mismos. Para lograrlo, la técnica de investigación cualitativa elegida fue la entrevista en profundidad.

Esta metodología se inserta en un paradigma cualitativo, y responde a una epistemología interpretativa, centrándose en la dimensión intersubjetiva, en el sujeto individual, en el mundo del significado, los motivos y las intenciones del individuo o del grupo social. Nos importa la perspectiva de comprensión e interpretación de la realidad, tal y como es concebida por los sujetos implicados, que son los que la viven e interpretan. En coherencia con ello, hemos utilizado métodos de recogida de

información altamente flexibles, en los que el desarrollo de la investigación marca el proceso, que es totalmente interactivo.

Se trata de entrevistas en profundidad semi-estructuradas, de carácter individual, holístico y no directivo. Se realizaron en total 24 entrevistas (16 mujeres y 8 hombres), seleccionándose para ello a alumnado del Programa Nau Gran de la Universitat de València. En la muestra de estudiantes seleccionada se ha tenido en cuenta que las mujeres en este tipo de programas representan en torno al 65 %, y que la edad media se sitúa en la franja de 65-75 años, aunque lógicamente se entrevistó a personas de edades diversas.

Una de las grandes virtudes de esta técnica de investigación cualitativa es, precisamente, que a través de la misma se crea un marco artificial de recogida de información, producto de la relación intensa que se establece -en el caso de alcanzarse un clima propicio-, entre investigador y actor social. Cuando ésta es del tipo no directivo, la situación cuenta con un diseño inicial, pero no puede estar constreñida a esquemas fijos, sino que su mayor riqueza le viene del aprovechamiento de las cuestiones, temas y circunstancias nuevas que surjan a lo largo de su desarrollo, fruto en ocasiones de las reacciones y respuestas de los entrevistados.

## **Resultados**

Los testimonios recogidos destacan las siguientes consideraciones en relación a las motivaciones, facilidades o dificultades para participar en los PUM, valoración de tal experiencia y efectos individuales y colectivos que se derivan de la misma:

- La mayor parte del alumnado mencionó razones de tipo expresivo, obviando las instrumentales, como justificativas de su deseo de formarse, enfatizando su voluntad de articular el aprendizaje con el deseo, el placer y el disfrute. Las motivaciones más importantes para su aprendizaje son de tipo cognitivo (destacando entre ellas la curiosidad intelectual) y de adquisición de conocimiento (el mero deseo de aprender). También se subrayan otras expectativas, como el crecimiento personal y la satisfacción, el enriquecimiento, el placer, el disfrute o el deseo de realización. Crecer como persona, en definitiva, es casi el sentimiento que resume la motivación más importante que poseen las personas mayores para llenar las aulas universitarias.
- Algunas de las personas entrevistadas subrayan igualmente su deseo de profundizar los conocimientos previos en algunas materias; o bien argumentan razones de tipo vocacional, destacando la oportunidad que supone formarse en la universidad, a la que en su día por razones bien diversas no pudieron asistir. Una consideración que nos permite distinguir entre dos tipos de alumnado: aquéllos que ya cuentan con una titulación universitaria previa, y un segundo grupo para el que ésta es la primera vez que acceden a la universidad. En las entrevistas se destaca además que los estudiantes mayores que son titulados universitarios son cada vez más, una tendencia que algunos apuntan

incluso como un cambio de perfil en los participantes de estos programas. Por otro lado, para muchos de estos alumnos, el estudio constituye a esta edad una distracción que como tal valoran situándola en el terreno del ocio por la gran satisfacción personal que les provoca.

- Hoy en día resulta casi obligado el contar con una serie de conocimientos, aun básicos, para poder comprender los mecanismos esenciales o rutinarios de la ciencia, de la técnica, de las tecnologías de la información y comunicación, de las tendencias en todos los órdenes de una sociedad en permanente cambio. No hacerlo así -señalan las personas entrevistadas- te convierte en muchos ámbitos en un analfabeto tecnológico, científico, etc. Y los participantes de los PUM destacan que asistir a la universidad es una vía casi privilegiada para acceder a este tipo de conocimientos, estar al día, no quedarse anclado y ampliar saberes en todos los terrenos (científico, técnico, temas de actualidad, etc.).
- En muchas de las entrevistas también se subraya que el estudio, la reflexión individual y grupal, el debate y la discusión resultan gratificantes y altamente estimulantes desde el punto de vista intelectual y humano. Las dinámicas de clase son, en este sentido, altamente participativas, lo que brinda a este alumnado la posibilidad de expresar sus opiniones (en un momento de sus vidas en el que otros factores, como por ejemplo la jubilación, les ha hecho perder protagonismo social), atender a otras y enriquecerse en torno a materias y objetos de conocimiento que les resultaban desconocidos y/o sobre los que pueden profundizar. Unas motivaciones que conectan asimismo con otras similares, también mencionadas en las entrevistas, tales como permanecer mentalmente activos u ocupar el tiempo de manera útil, objetivos para los que los programas universitarios son sin duda un modo atractivo de ocuparse.
- En menor medida que los motivos anteriormente esgrimidos, pero de forma todavía importante, los estudiantes entrevistados destacan como razones para estudiar en la universidad el lograr un contacto social y el aumento de las relaciones interpersonales, dado que la universidad como espacio de aprendizaje indudablemente les procura el acercamiento a otras personas que pueden tener con ellos puntos de conexión, aumentando sus posibilidades de comunicación y enriqueciéndoles en lo personal.
- El balance que estos alumnos realizan de su experiencia educativa en la universidad es sumamente positivo. Todos ellos declaran sentirse satisfechos, y destacan haber visto sus expectativas cumplidas, subrayando que el aprendizaje y la educación constituyen aspectos clave en el actual concepto integral de calidad de vida humana. Por ello señalan que suelen incluso recomendar a otros amigos y conocidos la participación en los PUM.
- Por otro lado, los alumnos entrevistados han destacado algunos factores que actúan en positivo, facilitando el que las personas mayores se enrolen en los PUM, como son una razonable autoestima, confianza en uno mismo, una visión personal y un sentido de la identidad personal conectados con la posi-



bilidad de participar en una actividad de aprendizaje universitario, sacándole partido y culminándola con éxito. El prestigio asociado a la universidad como institución transmisora de cultura al máximo nivel, también es un elemento que actúa como un atractivo de participación en estos programas. En el otro extremo, los estudiantes entrevistados destacan como elementos que previenen el que más personas mayores acudan a la universidad su apatía o pasividad, la inseguridad o falta de confianza en uno mismo; las elevadas cargas familiares, ya que los hijos en ocasiones suelen disponer de la gente mayor, al pensar que están jubilados, encargándoles el cuidado de sus nietos u otras tareas diversas; el pensar que la universidad es una institución que procura una educación demasiado elevada, para la que quizá no estarán a la altura -particularmente cuando hablamos de personas sin titulación superior previa-; o la escasa información que poseen sobre la existencia de programas universitarios de formación para adultos, sus características, formas de acceso, materias a cursar, etc.

- Finalmente, las personas mayores entrevistadas también valoran en términos muy positivos la participación en los PUM por la contribución que los mismos realizan desde el punto de vista no ya individual, sino social, al dinamizar a las personas mayores como colectivo, al cambiar en el imaginario las imágenes asociadas a la madurez como periodo de inactividad personal y social, o al modificar asimismo la visión de la universidad como institución que procura una formación destinada únicamente a los jóvenes que se incorporan al mercado de trabajo. También destacan el valor de la intergeneracionalidad, que se produce al mezclarse en las aulas y otros espacios universitarios -bibliotecas, instalaciones, etc- personas de diversas generaciones, que están en la universidad con un mismo objetivo, el de formarse, con independencia de su edad. Y por último, al participar en los PUM, las personas mayores toman contacto con otras realidades, personas, instituciones, proyectos, etc., lo que les lleva en muchos casos a enrolarse en actividades diversas, al servicio de diferentes causas sociales, ya sea en asociaciones, ONGs, unidades y planes universitarios, etc (se destaca en este sentido la extraordinaria voluntariedad del colectivo a la hora de participar en proyectos varios), añadiendo con ello valor a la sociedad.

## **Conclusiones**

Las opiniones del alumnado participante en los PUM nos han mostrado que la actuación universitaria en este campo efectivamente es útil para facilitar el acceso de las personas mayores a la educación y la cultura, promoviendo su participación social y cultural. Resulta asimismo esencial su papel en materia de dinamización de la comunidad, incorporando al colectivo de personas mayores a ámbitos diversos de desarrollo cultural, facilitándoles oportunidades de relación y fomentando la convivencia. A partir de su núcleo instructivo y académico, los PUM preparan a los ma-



yores para enfrentarse a los retos educativos que en nuestros días entraña no sólo la comunicación social, sino otras muchas y cambiantes dificultades inherentes a la sociedad actual. En definitiva, los PUM cumplen una importante función cultural y socializadora, desde una perspectiva positiva, activa, participativa y de autorealización, favoreciendo al tiempo a la universidad, ya que la presencia de este alumnado, diverso del tradicional, sin duda dinamiza la institución universitaria.

Los PUM constituyen, pues, una realidad educativa emergente, cuya vigencia e importancia ha aumentado de forma importante en la última década en nuestro país. Ello no obstante, estos programas constituyen aún una realidad nueva para las universidades, que actualmente se hallan en un constante proceso de transformación con objeto de adaptarse a las actuales sociedades, complejas y conformadoras de entornos altamente cambiantes. De ahí la importancia de analizar la oferta formativa universitaria para el colectivo de adultos mayores, incentivando un debate relativamente novedoso por lo reciente, que permita conocer el perfil de los mayores que vuelven a las aulas universitarias, sus motivaciones y expectativas, con objeto de ajustar el diseño de los programas educativos y la oferta existente y futura a las necesidades de este tipo de estudiantes universitarios. El objetivo final de este estudio no es otro que contribuir a potenciar el aprendizaje en las personas mayores, como un aspecto clave en orden a lograr una vida saludable y de calidad en este colectivo de población, reformulando al tiempo las funciones que debe asumir la Universidad en nuestros días, para dar adecuada respuesta a las necesidades de una sociedad en permanente cambio.

Como señalan González y San Miguel, la madurez o la ancianidad son constructos sociales, siendo las elaboraciones culturales generadas en torno a los mismos las que los dotan de contenido e identifican (González, y San Miguel del Hoyo, 2001:22). De ahí que los PUM, y entre ellos proyectos como la *Nau Gran* no sólo sirvan para aumentar la calidad de vida, la autoestima, la formación y la felicidad de las personas que participan en el mismo; o para beneficiar al conjunto de la sociedad con sus aportaciones, en forma de conocimientos y experiencia, o de nuevas relaciones intergeneracionales en el seno de la educación superior. También resultan necesarios para ir elaborando nuevos imaginarios en torno a las personas mayores –todos lo seremos-, y para construir entre todos una universidad nueva, la que todos necesitamos, más abierta y con nuevas e interesantes funciones adaptadas a la sociedad del siglo XXI.

## Bibliografía

- Arnold, B. & Costa, J. (1996). A new vision of the Third Age, or the Individual and Society as a result of Learning Possibilities for Older Adults. *Continuing Scientific Education in Europe. International Journal of Third Age Learning International Studies*, 6, 105-117.
- Boulton-Lewis, G. M. (2010). Education and learning for the elderly: why, how, what. *Educational Gerontology*, 36, 213-228. DOI:10.1080/03601270903182877

- García A. J. & Troyano, Y. (2006). Competencias comunicativas en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Comunicación e Persoas Maiores*, 1-17. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2651308>
- González, M<sup>a</sup> J. & San Miguel del Hoyo, B. (2001). El envejecimiento de la población española y sus consecuencias sociales. *Alternativas: cuadernos de trabajo social*, 9, 19-45.
- Más-Torelló, O. (2007). Las necesidades formativas de las personas mayores de 50 años. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44 (1), 1-15.
- Montoro-Rodríguez, J. & Pinazo, S. (2005). Evaluating Social Integration and Psychological Outcomes for Older Adults Enrolled at a University Intergenerational Program. *Journal of Intergenerational Relationships*, 3, 65-81. DOI:10.1300/J194v03n03\_05
- Sander, B. (1994). Gestión educativa y calidad de vida. *La Educación: Revista interamericana de desarrollo educativo* 118 (II), Organización de los Estados Americanos, 237-264.
- Solé, C., Triadó, C., Villar, F., Riera, M., Chamarro, A (2005). La educación en la vejez: razones para participar en programas educativos y beneficios que se obtienen. *Revista de Ciencias de la Educación*, 203, 453-464.
- Yuni, J. A. & Urbano, C. A. (2008). Condiciones y capacidades de los educadores de adultos mayores: la visión de los participantes. *Revista argentina de sociología*, 6 (10), 1-13. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/>
- Valle, J. E (2012). Reflexiones en torno a la educación de personas mayores, en el marco del aprendizaje permanente. El programa Nau Gran de la Universitat de València. *Quadernsdigitals*, julio 2012. Recuperado de <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>
- Villar, F.; Triadó, C. Celdrán, M.; Pinazo, S. & Solé, C. (2010). Reasons for older adult participation in University programs in Spain. *Educational Gerontology*, 36: 244-259 DOI: 10.1080/03601270903058341
- World Health Organization (2002). *The world health report 2002 - Reducing Risks, Promoting Healthy Life*. Recuperado de <http://www.who.int/whr/2002/en/>>

## Adultos mayores, rendimiento cognitivo y bienestar subjetivo

Eduardo João dos Santos, Ricardo Pocinho, Esperanza Navarro-Pardo,  
Carmen Moret Tatay y Amparo Moreno Cid  
*Universidad de Coimbra y Universitat de València*

### Resumen

Resulta fundamental que las personas mayores se mantengan activas en la sociedad, participen en las actividades sociales que ofrece la comunidad, mantengan sus relaciones sociales y sean capaces de poder crear nuevas amistades. Es también importante que mantengan su rutina y hábitos, que continúen realizando las tareas que les resulten agradables y que se sientan valorados. La adopción de un estilo de vida más sano y de una actitud más participativa en la promoción del autocuidado, son clave para una vida de calidad. En todo ello las Universidades de Mayores pueden desempeñar un rol central. El objetivo del presente trabajo es examinar el rol del bienestar subjetivo sobre el rendimiento cognitivo de las personas mayores, al mismo tiempo que se observa la influencia de esta diada sobre las relaciones sociales.

*Palabras clave:* adultos mayores, habilidades cognitivas, bienestar

### Introducción

En una realidad donde la sociedad está cada vez más envejecida, es importante estudiar la calidad de vida, así como el bienestar subjetivo. El concepto de calidad de vida surge en los años 90, al tiempo que se define el grupo WHOQOL (World Health Organization Quality of Life Group), en un momento en que se llegó a reconocer que la calidad de vida es importante para promover la salud física y mental y por el bienestar de las personas (Aries, Falcone, Clark, Prette, & Prette, 2007).

Este concepto se define como la percepción que las personas tienen de su vida, de acuerdo con el sistema de valores y el contexto en el que vive, y en relación con sus objetivos, expectativas, normas y preocupaciones (WHOQOL GROUP, 1994, citado en Fleck et al, 1999b). La calidad de vida es un concepto complejo que abarca diversas variables de la vida de los sujetos: la salud física, estado psicológico, su nivel de adicción, las relaciones sociales, las creencias personales y la relación con el medio ambiente (Canavarro, Simões Pereira, & Jilguero, 2005). Jacob (2007) llevó a

cabo una revisión de los estudios realizados en el marco del concepto de calidad de vida de las personas mayores, defendiendo que esta construcción depende de cuatro factores clave. Según este estudio, las personas mayores deben (1) poseer autonomía e independencia para llevar a cabo las tareas de todos los días, (2) mantener y atender a sus relaciones familiares y sociales con regularidad, (3) disponer de recursos económicos suficientes, y (4) sostener una conducta que les anime a participar en juegos y actividades recreativas que ofrece la comunidad.

## **Objetivos**

El objetivo del presente trabajo es realizar una revisión sistemática sobre el rol del bienestar subjetivo sobre el rendimiento cognitivo en las personas mayores

## **Metodología**

Se llevó a cabo un estudio de revisión bibliográfica en tres fases diferentes:

En una primera fase se realizó la documentación sobre la temática por varios especialistas. En una segunda etapa otro especialista verificó las publicaciones seleccionadas, conllevando selección de las mismas. Finalmente, en una tercera fase un equipo multidisciplinar de cuatro investigadores mediante revisión por pares, seleccionaron una última muestra más depurada.

## **Resultados y conclusiones**

Vecchia, Ruiz, Bocchi y Corrente (2005) realizaron un estudio en el que trataron de comprender qué aspectos consideran importantes las personas mayores, para la percepción de la calidad de vida. Estas mencionaron la importancia de las buenas relaciones con la familia y amigos y la participación en organizaciones sociales (49%), el estado de salud y hábitos saludables (38,9%), una sensación de bienestar, alegría y amor (34,25%), las buenas condiciones financieras (28,5%), la espiritualidad (8,22%), los logros profesionales (6,3%), la práctica del trabajo voluntario (4,93%) y, por último, el afán de aprender más (4,11%). Fleck, Chachamovich y Trentini (2003) trataron de analizar los factores en que las personas mayores convergen, acerca de su conceptualización de los mismos, como determinantes para el envejecimiento positivo. Observó que la calidad de vida de las personas mayores, podría encontrarse asociada a la existencia de sentimientos de bienestar. Además, todas las personas mayores informaron de la importancia de la salud, la sociabilidad, el apoyo social, y la actividad física como elementos esenciales para un envejecimiento exitoso.

Las personas mayores suelen señalar la necesidad de realización de actividades con valor y significado para ellas. En un estudio realizado por Compagnone, Bouisson y Van (2007), las personas mayores refieren la necesidad de elementos clave como: la realización profesional y personal, la existencia de lazos familiares, el mantenimiento de un estilo de vida activo, que incluya proyectos, y la apertura social y actividad religiosa.

Fonseca (2005) señala que el entorno en el que viven las personas mayores y la experiencia de estrés son dos variables que deben tenerse en cuenta en el estudio del envejecimiento activo y exitoso. Las personas mayores que viven en su propia casa, tienen generalmente un nivel de satisfacción de vida más elevado que aquellas personas mayores que habitan en una residencia. Lo mismo ocurre cuando se hace la comparación entre el medio rural y el urbano. De hecho, las personas que viven en zonas rurales manifiestan una mayor satisfacción y felicidad que las personas que habitan en zonas urbanas. En cuanto a la experiencia de estrés, ésta provoca respuestas fisiológicas que, cuando se prolongan, se convierten en negativas y perjudiciales para la salud física y mental (Agin & Perkins, 2008).

Resulta fundamental recordar el valor de mantener activas en la sociedad a las personas mayores. Es importante que participen en las actividades sociales que ofrece la comunidad, así como que cuiden sus relaciones sociales y sean capaces de poder crear nuevas amistades. También es esencial el hecho de que conserven su rutina, sus hábitos, que continúen realizando las tareas que les resulten agradables y que se sientan valorados. La adopción de un estilo de vida más sano y de una actitud más participativa en la promoción del autocuidado son clave para una vida de calidad. En todo ello las Universidades de Mayores pueden desempeñar un rol central. Su papel consiste en dar una respuesta social, cuyo objetivo tiene tres frentes. El primero sería crear y fomentar las actividades sociales habituales. El segundo se caracteriza por ofrecer oportunidades educativas, culturales y de entretenimiento. Y el último, trata de objetivar, promover, potenciar e integrar a los ancianos en la dinámica social en la que residen, evitando así el aislamiento y la marginación de esta población. Así pues las Universidades de Mayores surgen como una estrategia "socioterapy" en la que se promueve y fomenta la integración social. Tienen la ventaja de fomento de la formación permanente, y la promoción de la generación a otra. Al mismo tiempo, favorece la maximización de la capacidad intelectual, la integración en la sociedad, el desarrollo de actividades deportivas y recreativas, así como ayuda a fortalecer los lazos de amistad y así combatir el aislamiento, la transmisión del conocimiento y por lo tanto la sensación de utilidad y confianza. En las Universidades de Mayores las personas aprenden a aprender de nuevo, se les permite actualizar y compartir su conocimiento. Se les permite permanecer activos y participativos en sus vidas. Las ganancias a nivel relacional son de hecho muchas: las personas mayores, al asistir a las Universidades Mayores, aumentan los contactos sociales, crean nuevos vínculos, viven experiencias nuevas y conocen gente distinta. Esta interacción social es un apoyo contra el aislamiento social y atenúa los sentimientos depresivos. Permite la ruptura con el autoconcepto negativo y alimenta la autoestima, un factor clave para un envejecimiento exitoso.

## Bibliografia

- Agin, B. y Perkins, S. (2008). *Healthy aging for dummies*. USA: Wiley Publishing.
- Canavarro, M. C., Simões, M., Pereira, M. y Pintassilgo, A. L. (2005). Desenvolvimento dos instrumentos de avaliação da qualidade de vida na infecção VIH da Organização Mundial de Saúde (WHOQOL-HIV; WHOQOL-HIV-BREF) para português de Portugal: Apresentação de um projecto.
- Carneiro, R. S., Falcone, E., Clark, C., Prette, Z. D. y Prette, A. D. (2007). Qualidade de vida, apoio social e depressão em idosos: relação com habilidades sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 229-237.
- Compagnone, P., Van, M. y Bouisson, J. (2007). Définition de la qualité de vie par des personnes âgées. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 57, 175-182.
- Fleck, M. P. A., Chachamovich, E. y Trentini, C. M. (2003). Projecto WHOQOL-OLD: Método e resultados de grupos focais no Brasil. *Revista de Saúde Pública*, 37(6), 793-799.
- Fleck, M. P. A., Lousada, S., Xavier, M., Chachamovich, E., Vieira, G., Santos, L. y Pinzon, V. (1999). Aplicação da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100). *Revista de Saude Pública*, 33(2), 198-205.
- Fonseca, A. (2005). *Desenvolvimento humano e envelhecimento*. Lisboa: Climpesi Editores.
- Jacob, L. (2007). *Animação de idosos: actividades*. Porto: Âmbar
- Vecchia, R. D., Ruiz, T., Bocchi, S. C. M. y Corrente, J. E. (2005). Qualidade de vida na terceira idade: um conceito subjetivo. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 8(3), 246-252.

## El aprendizaje servicio y la universidad de la experiencia<sup>101</sup>

A. Escofet Roig \*<sup>102</sup> y A. Forés Miravalles

*Universitat de Barcelona*

### Resumen

Desde hace unos años, la universidad está incorporando con determinación la responsabilidad social a sus funciones clásicas. Ejercer la responsabilidad social significa conectarse con la sociedad y trabajar para responder a sus problemas más urgentes.

El aprendizaje servicio es una manera de ejercer la responsabilidad social en el ámbito de la formación. El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina el aprendizaje académico y el servicio a la comunidad en un solo proyecto articulado en el que los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Se trata de una metodología pedagógica que promueve el desarrollo de competencias a través de actividades educativas que incluyen servicio a la comunidad.

La Universidad de Barcelona viene implementando, desde hace tres cursos, la Universidad de la Experiencia, el acceso a la universidad para mayores de 55 años. Desde la Facultad de Pedagogía se ha creído en la importancia de implementar el aprendizaje servicio en la oferta formativa propia de la Universidad de la Experiencia. Esta propuesta ha fomentado el acercamiento de la universidad a la sociedad y la comunidad al aula. Los seminarios y talleres han sido espacios claves para poder hacer emerger las inquietudes de los estudiantes, muchos de ellos ya comprometidos con la sociedad.

*Palabras clave:* Compromiso, aprendizaje servicio, experiencia, participación

### Abstract

*In recent years, the university is incorporating social responsibility with determination in their classical functions. Social responsibility at university means to connect society and work to solve their most important problems.*

---

101 La comunicación se basa en el capítulo *Els temps universitaris, aules obertes. Una universitat per a tothom del libro La Universitat de l'Experiència. Una excel·lent oportunitat per seguir aprenent* (edicions UB, en prensa).

102 annaescofet@ub.edu



*Service learning is a way of exercising social responsibility in the field of learning. Service learning is an educational service that combines academic learning and community service in a single project articulated in which participants are working on real needs of the environment with the aim of improving it. It is a teaching methodology that promotes the development of skills through educational activities including community service.*

*The University of Barcelona is implementing, for three courses, the University of Experience, for students over 55 years. The Faculty of Education believes the importance of implementing service learning in the curriculum. This approach has encouraged the university to society and the community into the classroom. The seminars and workshops are key areas in order to bring out the concerns of students, many of them already committed to society.*

*Keywords: Compromise, learning service, experience, participation*

## Introducción

La universidad de la experiencia representa un paso más en el compromiso que la universidad toma en relación a su responsabilidad social. El concepto de responsabilidad social nos remite a la idea de compromiso -bien individual, bien colectivo- con la sociedad. La Comisión Europea, en el Libro Verde para el fomento de un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas (2001), define la responsabilidad social como "la integración voluntaria por parte de las empresas de las cuestiones sociales y medioambientales en las operaciones y en las relaciones con los grupos de interés: clientes, proveedores, empleados, accionistas, la comunidad en la que opera"<sup>103</sup>. En palabras de Carmen Parra, directora de la cátedra de Economía Solidaria de la Universidad Abat Oliba, la responsabilidad social intenta conseguir a través de la contribución activa y voluntaria de los sujetos implicados la mejora social, económica y ambiental de una organización, generalmente con el objetivo de hacer más provechosa su situación competitiva y valorativa y su valor añadido<sup>104</sup>. El concepto de responsabilidad social es muy amplio y engloba, desde un punto de vista transversal, todas las áreas de gestión de una organización.

Este concepto ha tomado importancia también en el mundo universitario y pone el acento en la deuda de retorno a la sociedad que tiene la universidad como servicio público. Este retorno toma forma a través de las tres funciones fundamentales de la misión universitaria: educación, creación de conocimiento y transferencia de este conocimiento al tejido empresarial y productivo del país.

En el caso de la Universidad de Barcelona, se dice que "la responsabilidad social universitaria implica aportar a la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento principios de ética, de buen gobierno, de respeto al medio ambiente, de

---

103 <http://www20.gencat.cat/portal/site/rscat>

104 <http://www.vives.org/ca/blog/2011/02/21/la-responsabilitat-social-corporativa-a-la-universitat>

compromiso social y de promoción de valores ciudadanos. Es decir, responsabilizarse de las consecuencias y los impactos que se derivan de las acciones que se llevan a cabo. Representa, por tanto, rendir cuentas a la sociedad de los progresos positivos y negativos respecto de los compromisos asumidos en cualquier ámbito: social, medioambiental y económico”<sup>105</sup>.

La rendición de cuentas en el ámbito económico y medioambiental es clara. En lo económico, se trata de fomentar la transparencia y establecer mecanismos de control interno para evaluar la gestión y trabajar por la eficiencia en la distribución de los recursos económicos. En cuanto al ámbito medioambiental, la rendición de cuentas se basa en establecer (y evaluar) medidas relacionadas a la sostenibilidad. Pero, ¿qué es la rendición de cuentas a escala social? Tradicionalmente se ha considerado que la responsabilidad social de la universidad implica contribuir a la mejora de los niveles de equidad e inclusión social en sus áreas de influencia. Esto se logra a través de diferentes acciones, entre las que destacamos la programación de cursos de extensión universitaria y programas de formación no reglada y la incorporación de estudiantes procedentes de sectores desfavorecidos (mediante un programa de becas adecuado, por ejemplo).

Además, la responsabilidad social también debe asociarse con el aumento de la implicación universitaria social y ciudadana. Para ello, la universidad no debe formar sólo en las disciplinas académicas, sino que debe fomentar también el aprendizaje ético, tanto en el ámbito profesional como individual (Martínez, 2008). En este sentido, muchas universidades tienen fundaciones especializadas en acciones solidarias y también servicios de voluntariado. Pero hay otras prácticas de responsabilidad social que se van extendiendo progresivamente. Son las actividades de aprendizaje servicio, que combinan el servicio a la comunidad con el aprendizaje.

En todos los casos señalados, defender la importancia de la responsabilidad social implica que la tercera misión de la universidad pasa de ser considerada desde un punto de vista meramente economicista (que implica entender la transferencia del conocimiento como factor de impulso empresarial) a ser considerada en su vertiente ético y cívico. Este es el caso también de la universidad de la experiencia.

## **Objetivos**

El objetivo de la comunicación es conocer la valoración que hacen de la universidad de la experiencia sus estudiantes, en concreto, el grupo del título Pedagogía y Sociedad.

---

105 <http://www.ub.edu/responsabilitatsocial>

## **Metodología**

Para saberlo, se hizo una sesión de valoración con los estudiantes en la que se les pedían sus opiniones sobre diferentes aspectos (asignaturas, contenidos, relación con los compañeros...).

## **Resultados**

Si realmente partimos de la premisa de lo que es una universidad de la experiencia, cabe preguntarse cómo la universidad puede aprovechar esta experiencia de la experiencia y convertirla en aprendizaje, cómo hacer los estudiantes de la universidad de la experiencia maestros desde su experiencia. Este es el reto al que nos enfrentamos, que nos enriquece como universidad y como sociedad.

Ante los saberes ya reconocidos: Saber (conocimientos), Saber Hacer (procedimientos), y Saber ser y / o Estar (actitudes), hay un cuarto saber, relacionado con la experiencia que debe estar presente en cualquier entorno educativo y aún con más sentido en la Universidad.

Reggio (2010) nos habla de la experiencia, entendida como capacidad para transformar los hechos, generativa, subjetiva y como gran reto educativo. O sea una experiencia que la podamos hacer presente en el proceso educativo y que nos ayude a generar nuevos aprendizajes. Este reto, incorporar la experiencia en el aula, debe ir de la enseñanza al aprendizaje, dando más importancia al eje del aprendizaje que el propio de la enseñanza. Por tanto dando protagonismo y espacios para poder aprender de y con las personas de más de 55 años. Esta experiencia debe ser entendida no sólo como erfahrung (experiencia como patrimonio lineal) sino más bien como erlebnis (visión de la experiencia más emotiva de breve duración pero de elevada intensidad). Esto implica que no sólo por el hecho de tener 55 años o más, la experiencia de cada individuo ya será óptima para aprender en la universidad, sino que se podrá trabajar a partir de lo más significativo de su bagaje experiencial.

Se trata, en este sentido, de diseñar espacios formativos estimulantes donde poder trabajar desde y con la experiencia. Espacios de intercambio, espacios donde las personas de más de 55 años se sientan aportando su saber al resto de la comunidad educativa, dialogando con los otros.

El hecho de poner más énfasis en el aprendizaje que en la enseñanza muchas veces incomoda, por falta de modelos anteriores de aprendizaje de responsabilización del hecho de aprender. Con esto queremos decir que si siempre se ha aprendido en contextos limitadores de la participación donde aprender era una acción pasiva, pasó a ser corresponsable del proceso de aprender fácilmente crea malestar. Este malestar puede tener diferentes causas: por no dominar el rol de actor, de protagonista de aprendizaje, o por no dominar las acciones a llevar a cabo. Por lo tanto uno de los primeros pasos será superar estas barreras para aprender, y aprender desde el énfasis en el aprendizaje. Por tanto habrá que aprender a aprender siendo el prota-

gonista del aprendizaje, y desaprender otras maneras de aprender. Aprender desde la experiencia conlleva una serie de movimientos.

Reggio también nos detalla los movimientos a seguir para desarrollar el aprendizaje experiencial. Estos son:

Tabla 1. Los movimientos del aprendizaje experiencial

Movimientos del aprendizaje experiencial	Fundamentales	Auxiliares
Exterior	Percibir (notar)	Acción
	Dirigir	Interrogación
Interior	Transformar	Pausa
	Generar	Imaginación

Percibir / notar es uno de los movimientos básicos del aprendizaje experiencial, no tiene porque ser el primer movimiento pero en todo caso es uno de los movimientos fundamentales. Este movimiento implica la acción de querer abrirse al mundo, de querer conectar con la vida. Las personas de la universidad de la experiencia ya han hecho este primer movimiento matriculándose en la misma Universidad, queriendo saber qué pasa en las aulas, lo que pasa en la Universidad.

Esta actitud de querer saber es el primer movimiento para el aprendizaje experiencial, el descubrimiento del mundo, de la universidad. Un movimiento de salir hacia el mundo. En esta línea algunas expresiones de las mismas personas mayores de 55 años son: "Obligar a moverse, y no ser carne de televisión", "Descubrir por donde va la pedagogía", "Nuevas relaciones interpersonales de tu edad", "Convivir de nuevo con el ambiente y entorno universitario".

Sumado a este movimiento, y no es necesario que sea después puede ser o simultáneo o anterior, tenemos tres movimientos más.

En primer lugar está el movimiento Transformar. Este es un movimiento hacia dentro, implica como lo aprendido forma parte del yo y es la persona la que le dota de sentido, se la hace suya. Es una reformulación o reestructuración de las maneras de pensar, sentir, ver y actuar. En voz de los propios estudiantes de más de 55 años sería: "Los activos pueden encontrar conocimientos prácticos", "Es un movimiento de diálogo entre lo que sé y lo que estoy aprendiendo, un proceso de transformación de los conocimientos previos, y de las experiencias vividas", "Sentirme activo mentalmente y aprender cosas, claro."

En segundo lugar está el movimiento Dirigir. Dirigir implica una auto-directividad, un dotar de sentido a lo que está aprendiendo. Las personas adultas buscan esta utilidad, lo aprendido aunque sea por el placer intelectual o por el placer de sentirse un igual que la juventud que va a la Universidad. "Me hace sentir importante" es una de

las expresiones de saber porque se han apuntado a la Universidad de la Experiencia. "Conocer y actualizar puntos de vista sobre la Educación y Sociedad actual" sería otra de sus afirmaciones.

En tercer lugar está el movimiento Generar. Es el movimiento del aprendizaje experiencial que nos confirma que aprender no es un acto repetitivo, sino un acto de creación, de generación de nuevo conocimiento, de generar nuevas miradas al conocimiento. Una estimulación constante para aprender "El ambiente y el entorno que se vive en las aulas", un contexto generador. "Compartir con los profesores su sabiduría", "la estimulación intelectual", valorando "Todo lo que he aprendido", "Autoestima y demostración propia de capacidad", "Transmitir los conocimientos adquiridos" serían expresiones de las mismas personas de más de 55 años que suscriben este movimiento.

Pero si los movimientos fundamentales son los cuatro explicados (percibir, transformar, generar, dirigir) también podemos hablar también de movimientos auxiliares del aprendizaje experiencial. Este son Pausa-Acción y Interrogación-Imaginación.

Pausa-Acción para promover justamente el aprendizaje, acción hacia el pensamiento, hacia el querer saber, al tiempo que la pausa, para detenerse en lo que crea sentido. Detener la mirada, la atención, para poder generar conocimiento. Pausa y acción son movimientos que piden la presencia mutua, sin acción no hay aprendizaje, pero sin pausa tampoco. Por tanto hay que diseñar los programas formativos para estimular los dos movimientos: pausa y acción.

En cuanto a la Interrogación-Imaginación, la interrogación es que la que nos ayuda a acercarnos al conocimiento, la pregunta estimula las ganas de saber. La actitud interrogadora es diálogo y relación, y estos son los fundamentos de la educación. Si la interrogación nos lleva a plantearnos preguntas a cuestionarnos qué aprendemos, como lo aprendemos y porque lo aprendemos, la Imaginación es el movimiento que facilita las respuestas. Imaginar es la producción de imágenes o metáforas para intentar responder, intentar dar respuesta a lo que queremos aprender. Es la producción de mundos posibles, representaciones, visiones y posibilidades que guían el comportamiento de quien aprende.

## **Conclusiones**

Quisiéramos terminar expresando 5 líneas de trabajo para seguir trabajando en la Universidad de la Experiencia.

### *1. Crear espacios que favorezcan sentirse activo y vivo*

"Formar parte de este proyecto me ha hecho sentir vivo y activo"

Diseñar espacios donde los mayores de 55 años puedan seguir sintiéndose vivos y activos. Por tanto espacios que ellos puedan decidir, planificar. O incluso espacios en que puedan implicarse activamente como es el caso de las experiencias de apren-

dizaje servicio. El aprendizaje servicio (Puig, 2012) es una propuesta educativa que combina el aprendizaje académico y el servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Se trata de una metodología pedagógica que promueve el desarrollo de competencias a través de actividades educativas que incluyen el servicio a la comunidad.

El aprendizaje servicio no es una actividad de voluntariado, porque está fuertemente vinculada a la adquisición de conocimientos, pero tampoco es exclusivamente una actividad intelectual, porque se proyecta en la realización de acciones necesarias para la colectividad. Se trata de una propuesta innovadora ya que puede transformar el proceso de adquisición de conocimientos y convertirse en un camino participativo de educación cívica y de formación en valores para la ciudadanía.

El aprendizaje servicio:

- Es un método válido para los diferentes ámbitos educativos y las diferentes edades.
- Abre y proyecta las instituciones educativas en el entorno social.
- Detecta y actúa sobre necesidades reales de la comunidad.
- Supone un servicio a la comunidad para aprender y colaborar en un marco de reciprocidad.
- Pone en juego contenidos curriculares y competencias para la vida.
- Se inspira en una pedagogía de la experiencia, la participación activa, la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo y la reflexión.
- Se basa en la coordinación entre instituciones educativas, organizaciones sociales e instancias del entorno.
- Tiene un impacto educativo y transformador múltiple.

El rol del profesor en el aprendizaje servicio requiere de trabajar conjuntamente con entidades sociales u otras instituciones del entorno en los que se han de llevar a cabo las tareas de servicio. Además, implica abrir espacios para la reflexión e integración entre la teoría y la práctica.

Y el rol del estudiante supone convertirse en el protagonista activo y participativo en las diferentes fases de la actividad. Implica "aprender haciendo" desde la realidad. En este sentido, invita a visualizar al estudiante desde sus potencialidades como alguien útil, alguien capaz. Por lo tanto es una evidencia de aprender desde la experiencia y de la propia experiencia.

En el caso de la universidad de la experiencia, las actividades en las que han participado los estudiantes han sido básicamente implicarse en la difusión y conocimiento de la universidad de la experiencia: haciendo una contra a un periodista (tal y como veremos en un capítulo posterior del libro), como creando la coral de la universidad de la experiencia, dando charlas en todo explicando la experiencia de la universidad de la experiencia y escribiendo este libro, entre otras acciones.

## *2. Formar parte del colectivo UB*

“No dudes ni un segundo para apuntarte”

Contagiar esas ganas de ir a la universidad, abrir espacios de conexión, de relación. Se valoran muy positivas, por ejemplo, las actividades de intercambio, las visitas, la coral, etc. Red sentirse parte de la red de la universidad.

Tener el carné de la Universidad de Barcelona representa para los estudiantes de la universidad de la experiencia un hito importantísimo: el reconocimiento de formar parte de la Universidad.

Por tanto la Universidad de la Experiencia debe favorecer espacios donde sentirse comunidad UB, donde sentirse partícipe e implicado en la Universidad más allá de las aulas, con actividades comunitarias: primavera de la lengua, jornadas de la universidad, orientación a los futuros estudiantes de la UB, entre otros.

## *3. Saber que se puede seguir aprendiendo*

“La estimulación intelectual y las ganas de seguir aprendiendo”

Ir a la universidad por primera vez o volver a la universidad es como rejuvenecer, como estimular la inteligencia y las ganas de aprender. Son contextos favorecedores del conocimiento, de poner en práctica y poder reflexionar sobre lo que ya se sabe.

El estado de máxima eficiencia cognitiva que provoca el rendimiento óptimo es el que corresponde a lo que se conoce en psicología como flujo (Csikszentmihalyi, 1997) un estado de bienestar en el que llegamos sin esfuerzo al dominio de una actividad. Si no somos capaces de relajarnos y de concentrarnos no podremos entrar en esta fase, una razón trascendental para la cual en las escuelas, institutos y universidades deberían existir climas emocionales positivos y sosegados que permitan optimizar el aprendizaje. Crear ambiente óptimos para el aprendizaje también es algo que tenemos que garantizar en la universidad de la experiencia.

## *4. Talleres, seminarios, visitas, otras maneras de acercarse al conocimiento.*

“Pasármelo bien aprendiendo”

Una de las metodologías más bien valoradas por los estudiantes de la universidad de la experiencia se basa en hacer propuestas de aprendizaje más allá del aula y de la clase magistral. Son experiencias muy exitosas. Los seminarios han sido espacios donde los estudiantes han podido analizar, investigar, presentar al resto de compañeros los temas que más les interesan o preocupan. Los talleres han sido de gran utilidad y aprovechamiento, no sólo por su carácter práctico y empírico sino también para poder encontrar sólo maneras de aprender. Las visitas han sido un complemento esencial de todo lo trabajado en el aula. Otra actividad muy atractiva ha sido hacer una entrevista a un periodista especializado en hacer contraentrevistas en un diario de ámbito catalán. Esta actividad ha representado un intercambio de papeles que ha resultado del todo estimulante, un reto y un desafío.



Explica la psicóloga Ellen J.Langer, el libro "Atrasa tu reloj" el proyecto de investigación que se hizo con un grupo de personas mayores dependientes, a los que se les invitó a re-vivir en 1959 en una estancia de una semana. Los resultados fueron reveladores: todos los participantes se volvieron más activos, autónomos, mejoraron en la memoria y la audición y se dieron cuenta del gran poder que tiene la mente para controlar el cuerpo. La Universidad de la Experiencia puede ayudar a revivir otros momentos a experimentar sensaciones e ilusiones escondidas por años.

### *5. Romper estereotipos*

"Relación y convivencia con los jóvenes"

Por último, el hecho de facilitar espacios compartidos entre los estudiantes de grado y los mayores de 55 años representa posibilitar la complementariedad de conocimientos y de perspectivas sobre la realidad, sobre las maneras de entender y relacionarse con el conocimiento.

El cerebro humano es extraordinariamente plástico, pudiéndose adaptar su actividad y cambiar su estructura de forma significativa a lo largo de la vida, aunque es más eficiente en los primeros años de desarrollo (periodo sensible para el aprendizaje). La experiencia modifica nuestro cerebro continuamente fortaleciendo o debilitando las sinapsis que conectan las neuronas, generando así el aprendizaje que es favorecido por el proceso de regeneración neuronal llamado neurogénesis. Desde la perspectiva educativa, esta plasticidad cerebral resulta trascendental porque posibilita la mejora de cualquier alumno y, en concreto, por personas mayores que en contacto con la juventud, aprende de manera diferente y sabe observar y acercarse al conocimiento de maneras diferentes a las que había hecho hasta ahora. Algunas expresiones son "ahora entiendo la forma de pensar de mi hijo, ha sido gracias a compartir clase con esta juventud que entiendo a mis hijos"

## **Bibliografía**

- Csikszentmihalyi, M. (1997) *Fluir. Una psicología de la felicidad*, Kairós.
- Martínez, M. «Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos». A Miquel Martínez (ed.) (2008) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.
- Puig, J. M. (coord) (2012). *Compromís civic i aprenentatge servei a la universitat*. Barcelona: Graó.
- Reggio, P. (2010) *El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial*. Laboratori d'iniciatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi.CREC: Xàtiva

## Actividades de formación en escritura creativa en adultos mayores

João Pedro Gaspar, Eduardo João dos Santos, Ricardo Pocinho,  
Esperanza Navarro-Pardo y Amparo Moreno Cid  
*Universidad de Coimbra y Universitat de València*

### Resumen

Este trabajo pretende contribuir a entender que los procesos de aprendizaje en las Universidades de Mayores y el tipo de actividades que allí se realizan tributan a la preservación de las capacidades cognitivas.

La presente comunicación presenta un proyecto desarrollado en el marco de la disciplina de *escritura creativa*, en la Universidad Senior de la Asociación de Desarrollo y Formación Profesional de Miranda do Corvo, Coimbra, Portugal. Este proyecto se contextualiza en el año 2012, que fue el Año Europeo del envejecimiento activo y la solidaridad entre las generaciones.

En esta experiencia se trató de motivar a los adultos mayores a que escribiesen historias, preferentemente originales o, cuando ello no fuera posible y por no limitar su participación, se les permitió que escribiesen una adaptación de cuentos tradicionales. Se pretendía, por un lado, promover el desarrollo de la expresión escrita, la aproximación familiar e intergeneracional y, por otro, producir estímulos de mantenimiento cognitivo a través de la motivación para la escritura y para compartir la lectura.

Al integrarse en este proyecto, las personas mayores incorporan nuevas actividades, nuevas metas para su vida. Asimismo, redescubren o descubren nuevos intereses y habilidades. Al mismo tiempo, se consigue promover la interacción social, ampliar sus redes sociales, y fomentar el apoyo, e incluso la amistad. Con ello, se logra minimizar los efectos del aislamiento social que muchos viven a diario. Este es pues, un proyecto biopsicosocial. Promueve la estimulación cognitiva, manteniendo los ancianos cognitivamente activo, estimular el pensamiento, la memoria, y también ayuda a prevenir el deterioro cognitivo.

*Palabras clave:* envejecimiento, escritura creativa, capacitación, mantenimiento cognitivo.

## **Introducción**

A diferencia del lenguaje hablado, la lectura requiere un lento proceso de aprendizaje, ya que no es una capacidad inherente al cerebro humano, como puede ser el habla. Cuando aprendemos a leer, el cerebro humano procede a la redistribución de sus recursos. De este modo, el aprendizaje de la lectura va desplazando las áreas del reconocimiento visual de objetos hacia el hemisferio derecho para hacerse un hueco en nuestro cerebro. Es más, en la zona de reconocimiento de objetos también se encontraría el reconocimiento de caras. En otras palabras, aprender a leer implica realizar una reorganización funcional de los sistemas cerebrales que se han desarrollado para otras funciones. Sin embargo, tras finalizar el primer curso de primaria (alrededor de los siete años de edad), la mayoría de los niños dominan los procesos visuales básicos y los conocimientos lingüísticos necesarios para la lectura. Durante el proceso de lectura, la información visual (como puede ser una palabra impresa) viaja desde la retina a la corteza cerebral donde se analiza en diferentes niveles perceptivos y lingüísticos. Entender cómo el cerebro humano lee, permite comprender los cómputos neurocognitivos por los cuales se procesan las diferentes entradas visuales en el córtex cerebral.

En los últimos años, la lingüística ha empleado herramientas provenientes de la física o las matemáticas para el estudio en este ámbito. Un ejemplo claro es el análisis de sistemas complejos, es decir, sistemas con un gran número de elementos propios que podrían denominarse emergentes (es decir, que aparecen como interacción de los elementos simples del sistema, pero que no pueden definirse o explicarse por la suma de estos). Un ejemplo claro es el lenguaje humano, que no permite la exclusiva yuxtaposición de palabras. Este tipo de herramientas a su vez, nos permite profundizar en el estudio de no sólo las diferencias entre idiomas, si no también, examinar las diferencias en relación a cambios evolutivos, y su caracterización desde su adquisición hasta su instauración. No obstante, el campo de la psicología nos proporciona herramientas muy útiles para dilucidar procesos subyacentes a la lectura y la escritura. El tema emergente en relación a este ámbito es el campo de las personas mayores, que parece olvidado en la literatura. Por ello, este será el objetivo principal de este estudio.

## **Objetivo**

El presente trabajo pretende examinar el impacto de un taller de escritura creativa en personas mayores. Se pretendía, por un lado, promover el desarrollo de la expresión escrita, la aproximación familiar e intergeneracional y, por otro, producir estímulos de mantenimiento cognitivo a través de la motivación para la escritura y para compartir la lectura.

## Metodología

La presente comunicación presenta un proyecto desarrollado en el marco de la disciplina de *escritura creativa* en Universidad Senior de la Asociación de Desarrollo y Formación Profesional de Miranda do Corvo, Coimbra, Portugal. Este proyecto se contextualiza en el año 2012, que fue el Año Europeo del envejecimiento activo y la solidaridad entre las generaciones.

En esta experiencia se trató de motivar a los adultos mayores a que escribiesen historias, preferentemente originales o, cuando ello no fuera posible y por no limitar su participación, se permitió que se escribiesen una adaptación de cuentos tradicionales.

## Resultados

Al integrarse en este proyecto, las personas mayores encuentran en las nuevas actividades, renovadas metas para su vida, las cuales ayudarán a redescubrir o descubrir nuevos intereses y habilidades, y promover la interacción social, así como fomentarán la ampliación de sus redes sociales, el apoyo, y la amistad. Con todo ello, se consigue minimizar los efectos del aislamiento social que muchos viven a diario. Este proyecto es un proyecto biopsicosocial que promueve la estimulación cognitiva, manteniendo a los adultos mayores cognitivamente activos, ayuda a estimular el pensamiento, la memoria, y también favorece la prevención del deterioro cognitivo.

Psicológicamente se encontraron mejoras en el nivel de afecto, la autoestima, y el desarrollo personal. Las personas mayores se sienten motivadas, interesadas en estas actividades, y éstas ayudan a prevenir los síntomas tales como la depresión y el autoconcepto negativo. A nivel social, se puede observar que estas actividades minimizar el aislamiento social de las personas mayores, la promoción de las relaciones sociales, el afecto, el intercambio y la unidad entre ellos. Las personas mayores sienten que hay una conexión entre ellos, pueden compartir las mismas aficiones o intereses mutuos. Las personas mayores se sienten unidas, integradas. Se pensó en estos factores a la hora de crear el proyecto, por lo que se pensó podría promover aún más el bienestar subjetivo, y la calidad de vida en la vejez. Esto se consigue debido a que estas personas están activas en la construcción y desarrollo de su vidas, porque nunca es demasiado tarde para aprender, para descubrir, desarrollar, hacer. Este proyecto fue creado para pensar en ellas, en el potencial humano y los efectos positivos que estas actividades tienen en la vida de las personas mayores.

## Conclusiones

Estamos seguros de que este proyecto también promoverá los hábitos de lectura en la familia. En una segunda fase, se evaluarán los resultados producidos por la escritura y por los momentos de lectura generados por el relato de las historias, que

se hacen a menudo en primera persona, porque el lector es el autor, valorándose el papel de las personas mayores y estableciéndose vínculos elevados, generados por el aumento de la autoestima y la autoeficacia.

## **Bibliografía**

Agin, B. y Perkins, S. (2008). *Healthy aging for dummies*. USA: Wiley Publishing.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Becher, R. (1984), *Parent involvement: A review of research and principles of successful practice*. Illinois: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Schneewind, K. (1995). Impact of family processes on central beliefs. In A. Bandura (Eds.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 114-148). New York: Cambridge University Press.

Watson, L., Douglas, G., Hodges, L., McLinden, M. y Hall, N. (2004). Current conceptions of literacy – insights from work with children and older learners with sensory needs. *Journal of Research in Special Educational Needs* , 4, 82–90.

## **Estrés y cambios cognitivos asociados al envejecimiento**

Hidalgo Calvo, V., Villada Rodríguez, C., Pulopulos Tripiana, M., Almela Zamorano, M., Puig Perez, S., Garcia Lluch, M.\* y Salvador Fernández-Montejo, A.

*Universitat de València*

### **Resumen**

En las últimas décadas, el envejecimiento de la población en numerosos países, y sus consecuencias a nivel personal, familiar, social y económico, han acrecentado la necesidad de investigar las diferentes formas de envejecer y los factores genéticos, biológicos, sociales y relacionados con el estilo de vida que promueven un envejecimiento saludable o patológico. Entre estos factores, se ha podido comprobar que la aplicación de programas educativos en personas mayores tiene un efecto protector. El proyecto que hemos desarrollado, Proyecto Mneme, se ha centrado principalmente en participantes de La Nau Gran (Universitat de València), un programa dirigido a facilitar la práctica de ejercicio cognitivo en población mayor de 55 años. En los últimos años, mediante el proyecto Mneme hemos investigado los efectos que tiene la respuesta de estrés a nivel psicológico, conductual y fisiológico sobre la memoria en personas mayores con envejecimiento saludable. Para ello los participantes realizaron pruebas específicas de memoria antes y después de ser expuestos a un estresor psicosocial estandarizado de laboratorio. Los resultados obtenidos hasta la fecha confirman que la relación entre el estrés y los cambios cognitivos asociados al envejecimiento saludable depende del tipo y la fase de memoria evaluada, así como del biomarcador empleado al analizar la respuesta de estrés.

*Palabras clave:* estrés psicosocial, memoria, envejecimiento patológico, envejecimiento saludable.

### *Abstract*

*The accelerated aging process of the population in many countries has important personal, family, social and economic implications. This underscores the necessity of investigate in depth in elderly population. Research has shown that there are different ways of aging, and there are many factors (genetic, biological, social and lifestyle-related) that promote healthy or pathological aging. Among these factors, it has been observed that the implementation of educational programs in the elderly has a productive effect on aging. Thus, in our project, the participants belonged to La Nau Gran (University of Valencia), a university program aimed to promoting active cognitive exercises in population over 55 years old. Nowadays, throughout the*

*project Mneme we investigated psychological, behavioral and physiological effects of the stress response on memory in older people with healthy aging. To this end, participants performed specific memory tests before and after they are exposed to the Trier Social Stress Test (TSST), a standardized laboratory psychosocial stressor. Our findings confirm that the relationship between stress and cognitive changes associated with healthy aging depends of the type and the memory phase evaluated, as well as the stress biomarker used to analyze the stress response.*

*Keywords: psychosocial stress, memory, pathological aging, healthy aging*

## Introducción

Actualmente, el envejecimiento poblacional es uno de los cambios demográficos más importantes de los países desarrollados. Las causas principales de este cambio son el mantenimiento o disminución de la natalidad, y el aumento de la esperanza de vida asociado a la mejora en los servicios sanitarios, higiene y alimentación. Según el EUROSTAT, en España la población mayor de 65 años pasará de cerca del 17% en la actualidad, al 35% aproximadamente en 2050 (European Commission, 2011).

El envejecimiento se caracteriza por un deterioro general, que no siempre supone una pérdida, sino que puede desarrollarse de forma saludable. Se ha observado que con la edad, disminuye la capacidad de realizar ciertas tareas cognitivas (Buckner, 2004), pero también mejora la capacidad de regular las emociones (Scheibe y Carsensen, 2010). Estos cambios habituales no suponen una pérdida en las tareas del día a día. Sin embargo, el envejecimiento puede también ser patológico, el cual está relacionado con el desarrollo de enfermedades neurodegenerativas (Enfermedad de Alzheimer, Demencia Frontotemporal, etc.). Estas enfermedades muestran características comunes, como el deterioro cognitivo progresivo que implicaría la pérdida de independencia y capacidad para realizar las actividades diarias (Alberca y López, 2006). En España, en 2050 se prevé que cerca de un millón de personas en España podrían ser diagnosticadas de algún tipo de demencia (Ferri y cols., 2005). Por tanto, resulta de gran importancia llegar a conocer ¿qué factores definen la dirección del proceso de envejecimiento hacia el tipo saludable o patológico? Según parece el desarrollo y mantenimiento de: (i) actividad física moderada (Jedrzejewski, Lee y Trojanowski, 2007), (ii) una buena alimentación (Fratiglioni, Mangialasche y Qiu, 2010), (iii) el nivel educativo (Bendlin y cols., 2010), (iv) una actividad cognitiva continua (Gates y Valenzuela, 2010), y (v) buenas redes sociales y apoyo social, (Fratiglioni, Paillard-Borg y Winblad, 2004), son factores que parecen ejercer un efecto protector, facilitando el envejecimiento de tipo saludable. Sin embargo, hay una gran diversidad en el proceso de envejecer tanto de manera saludable como patológica. Posiblemente, dicha diversidad sea debida a la constante interacción entre los factores biológicos, psicológicos y sociales (Fernández-Ballesteros, 2011).

En la actualidad, se está tomando especial interés en investigaciones centradas en los factores que influyen en el desarrollo de un envejecimiento saludable o patoló-



gico. En este sentido, se ha incrementado la aplicación de intervenciones educativas que promueven el ejercicio mental de manera continuada en las personas con edades avanzadas. Estas actividades ejercen un papel protector en el proceso de envejecimiento, tal y como evidencian los estudios actuales sobre esta temática (Takeuchi y cols., 2011). Por otro lado, se ha producido un incremento importante en el número de investigaciones centradas en el estudio del estrés debido a sus efectos perjudiciales a nivel neurobiológico (McEwen, 2008). Sin embargo, todavía quedan muchos interrogantes por resolver.

### *Estrés y memoria*

A lo largo de nuestra vida, las personas nos enfrentamos constantemente a diferentes situaciones de estrés. Estas situaciones pueden amenazar nuestro estado de equilibrio, activando en consecuencia una serie de mecanismos cuyo objetivo es recuperar dicho equilibrio (Serrano, Moya-Albiol y Salvador, 2008). El concepto de estrés se ha relacionado en mayor medida con patologías y/o enfermedades. Sin embargo, la respuesta de estrés es un proceso natural y necesario para la supervivencia y adaptación a las demandas externas (Salvador, 2005), y, en las sociedades desarrolladas, las principales fuentes de estrés son de naturaleza social (Salvador, 2012). Sabemos que la percepción y el afrontamiento ante una misma situación de estrés varían de persona a persona por múltiples factores: los asociados al individuo, al estresor, al contexto y a su interacción (Salvador, 2005).

El estrés presenta diferentes manifestaciones en la experiencia subjetiva, la conducta, la función cognitiva y a nivel fisiológico (Serrano y cols., 2008). En la respuesta de estrés se produce una activación del Sistema Nervioso Autónomo (SNA), tras la liberación de catecolaminas (adrenalina y noradrenalina); y posteriormente del eje Hipotálamo-Hipofiso-Adrenal (HHA) el cual conduce a la liberación de glucocorticoides (cortisol). La activación de ambos sistemas permite preparar al organismo para afrontar las situaciones estresantes. Una vez superada la situación de estrés, esta activación es controlada por un sistema que restablece los niveles de activación anteriores a la situación de estrés (feedback negativo). De hecho, el hipocampo y la corteza prefrontal tienen un papel fundamental en el control y activación de la respuesta de estrés (Patel y cols., 2000). Además, estas estructuras desempeñan un papel importante en los procesos cognitivos de aprendizaje y memoria declarativa y de trabajo (Scoville y Millner, 1957; Galloway, Woo y Lu, 2008). Si éstas son sensibles a los niveles de cortisol, ¿qué efectos puede tener el cortisol sobre los procesos de aprendizaje y memoria? Actualmente, existen dos teorías que relacionan el deterioro cognitivo en el envejecimiento y los niveles de cortisol a lo largo de la vida. En primer lugar, la "Hipótesis de la Neurotoxicidad" (Gilbertson y cols., 2002), defiende que aquellas personas con mayores niveles de cortisol a lo largo de su vida muestran un mayor deterioro en la memoria. Esto se explica debido al efecto neurotóxico que tiene el cortisol cuando se presenta a altos niveles (hipercortisolismo), ya que daña estructuras clave en los procesos de memoria, especialmente el hipocampo. Por otra parte, la "Hipótesis de la Carga Alostática" expone que, tras superar cada situación

de estrés, el organismo no llega a recuperar sus niveles originales de cortisol. Así, a largo plazo, esto produce niveles elevados de cortisol de forma continua, lo cual daña estructuras cerebrales clave para la memoria (McEwen, 2002).

Con la edad se producen cambios en la actividad del eje HPA, los cuales han sido claramente relacionados con el deterioro de procesos cognitivos. Así, se ha observado un peor rendimiento de memoria en las personas mayores que tendían a incrementar sus niveles de cortisol basal, (Lupien y cols., 1994, 1996, 1998), así como una reducción del volumen del hipocampo en un 14% (Lupien y cols., 1994; 1998). Además parece ser que las hormonas sexuales tienen un papel importante sobre los efectos del cortisol en la memoria (McEwen, 2002). En concreto, en las mujeres postmenopáusicas se produce un descenso en la producción de estrógenos. Hay datos que sugieren que los efectos del estrés sobre la memoria son más evidentes en estas mujeres, debido al papel protector que se le atribuye a los estrógenos (Wolf y cols., 2005). De hecho, en mujeres postmenopáusicas que han estado tomando estrógenos se han observado menos cambios asociados con la edad en estructuras cerebrales relacionadas con la memoria (hipocampo y corteza prefrontal), (Erickson y cols., 2005). Sin embargo, este efecto protector no se ha demostrado de forma consistente todavía (para una revisión ver Sherwin y Henry, 2008).

Considerando el estrés como uno de los factores a tener en cuenta para explicar las diferencias entre un envejecimiento saludable o patológico, en el laboratorio de Neurociencia Social Cognitiva hemos planteado el proyecto MNEME. Nuestro objetivo es estudiar la relación entre la respuesta de estrés y los cambios cognitivos asociados a personas mayores que desarrollan actividades cognitivas de manera continuada (Nau Gran). Desde entonces se han ido realizando una serie de estudios encadenados en función de los resultados que se han ido obteniendo.

## Proyecto MNEME

Inicialmente, nos propusimos estudiar la respuesta psicológica y fisiológica ante una situación de estrés y analizar si esta respuesta tenía efectos sobre la memoria declarativa y no declarativa. Además, quisimos comprobar la existencia de diferencias debidas a la edad y al sexo en la respuesta de estrés y en sus efectos sobre los procesos cognitivos. Para ello, 32 adultos mayores (54 -72 años) y 52 adultos jóvenes (18-35 años) participaron voluntariamente en nuestro estudio. Dada la importancia de las hormonas sexuales, las mujeres mayores eran todas postmenopáusicas y se controló el ciclo menstrual de las mujeres jóvenes y el uso de anticonceptivos orales. Todos los participantes fueron expuestos a una situación estresante de tipo psicosocial (TSST: Trier Social Stress Test; Kirschbaum, Pirke y Hellhammer, 1993), que incluye una tarea de hablar en público y una prueba aritmética, y a una tarea control (Dickerson y Kemeny, 2004). El rendimiento cognitivo se evaluó en ambas sesiones tras la realización de las tareas de estrés o control, mediante una prueba de memoria no declarativa (*priming* o "facilitación") y otra de memoria declarativa (Rey

Auditory Verbal Learning Test, RAVLT). Además, se midieron indicadores fisiológicos de la respuesta de estrés (cortisol y alfa-amilasa) así como psicológicos (ansiedad, estado de ánimo positivo y negativo, autoeficacia percibida, atribución de resultados y estrategias de afrontamiento, entre otros).

Los resultados del estudio indicaron, en primer lugar, que el estresor había sido efectivo, ya que observamos, tanto en personas mayores como en los jóvenes, cambios significativos en los indicadores fisiológicos (aumentos de cortisol y alfa-amilasa) y psicológicos (mayor ansiedad y peor estado de ánimo) (Almela, Hidalgo, Villada, van der Meij, Espín, Gómez-Amor et al., 2011b). También, encontramos un efecto significativo del sexo/género, de forma que los hombres respondieron con mayor secreción de cortisol al estresor que las mujeres, en ambos grupos de edad (Almela et al., 2011b). Los intentos por explicar estas diferencias han centrado su atención en las diferencias sexuales existentes tanto en estructuras cerebrales como en su funcionamiento. Sin embargo, no encontramos diferencias significativas en la respuesta de alfa-amilasa en función del sexo/género. La respuesta de cortisol fue similar en mayores y jóvenes, aunque los primeros tardaron más tiempo en recuperar los niveles basales. Estos resultados son consistentes con una pérdida de sensibilidad del feedback negativo del eje HHA asociado al envejecimiento, que provocaría una respuesta de cortisol más prolongada ante situaciones estresantes en personas mayores (Seeman y Robbins, 1994). Por el contrario, ambos grupos de edad aumentaron de forma similar sus niveles de alfa-amilasa en respuesta del estresor, pero las personas mayores tenían mayores niveles basales. Estos resultados están en línea con la hipótesis de que la edad incrementa los niveles basales de alfa-amilasa, mientras que disminuye o no se producen cambios en los niveles basales de cortisol (Seals y Dineno, 2004).

Por otra parte, en nuestros resultados observamos que aquellas mujeres en las que el cortisol aumentó más, presentaron más problemas a la hora de discriminar entre la información relevante y la información irrelevante en la prueba de memoria (interferencia retroactiva). Este efecto no se encontró en los jóvenes. De hecho, Hedden y Park, (2001) describieron que la interferencia retroactiva aumenta con el envejecimiento. Según los resultados de nuestro estudio, esta menor capacidad para discriminar se vería agudizada en situaciones de estrés, especialmente en las mujeres (Almela y cols., 2011a). Por otro lado, y sólo en los jóvenes, encontramos que a mayor respuesta de alfa-amilasa mejor rendimiento en memoria no declarativa de tipo priming (Hidalgo y cols., 2012). Este efecto apoyaría la hipótesis de que el estrés agudo induce un cambio en los sistemas de memoria. De esta manera, aquellas estrategias de aprendizaje que requieren menor atención (menos exigentes y más rápidas), se ven favorecidas por el estrés agudo (Schwabe y cols., 2007).

En base a los hallazgos del estudio anterior, en el siguiente estudio nos propusimos analizar más exhaustivamente los efectos del estrés sobre los distintos tipos de memoria (declarativa y de trabajo), introducir una evaluación neuropsicológica y emplear un indicador más estable del estrés. Para ello, i) ampliamos las pruebas utilizadas para evaluar la memoria en población de mayor edad; ii) implementamos el análisis de la actividad del eje HHA con un indicador de la actividad basal de este

eje, permitiéndonos observar el incremento de cortisol que se produce nada más despertar (i.e. respuesta matutina de cortisol, más información en Clow, Hucklebridge, Stalder, Evans y Thorn, 2010). Así, los objetivos de estudio fueron: i) observar las diferencias sexuales en tareas de memoria declarativa y de trabajo; y ii) estudiar los niveles de cortisol en la respuesta aguda y matutina (Cortisol Awakening Response, CAR), y su relación con el rendimiento cognitivo. En este estudio participaron 90 adultos mayores (45 hombres y 45 mujeres postmenopáusicas) con características muy similares a las del estudio anterior. Los participantes acudieron dos veces al laboratorio, una primera en la que realizamos una evaluación neuropsicológica, y una segunda en la que realizaron el TSST. Para obtener el CAR se les pidió que durante dos días consecutivos completaran cuatro muestras de saliva: inmediatamente al despertar, a los 30, 45 y 60 minutos tras despertar.

Corroborando los hallazgos del estudio anterior, observamos que una respuesta de cortisol moderada al estrés está relacionada con un peor rendimiento en memoria de trabajo y declarativa. Mientras que una respuesta muy baja o muy alta está relacionada con un mejor rendimiento (forma de U). En este caso, no se observaron diferencias de sexo (Almela, Hidalgo, van der Meij, Villada y Salvador, 2012, *En Revisión*). En relación a la respuesta matutina del cortisol se observó que un mayor CAR estaba asociado a un peor rendimiento de la memoria declarativa en ambos sexos, mientras que sólo en hombres se relacionó con un mejor rendimiento en memoria de trabajo (Almela, van der Meij, Hidalgo, Villada y Salvador, 2012).

A continuación, nos planteamos analizar la relación estrés-memoria abordando el análisis de los efectos del cortisol sobre el recuerdo y el reconocimiento de la memoria emocional, que no habíamos abordado hasta entonces. En este estudio participaron 128 adultos mayores (59 hombres y 69 mujeres postmenopáusicas) con características similares a los sujetos de estudios anteriores. El experimento constó de dos sesiones similares a las del estudio anterior. En la primera sesión se realizó una evaluación neuropsicológica (memoria, atención y funciones ejecutivas) además se les hizo aprender de manera implícita un material de tipo emocional (imágenes). En la segunda sesión, que tuvo lugar la tarde siguiente, se realizó la tarea estresante, el TSST. Tras el estresor se procedió a evaluar el recuerdo y reconocimiento del material declarativo y emocional aprendido en la primera sesión. Además se tomaron medidas de los indicadores fisiológicos (cortisol, alfa-amilasa, frecuencia cardíaca, presión arterial, glucosa y CAR) y psicológicos de la respuesta de estrés.

Los resultados mostraron que, al contrario que sucede en jóvenes, el estrés no perjudicó al recuerdo a largo plazo en personas mayores, y que los efectos del estresor no estuvieron modulados por la valencia emocional del material a recordar (Pulopulos y cols., *In press*). Este resultado podría deberse a cambios estructurales y funcionales asociados al envejecimiento. Entre ellos, una disminución del número de receptores tipo II en hipocampo y corteza prefrontal (Heffelfinger y Newcomer, 2001; Nichols, Zieba, y Bye, 2001) y a una reducción en la interconectividad entre hipocampo y amígdala (Murty y cols., 2010; St Jacques, Dolcos, y Cabeza, 2009). Actualmente estamos analizando el papel modulador de la personalidad (optimismo/

pesimismo), percepción de estrés, autoeficacia, autoestima y ansiedad en las relaciones de estrés y memoria.

## **Conclusión**

Las alteraciones asociadas al envejecimiento suponen un alto coste personal, social y económico. Por todo esto es necesario fomentar el estudio de factores que influyen en el desarrollo de un envejecimiento saludable o patológico, ya que sólo así podremos mejorar la calidad y esperanza de vida saludable de nuestros mayores. Como se sabe, los factores genéticos y biológicos favorecen al desarrollo de un u otro tipo de envejecimiento, pero no sólo éstos, sino muy especialmente factores asociados a los diversos estilos de vida. A nivel mundial se están llevando a cabo proyectos longitudinales con el fin de abordar esta problemática. En concreto en nuestro país, y desde nuestro laboratorio, estudiamos el estrés como factor relevante asociado al envejecimiento saludable. Por ello, los participantes de nuestros estudios se caracterizan por presentar un envejecimiento activo ya que están inmersos en un programa de intervención educativa perteneciente a La Nau Gran que fomenta actividades cognitivas en población de mayor edad. El objetivo principal de nuestro proyecto ha sido estudiar los efectos que tiene el estrés sobre la función cognitiva, y principalmente sobre la memoria (uno de los procesos más afectados al envejecer). Nuestros resultados muestran la dificultad para considerar a la memoria como un proceso único, sin prestar atención a los distintos tipos (emocional, declarativa, de trabajo, etc.) y también a la necesidad de considerar diferentes tiempos en relación a la exposición al estrés. Así, hemos podido constatar la clara, pero compleja relación entre indicadores fisiológicos de la respuesta de estrés y el rendimiento cognitivo. Además, el papel de las hormonas sexuales ha cobrado especial relevancia en el grupo de población adulta mayor debido a la pérdida de estrógenos en mujeres a partir de la menopausia.

En nuestro caso, los estudios han tenido en cuenta factores como la estimulación cognitiva. Así, el tipo de participantes evaluados son personas que tras su jubilación han continuado con formación universitaria y diversas actividades, lo cual favorece su salud tanto a nivel cognitivo como físico. En investigaciones futuras debemos profundizar más sobre cuáles son los factores que intervienen en la relación entre estrés y memoria, sobre todo aquéllos que favorecen el desarrollo de un envejecimiento saludable. Actualmente se están estudiando otros factores como el Síndrome Metabólico estrechamente relacionado con el estilo de vida. En este sentido, existen diferentes aspectos asociados a los estilos de vida que funcionan como factores protectores ante los daños que puedan producir el estrés, favoreciendo el desarrollo de un envejecimiento saludable. En relación a esto, pensamos que próximos trabajos deberían centrarse en poblaciones con características diferentes a las estudiadas en este proyecto. En conclusión, la importancia de estudiar tanto los factores propiciadores como los de protección es cada vez más clara. Ya que con los resultados y hallazgos encontrados creemos que se pueden llegar a implementar futuras propuestas de intervención que hagan que el envejecimiento sea más saludable.



Los autores desean agradecer la participación de los estudiantes y responsables de la Nau Gran, así como la colaboración en distintas etapas del proyecto de Ferran Suay, Leander van der Meij, Maria Salvador y Teresa Montoliu. Este proyecto ha sido financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (SEJ2004-07191/PSIC; SEJ2007-62019; PSI2010-21343; FPU AP2010-1830, FPU/00195, FPU AP2009-4713, FPU12/04597 y FPI/BES-2008-004224) y por la Generalitat Valenciana (PROMETEO 2011/048; ACOMP/2011/0133; ACOMP/2011/166; ACOMP/2012/240; ACOMP/2013/200).

## Bibliografía

- Alberca, R., y López S. (2006). La enfermedad de Alzheimer y otras demencias. Madrid: Médica Panamericana.
- Antón-Jiménez, M. (2010). Situación de la asistencia a pacientes con enfermedad de Alzheimer grave. En: Goñi, M. & Martínez-Lage, P. (Eds). Alzheimer 2010: Evolución humana y Evolución del Alzheimer. (pp. 83-87) Madrid: Editorial Aula Médica.
- Bendlin, B. B., Carlsson, C. M., Gleason, C. E., Johnson, S. C., Sodhi, A., Gallagher, C. L., Pugliese, L., Engelman, C. D., Ries, M. L., Xu, G., Wharton, W., y Asthana, S. (2010). Midlife predictors of Alzheimer's disease. *Maturitas*, 65: 131-137.
- Buckner, R. L. (2004). Memory and executive function in aging and AD: Multiple factors that cause decline and reserve factors that compensate. *Neuron*, 44: 195-208.
- Clow, A., Hucklebridge, F., Stalder, T., Evans, P., y Thorn, L. (2010). The cortisol awakening response: more than a measure of HPA axis functions. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 35(1): 97-103.
- Dickerson, S. S., y Kemeny, M. E. (2004). Acute stressors and cortisol responses: A theoretical integration and synthesis of laboratory research. *Psychological Bulletin*, 130: 355-391.
- Erickson, K. I., Colcombe, S. J., Raz, N., Korol, D. L., Scalf, P., Webb, A., Cohen, N. J., McAuley, E., y Kramer, A. F. (2005). Selective sparing of brain tissue in postmenopausal women receiving hormone replacement therapy. *Neurobiology of Aging*, 26: 1205-1213.
- European Commission (2011). *Demography report 2010: Older, more numerous and diverse Europeans*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fernández-Ballesteros, R., (2011) Posibilidades y limitaciones de la edad. En IMSERSO. *Libro Blanco del envejecimiento activo*. Madrid: IMSERSO.
- Ferri, C. P., Prince, M., Brayne, C., Brodaty, H., Fratiglioni, L., Ganguli, M., Hall, K., Hasegawa, K., Hendrie, H., Huang, Y., Jorm, A., Mathers, C., Meneses, P. R., Rimmer, E., y Scuzka, M. (2005). Global prevalence of dementia: a Delphi consensus study. *Lancet*, 366(9503): 2112-2117.
- Fratiglioni, L., Mangialasche, F., y Qiu, C. (2010). Brain aging: lessons from community studies. *Nutrition Reviews*, 68(2): 119-127.
- Fratiglioni, L., Paillard-Borg, S., y Winblad, B. (2004). An active and socially integrated lifestyle in late life might protect against dementia. *The Lancet Neurology*, 3: 343-353.
- Galloway, E. M., Woo, N. H., y Lu, B. (2008). Persistent neural activity in the prefrontal cortex: A mechanism by which BDNF regulates working memory? *Progress in Brain Research*, 169: 251-266.

- Gates, N., y Valenzuela, M. (2010). Cognitive exercise and its role in cognitive function in older adults. *Current Psychiatry Reports*, 12: 20-27.
- Gilbertson, M. W., Shenton, M. E., Ciszewski, A., Kasai, K., Lasko, N. B., Orr, S., y Pitman S. K. (2002). Smaller hippocampal volume predicts pathologic vulnerability to psychological trauma. *Nature Neurosciences*, 5(11): 1242-1247.
- Hedden, T., y Park, D. (2001). Aging and interference in verbal working memory. *Psychology and Aging*, 16: 666-681.
- Heffelfinger, A. K., y Newcomer, J. W. (2001) Glucocorticoid effects on memory function over the human life span. *Development and Psychopathology*, 13: 491-513.
- Hidalgo, V., Villada, C., Almela, M., Espín, L., Gómez-Amor, J., y Salvador, A. (2012). Enhancing effects of acute psychosocial stress on priming of non-declarative memory in healthy young adults. *Stress*, 15(3): 329-338.
- Jedrzejewski, M. K., Lee, V. M., y Trojanowski, J. Q. (2007). Physical activity and cognitive health. *Alzheimers Dementia*, 3: 98-108.
- Kirschbaum, C., Pirke, K. M., y Hellhammer, D. H. (1993). The 'Trier Social Stress Test' - a tool for investigating psychobiological stress responses in a laboratory setting. *Neuropsychobiology*, 28: 76-81.
- Lupien, S., Lecours, A. R., Lussier, I., Schwartz, G., Nair, N. P. V., y Meaney, M. J. (1994). Basal cortisol levels and cognitive deficits in human aging. *Journal of Neurosciences*, 14(5, Pt 1): 2893-2903.
- Lupien, S., Lecours, A. R., Schwartz, G., y Sharma, S. (1996). Longitudinal study of basal cortisol levels in healthy elderly subjects: Evidence for subgroups. *Neurobiology of Aging*, 17(1): 95-105.
- Lupien, S. J., de Leon, M., de Santi, S., Convit, A., Tarshish, C., Nair, N. P. V., Thakur, M., McEwen, B. S., Hauger, R. L., y Meaney, M. J. (1998). Cortisol levels during human aging predict hippocampal atrophy and memory deficits. *Nature Neurosciences*, 1(1): 69-73.
- McEwen, B. S. (2002). Sex, stress and the hippocampus: Allostasis, allostatic load and the aging process. *Neurobiology of Aging*, 23(5): 921-939.
- McEwen, B. S. (2008). Central effects of stress hormones in health and disease: Understanding the protective and damaging effects of stress and stress mediators. *European Journal of Pharmacology*, 583(2-3): 174-185.
- Murty, V. P., Sambataro, F., Das, S., Tan, H., Callicott, J. H., Golberg, T. E., Meyer-Lindenberg, A., Weinberger, D. R., y Mattay, V. S. (2010) Age-related alterations in simple declarative memory and the effect of negative stimulus valence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 21(10): 1920-1933.
- Nichols, N. R., Zieba, M., y Bye, N. (2001) Do glucocorticoids contribute to brain aging? *Brain Research Review*, 37: 273-286.
- Park, D.C., y Reuter-Lorenz, P. (2009) The adaptive brain: aging and neurocognitive scaffolding. *Annual Review of Psychology*, 60: 173-96
- Patel, P. D., Lopez, J. F., Lyons, D. M., Burke, S., Wallace, M., y Schatzberg, A. F. (2000). Glucocorticoid and mineralocorticoid receptor mRNA expression in squirrel monkey brain. *Journal of Psychiatry Research*, 34(6): 383-392.
- Pulopulos, M. M., Almela, M., Hidalgo, V., Villada, C., Puig-Perez, S., y Salvador, A. (2013). Acute stress does not impair long-term memory retrieval in older people. *In press*.



- Salvador, A. (2005). Coping with competitive situations in humans. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 29(1): 195-205.
- Salvador, A. (2012). Steroid hormones and some evolutionary-relevant social interactions. *Motivation and Emotion*, 36(1): 74-83
- Salvador, A., y Costa, R. (2009). Coping with competition: Neuroendocrine responses and cognitive variables. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 33(2): 160-170.
- Scheibe, S., y Carstensen, L. L. (2010). Emotional aging: Recent findings and future trends. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 65: 135-144.
- Scoville, W. B., y Milner, B. (1957). Loss of recent memory after bilateral hippocampal lesions. *J. Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 20: 11-21.
- Seals, D.R., Dinunno, F.A. (2004). Collateral damage: cardiovascular consequences of chronic sympathetic activation with human aging. *American Journal of Physiology: Heart and Circulatory Physiology*, 287, H1895-H1905.
- Seeman, T.E., y Robbins, R.J. (1994). Aging and hypothalamic-pituitary-adrenal response to challenge in humans. *Endocrine Reviews*, 15: 233-260.
- Serrano, M. A., Moya-Albiol, L., y Salvador, A. (2008). Una perspectiva psicobiológica en el estudio del estrés. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 61(4): 405-424.
- Sherwin, B.B., y Henry, J.F. (2008). Brain aging modulates the neuroprotective effects of estrogen on selective aspects of cognition in women: a critical review. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 29(1): 88-113.
- St Jacques, P. L., Dolcos, F., y Cabeza, R. (2009). Effects of aging on functional connectivity of the amygdala for subsequent memory of negative pictures: a network analysis of functional magnetic resonance imaging data. *Psychological Science*, 20: 74-84.
- Schwabe, L., Oitzl, M. S., Philippson, C., Richter, S., Bohringer, A., Wippich, W., y Schächinger, H. (2007). Stress modulates the use of spatial versus stimulus-response learning strategies in humans. *Learning & Memory*, 14(1): 109-116.
- Takeuchi, H., Taki, Y., Hashizume, H., Sassa, Y., Nagase, T., Nouchi, R., & Kawashima, R. (2011). Effects of training of processing speed on neural systems. *The Journal of Neuroscience*. 31(34): 12139-48.
- Wolf, O. T., Dziobek, I., McHugh, P., Sweat, V., de Leon, M. J., Javier, E., y Convit, A. (2005). Subjective memory complaints in aging are associated with elevated cortisol levels. *Neurobiology of Aging*, 26(10): 1357-1363.

## El papel de las actividades de la Universidad de Mayores de la UPCT en la promoción de la salud, el incremento de la actividad cultural y el fomento de la investigación de los mayores

F. Martínez González\*<sup>106</sup> y R. Ibáñez Pérez

Universidad Politécnica de Cartagena

### Resumen

En la mayor parte de los modelos formulados sobre *envejecimiento óptimo*, si nos centramos en su perspectiva individual, están presentes una serie de características, tales como: la buena salud física, funcional, cognitiva y social, a lo que se han unido en los últimos años otros factores afectivos y de personalidad, que parecen jugar también un papel importante.

Es precisamente la promoción del envejecimiento óptimo, con especial atención a las condiciones cognitivas, sociales y afectivas, y a una buena salud física, el objetivo fundamental del Programa Formativo Universitario de personas mayores, *Universidad de Mayores* de la Universidad Politécnica de Cartagena. La *Universidad de Mayores* se crea en el Curso Académico 2003/04, como un proyecto dirigido a personas mayores de 50 años, orientado a promover, en principio, la Ciencia y la Cultura en este colectivo, a través de un Plan de Estudios estructurado en tres cursos.

La implementación y desarrollo de este Programa Formativo dirigido a personas mayores, lo ha revelado también como un instrumento útil en distintas direcciones:

- Expansión de las relaciones sociales, tanto a nivel intrageneracional como intergeneracional, propiciadas estas últimas por el desarrollo íntegro de sus actividades en los Campus Universitarios.
- Promoción de una buena salud física.
- Incremento de sus conocimientos.
- Incremento de su actividad cultural.
- Fomento de la investigación entre los mayores.

Así, en el presente trabajo describiremos algunas de las actividades, complementarias a las recogidas en el Plan de Estudios de la *Universidad de Mayores*, que se han programado en las direcciones anteriormente mencionadas.

---

106 f.martinez@upct.es

*Palabras clave:* Programas Universitarios para mayores, Divulgación de la Ciencia y la Tecnología, envejecimiento activo, Promoción de la Salud, Aprendizaje por medio de la Investigación

### *Abstract*

*In most of the models formulated for optimal aging, if we focus on your individual perspective, present a number of features, such as good physical health, functional, cognitive and social, to which have joined in the last years other affective and personality factors that appear to play an important role.*

*It is precisely the promotion of successful aging, with special attention to the conditions cognitive, social and emotional, and good physical health, the fundamental objective of the Training Programme University seniors, Universidad de Mayores de la Universidad Politécnica de Cartagena. This arises in the Academic year 2003/04, as a project aimed at people over 50 years, aimed at promoting, in principle, Scientific and Cultural Organization in this group through a structured curriculum of three courses.*

*The implementation and development of this syllabus aimed at older people, it has proved a useful tool in different directions:*

- Expansion of social relations, both intragenerational and intergenerational latter propitiated by the full development of its activities in the University Campus.*
- Promoting good physical health.*
- Increase their knowledge.*
- Increased cultural activity.*
- Promoting research among the elderly.*

*Thus, in this paper we describe the set of activities complementary to those in the Curriculum of the Universidad de Mayores, we have programmed at addresses above.*

*Keywords: University Programs for seniors, Popularization of Science and Technology, Active Aging, Health Promotion, Learning through Research*

## **Introducción**

En la mayor parte de los modelos formulados sobre *envejecimiento óptimo*, si nos centramos en su perspectiva individual, están presentes una serie de características, tales como: la buena salud física, funcional, cognitiva y social, a lo que se han unido en los últimos años otros factores afectivos y de personalidad, que parecen jugar también un papel importante, [1], [2]. Es precisamente la promoción del envejecimiento óptimo, con especial atención a las condiciones cognitivas, sociales y afectivas, y a una buena salud física, el objetivo fundamental del Programa Formativo Universitario de personas mayores, *Universidad de Mayores* de la Universidad Politécnica de Cartagena.

En la Universidad Politécnica de Cartagena se creó en el Curso Académico 2003/04 la *Universidad de Mayores*, con el objetivo fundamental de *facilitar a las personas mayores su desarrollo personal y social, con el espíritu de establecer una justa correspondencia con lo que ellas, mediante su trabajo y esfuerzo, han aportado a nuestra sociedad, devolviéndoselo en forma de bienes culturales*, [3]. Los destinatarios de la *Universidad de Mayores* son personas mayores de 50 años y su Plan de Estudios está estructurado en tres cursos, divididos en dos cuatrimestres cada uno. En cada cuatrimestre los alumnos han de cursar cuatro asignaturas. Todas las asignaturas tienen una carga lectiva de 30 horas de duración, de las cuales 20 horas tienen carácter teórico y las 10 horas restantes son de carácter eminentemente práctico, [3]. En estas últimas horas se incluyen prácticas en laboratorio, en talleres, en aula de informática, visitas, excursiones,... Dado el perfil de nuestra Universidad Politécnica, *científico-tecnológico y de gestión empresarial*, la oferta formativa de la *Universidad de Mayores* se compone de un volumen alto de asignaturas de estos ámbitos del conocimiento, situándose en más del 60% del total de las asignaturas que conforman el Plan de Estudios, [4]. En la Tabla 1 se recoge información detallada del Plan de Estudios de la *Universidad de Mayores*.

Las asignaturas son desarrolladas por el equipo docente, planteando siempre la vertiente más amena y divulgativa de los contenidos que se presentan, representando en tal caso un instrumento muy valioso, las prácticas y actividades complementarias que puedan programarse. Los alumnos que superan el Plan de Estudios, obtienen un Diploma de la Universidad Politécnica de Cartagena, que acredita el número total de créditos realizados, así como las materias cursadas.

Tabla 1. Plan de Estudios de la Universidad de Mayores.

Primer Curso	Segundo Curso	Tercer Curso
<i>Primer Cuatrimestre</i>	<i>Primer Cuatrimestre</i>	<i>Primer Cuatrimestre</i>
Biología Humana y Salud (O)	Psicología de la Emoción (O)	Química y Física en la vida cotidiana (O)
La relación con los Bancos: Fórmulas de ahorro e inversión (O)	Historia del Arte (O)	Historia de la Ciencia y la Técnica (O)
La Literatura Española a través de sus textos (O)	El Holograma Humano (Op)	Cultura, espectáculos y medios de comunicación (Op)
Historia de la Tecnología (Op)	Iniciación a la Informática (Op)	Cultura Italiana (Op)
Lengua y Cultura Francesa (Op)	Publicidad y Consumo (Op)	Historia del libro y las bibliotecas (Op)
	Introducción a la Lengua Inglesa (Op)	La Ciencia de la tradición en Agricultura. Aproximación del funcionamiento de las plantas a través de dichos y refranes (Op)

Segundo Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre
Historia Social y Política de España (O)	Tecnología Electrónica (O)	Cultura Clásica (O)
Contar bien para vivir mejor (O)	Análisis Cinematográfico (O)	Astronomía (O)
Patrimonio Geológico (O)	El Modernismo en Cartagena (Op)	Sociología (O)
Introducción a las técnicas instrumentales de análisis (Op)	Flora ornamental y jardinería (Op)	Historia de los Materiales (Op)
Expresión gráfica doméstica (Op)	Introducción a la ofimática e internet (Op)	Informática: presente, pasado y futuro (Op)
	Medio Ambiente (Op)	

(O) Asignatura Obligatoria

(Op) Asignatura Optativa

Aquellos alumnos que han completado los tres cursos del Plan de Estudios de la *Universidad de Mayores* y que desean continuar con una Formación Permanente en nuestra institución, pueden hacerlo a través de una doble vía: el *Aula Permanente de Mayores* y/o los *Trabajos Tutorizados*. En el *Aula Permanente de Mayores* a lo largo del Curso Académico se ofrecen diversos itinerarios formativos. Uno de ellos lo constituyen "*Los Huertos de Ocio*", que es una actividad que se desarrolla en la Estación Experimental Agroalimentaria "Tomás Ferro" de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica, consistente en pequeñas parcelas de terreno destinadas al cultivo de productos típicos de la huerta mediante técnicas de cultivo respetuosas con el medio ambiente. Esta actividad se organiza en dos semestres, coincidiendo con los ciclos de cultivo: otoño/invierno y primavera/verano. La otra acción formativa integrada en el *Aula Permanente de Mayores*, consiste en cursos de 20 horas de duración, cuya oferta en el presente Curso Académico contempla las siguientes materias, [5]: *Arqueología, Apuntes de Salud, Introducción a los Medios de Comunicación y Cultura de Cartagena y su entorno*. Por otro lado, los alumnos que han completado y superado los tres cursos del Plan de Estudios de la *Universidad de Mayores* también pueden seguir el Proyecto Formativo denominado "*Trabajos Tutorizados*", cuyos objetivos, metodología docente y resultados obtenidos, se abordarán en el presente trabajo.

Para concluir esta breve reseña del Programa Formativo Universitario dirigido a personas mayores, destacamos que en el Curso Académico 2011/12 un total de 460 personas mayores han participado en las actividades programadas, siendo interesante indicar que el perfil del alumno es: *una mujer (71% del total de alumnos) que supera los 60 años (68% del total de alumnos)*.

## Objetivos

La implementación y desarrollo del Programa Formativo Universitario dirigido a personas mayores, lo ha revelado también como un instrumento útil para este colectivo en direcciones muy diversas, tales como:

- Expansión de las relaciones sociales, tanto a nivel intrageneracional como intergeneracional, propiciadas estas últimas por el desarrollo íntegro de sus actividades en los Campus Universitarios.
- Promoción de una buena salud física.
- Incremento de sus conocimientos.
- Incremento de su actividad cultural.
- Fomento de la investigación entre los mayores.

Así, complementariamente a las actividades recogidas en el Plan de Estudios de la *Universidad de Mayores*, desde su puesta en marcha, se han venido programando otras destinadas a la promoción de la práctica deportiva de las personas mayores, tales como: Taichi, Chikung, Baile de Mantenimiento o Actividad Física Especializada, entre otras. Así mismo, en la oferta de las tres últimas ediciones de los Cursos de Verano de nuestra Universidad, bajo el título de *Actividad Física y Salud en la Edad Adulta*, se ha incluido un curso orientado a que los mayores conozcan globalmente los beneficios de la actividad física en sus vidas, a la vez que se les informa sobre aquellas actividades que pueden realizar de una forma sencilla, accesible y saludable, en su vida cotidiana.

Por otro lado, con el objetivo fundamental de incrementar los conocimientos y la actividad cultural de nuestros alumnos de la *Universidad de Mayores*, complementamos su Plan de Estudios programando Ciclos de Cine que, a modo de cine-fórum, buscan relacionar la Historia y el Cine de una forma amena y edificante. Así, a través de la visualización de películas históricas pretendemos reavivar el espíritu crítico e incitar al debate, al tiempo que se estudia la Historia de una de las maneras más gratas que puede hacerse. *El siglo XX a través del cine, España y su Historia Contemporánea, Valores Humanos y Espiritualidad*, son algunos de los ciclos programados.

Finalmente, en el Curso Académico 2008/09, atendiendo la creciente demanda de Formación Continua en las aulas universitarias, del colectivo de alumnos que habían completado el Plan de Estudios de la *Universidad de Mayores*, se pone en marcha el Proyecto Formativo, los *Trabajos Tutorizados*. En la Universidad Politécnica de Cartagena, se concibe esta acción formativa como aquella actividad que, al igual que los Trabajos Fin de Grado o de Máster, pueden marcar la culminación de la trayectoria universitaria del alumno. Como en éstos, bajo la supervisión de un Tutor, se pretende que el alumno se enfrente a una tarea de complejidad superior a la desarrollada a lo largo de su paso por las nuestras aulas, cuya elaboración requerirá aspectos, tales como: aplicar los conocimientos adquiridos, integrar diversas disciplinas previamente cursadas, poner en juego sus dotes de creatividad, originalidad y, en el caso de las personas mayores, su experiencia con el fin de obtener unos resultados y evaluar



cuantitativamente su esfuerzo. En definitiva, seguir aprendiendo a través de la investigación.

## **Metodología**

Como ya se ha indicado, el desarrollo de nuestro Programa Formativo Universitario dirigido a personas mayores, ha propiciado la consecución de objetivos, tales como: la promoción de un estilo de vida saludable a través de la actividad física dirigida, la interactividad cultural y la sociabilidad entre los alumnos en un proceso de formación permanente. Así, nuestra institución desarrolla desde el Curso Académico 2003-2004, diversos programas dentro de las actividades que complementan las acciones formativas de la *Universidad de Mayores*.

Uno de ellos va destinado a la práctica deportiva dirigida a mayores, donde éstos desarrollan destrezas motrices, habilidades motoras, acondicionamiento aeróbico, a la vez que se promueven las relaciones sociales y afectivas entre los alumnos. Estas habilidades se desarrollan a través de cursos en las modalidades de Taichi, Chikung, Baile de Mantenimiento y Actividad Física especializada. No obstante, los mayores también pueden participar en las actividades deportivas ofertadas al resto de la Comunidad Universitaria. En la Figura 1 se recoge una imagen de alumnos mayores realizando actividades deportivas en el Pabellón Urban de la Universidad.



*Figura 1*

Los Cursos de Verano de la Universidad Politécnica de Cartagena se plantean como un foro de discusión y debate en el que, con la participación de diferentes especialistas nacionales e internacionales, se promueve la comunicación y la transferencia de conocimientos sobre aquellas cuestiones que puedan resultar de mayor actualidad e interés tanto a la propia comunidad universitaria, como a la sociedad en su conjunto. En contexto, el curso de *“Actividad Física y Salud en la Edad Adulta”* ofertado en el programa de Cursos de Verano de nuestra Universidad, es una actividad dirigida específicamente a los alumnos y antiguos alumnos de la *Universidad de Mayores*, y miembros de la *Asociación UMAC*, enfocada a dar a conocer de forma tanto teórica



como práctica, los fundamentos básicos de la actividad física y su relación con la salud, además de incidir en los principios para la mejora de la calidad de vida. Con una duración de 25 horas, se abordan contenidos tales como el Coaching y la Gastronomía saludable, y se proponen actividades como Aquagym, Pilates, Musicoterapia y Taichí. Sus objetivos fundamentales se concretan en:

- Dar nociones básicas sobre hábitos de vida saludables en cuanto a nutrición y alimentación, y también sobre ejercicios aconsejados y desaconsejados en la edad adulta.
- Ayudar a mejorar la calidad de vida y disminuir el estrés con la presentación de actividades acuáticas, de relajación (Spa, Sauna), Taichi y Musicoterapia.
- Aumentar las actividades de ocupación adecuadas del ocio y tiempo libre, como la Expresión Corporal y el Pilates.
- Fomentar el conocimiento de ejercicios de prevención de lesiones con trabajo de calentamiento y estiramientos.
- Dar a conocer el concepto de "Coaching Personal" a través de una conferencia impartida por una especialista.

En la Figura 2 se muestra una imagen de una de las actividades programadas en la edición 2012 del Curso *Actividad Física y Salud en la Edad Adulta*.



*Figura 2*

Por otro lado, los Ciclos de Cine que, a modo de cine-fórum, se utilizan en la formación de mayores como recurso didáctico, consistiendo básicamente en la proyección de una película y la realización de un posterior coloquio sobre la misma. Generalmente, la proyección va precedida de una presentación de la temática que se aborda y el contexto histórico-social en el que se desarrolla. La actividad que aquí planteamos tiene el propósito de relacionar la *Historia* y el *Cine* de una forma amena

y edificante. A través de la visualización de películas históricas, pretendemos reavivar el espíritu crítico e incitar al debate, al tiempo que estudiamos la Historia de la manera más grata que puede hacerse, entreteniéndolo.

El cine posibilita cambios en la forma tradicional de plantear las clases, pues permite disminuir la fatiga y el cansancio por la diversidad de actividades en el aula. La envoltura artística del mensaje cinematográfico y el empleo de recursos tales como la música, el color y los efectos sonoros junto con las imágenes visuales, despiertan el interés por aprender, motivan la actividad del conocimiento a la vez que desarrollan la creatividad y estimulan la fantasía. La fijación en la memoria de los conceptos aprendidos es tanto más duradera en la medida en que aprendemos de forma más concreta, con mayores evidencias y más riqueza emocional y de ahí que lo que se aprende mediante el cine se retiene por más tiempo, se memoriza mejor y esto trae aparejado el tener que hacer menos esfuerzos intelectuales para la retención y el estudio individual. El cine en general facilita el desarrollo del pensamiento.

El uso de los filmes como recurso didáctico en ciencias sociales, está justificado por diversos motivos, tales como:

- Enseña a ver las películas como algo más que un mero producto de ocio y consumo. Es decir, genera hábitos de observación, reflexión, análisis, comprensión, síntesis, relación e interpretación.
- El cine-fórum complementa y profundiza en temas de profundo calado humano y filosófico. Anima a la discusión y ayuda a la comprensión de los contenidos. El profesor o ponente del tema, juega un papel de orientador, moderador y mediador.
- Contribuye a la formación general mediante la obtención de valores, habilidades, actitudes (con relación a deberes y derechos) y conocimientos. O sea, que ayuda a la socialización de los ciudadanos en el sistema democrático.
- Ayuda a observar los asuntos desde diferentes perspectivas y descubre la riqueza de las culturas diferentes a la propia.
- Estos ciclos promueve, además, la afición al cine en particular y al conocimiento de la cultura popular y de masas en general.

Entre los Ciclos de Cine programados, podemos destacar: *Cine e Historia: El siglo XX a través del Cine, España y su Historia a través del Cine, Valores humanos y espiritualidad, Ciclo de Cine histórico y social*. En la Figura 3 se muestra el cartel elaborado para el Ciclo de Cine: *Valores humanos y espiritualidad*.

**CINE**  
VALORES HUMANOS Y ESPIRITUALIDAD

Del 14 de marzo al 30 de mayo de 2011

<b>ACTO INICIAL</b> Conflicto: "LA PRESENCIA ESCONDIRA DE DIOS"	<b>Película de Marco Ferreri</b> Película: INVICTOS de Clint Eastwood	<b>Película de Sergio Leone</b> Película: DE DIOS Y HOMBRES de Sergio Leone	<b>Película de Clint Eastwood</b> Película: THE BLIND SIDE de John Dahl	<b>Mesa Redonda</b> "EL CINE COMO CAMINO DE ESPIRITUALIDAD"
<b>Película de Roberto Benigni</b> Película: LA BANDA NOS VISITA de Ewan	<b>Película de Clint Eastwood</b> Película: EL CONCIERTO de Rino Michieletto	<b>Película de Sergio Leone</b> Película: LA SÉPTIMA HORADA de Sergio Leone	<b>Película de Federico Fellini</b> Película: TERESA DE CALCUTA de Fabrizio Costa	<b>Película de Clint Eastwood</b> Película: LA ÚLTIMA CIMA de Jean-Marie Colette

**ENTRADA LIBRE**  
LUGAR DE REALIZACIÓN:  
**Salón de Actos de la Residencia Universitaria "Alberto Colan"**  
**1ºS\* Crédito de libre configuración**  
\* Nuevos Estudios de Grado: se reconocerán créditos ECTS de acuerdo con la equivalencia que se apruebe

**Inscripción y matrícula:**  
Hasta el 21 de marzo de 2010, en Actividades Socioculturales de la UPCT.  
Campus de la Muralla del Mar. Tel. 968 325 534. Fax 968 325 403  
A través de la página web de la UPCT en: [cen.upct.es](http://cen.upct.es); o en [www.upct.es/seen](http://www.upct.es/seen)

Logos: Universidad Politécnica de Cartagena, Diócesis de Cartagena, Instituto Superior de Ciencias Politécnicas "Juan de Fuca"

Figura 3

Por último, en el Curso Académico 2008/09, atendiendo la creciente demanda de Formación Continua en las aulas universitarias, del colectivo de alumnos que habían completado el Plan de Estudios de la *Universidad de Mayores*, se pone en marcha el Proyecto Formativo, los *Trabajos Tutorizados*. Nuestros alumnos mayores argumentaban, entre otras, razones tales como:

- Posibilitar la creación de un Programa Formación Permanente para mayores
- Continuar con esa experiencia universitaria que, un buen número de alumnos, señalan como *vital*
- Seguir estableciendo las relaciones, tanto intrageneracionales como intergeneracionales, que propicia esta actividad
- Poder profundizar en los contenidos de algunas de las materias cursadas, por razones de diversa índole
- Marcarse un nuevo reto personal

En la Universidad Politécnica de Cartagena se concibe la acción formativa, *Trabajos Tutorizados*, como aquella actividad que, al igual que los Trabajos Fin de Grado o de Máster, marca la culminación de la trayectoria universitaria del estudiante en la titulación cursada, a la vez que supone una primera aproximación de éste al Método Científico y las Técnicas de Investigación general. Como en los Trabajos Fin de Grado o de Máster, bajo la supervisión de un Tutor, se pretende que el alumnado se enfrente a

una tarea de complejidad superior a la desarrollada a lo largo de su paso por las aulas universitarias, cuya elaboración requerirá, entre otros aspectos, los siguientes, [6]:

- Aplicar los conocimientos adquiridos
- Integrar diversas disciplinas previamente cursadas
- Poner en juego sus dotes de creatividad, originalidad y experiencia
- Obtener unos resultados
- Evaluar cuantitativamente su esfuerzo

Para la realización de los *Trabajos Tutorizados*, los alumnos seguirán el siguiente itinerario formativo, [6]:

- *Curso de Introducción a la Investigación en Ciencia y Tecnología*, que formará al alumno en técnicas de investigación general, búsqueda de información y manejo de bases de datos, pautas para la elaboración de un trabajo de investigación, entre otros aspectos, mediante clases teórico-prácticas con una duración de 30 horas
- *Realización de un Trabajo* bajo la supervisión de un Tutor, dedicando a ello un tiempo estimado de 90 horas

Los Tutores de estos Trabajos son profesores universitarios con una dilatada experiencia docente en el Programa Formativo *Universidad de Mayores* y, por tanto, con un conocimiento muy cercano del mismo, tanto sobre el enfoque que ha de imprimirse a estas disciplinas, como de los perfiles y características propias de este alumnado.

Si buscamos las razones que pueden llevar a los alumnos a elegir un Trabajo concreto de entre los ofertados, podríamos señalar: la preferencia por un ámbito del conocimiento determinado, la inquietud y el interés personales por uno de los temas ofertados, la aptitud hacia una materia concreta y la profundización en los contenidos de alguna de las disciplinas cursadas, entre otras razones.

Completada la Memoria Final del Trabajo, el alumno la entrega a su Tutor, junto con un póster o pósteres descriptivos del mismo. La Universidad de Mayores, en la primera quincena de Junio programa una fecha para la presentación oral del Trabajo por parte del alumno. Así mismo, en estas fechas se programa en espacios de nuestra Institución, una Exposición que recoge los pósteres elaborados. Coincidiendo con la inauguración de la esta Exposición, se realiza un Acto Académico en el que se entrega a los alumnos la correspondiente acreditación, mediante un Diploma de nuestra Universidad.

## **Resultados**

En la Tabla 1 se recogen los datos de los usuarios correspondientes al período 2010-13, que han participado en las actividades deportivas programadas para personas mayores.

Tabla 2. Usuarios de las actividades deportivas en el período 2010-13

ACTIVIDAD	CURSO 2010/11	CURSO 2010/11	CURSO 2011/12	Total
Baile de Manytenimiento	38	41	35	114
Chikung Terapéutico	18	29	25	72
Taichi-Chuan	53	42	29	124
Actividad dirigida para Mayores	-	-	15	15
Usuarios Totales	109	112	104	325

En relación al curso de "Actividad Física y Salud en la Edad Adulta" ofertado en el programa de Cursos de Verano de nuestra Universidad, en el Curso 2010/11 participaron 30 alumnos y en el correspondiente al Curso 2011/12, lo hicieron 22.

En cuanto a los Ciclos de Cine programados para mayores, en la Tabla 3 se muestra los datos de la asistencia media a las sesiones.

Tabla 3. Número medio de asistentes a los diferentes Ciclos de Cine

CICLOS	<i>El siglo XX a través del Cine</i>	<i>España y su Historia a través del Cine</i>	<i>Valores humanos y espiritualidad</i>	<i>Ciclo de Cine histórico y social</i>
Nº medio de asistentes	60	50	180	70

Desde el Curso Académico 2008/09, 59 alumnos han participado en el Proyecto Formativo *Trabajos Tutorizados*. En la Tabla 4 se muestra la distribución de los alumnos por Ámbitos del Conocimiento en los que se han elaborado los *Trabajos Tutorizados*.

Tabla 4. Distribución de los alumnos de los Trabajos Tutorizados

Ámbito de Conocimiento	Número
Biología Humana y Salud	1
Medio Ambiente	3
Historia de la Ciencia	6
Astronomía	13
Ciencia y Tecnología	7
Matemáticas	16
Cultura Clásica	10
Materiales	3

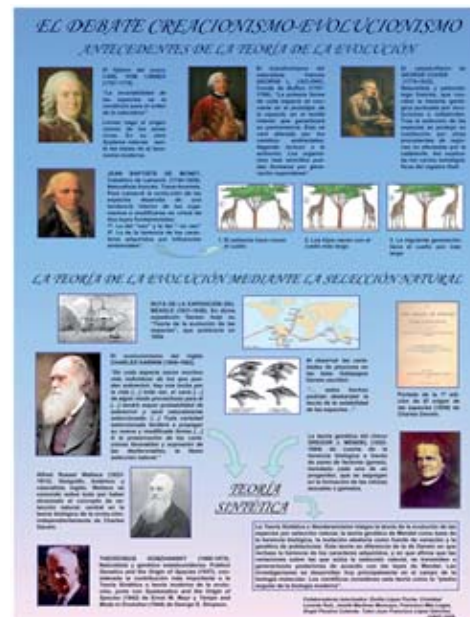
En relación a la distribución por sexo de los alumnos participantes en el Proyecto *Trabajos Tutorizados*, es de destacar que el 59% son mujeres.

En la Figuras 3 (a) y (b), se muestran dos pósteres realizados por los alumnos de *Trabajos Tutorizados*. En la Figura 3 (a) se presenta el póster sobre *Hipatia de Alejandría* correspondiente al *Ámbito de Conocimiento Matemáticas*. La Figura 3 (b) se recoge el Trabajo titulado *El debate Creacionismo-Revolucionismo*, correspondiente al *Ámbito Historia de la Ciencia y la Técnica*.

Figura 3 (a)



Figura 3 (b)



Comentar, por último, que la colección de pósteres correspondientes a los *Trabajos Tutorizados* realizados hasta la fecha, ha sido objeto de Exposición en diferentes eventos relacionados con la Divulgación de la Ciencia y la Tecnología o con el ámbito de las personas mayores. En este sentido, cabe destacar la participación de la colección de los pósteres elaborados por nuestros alumnos, en las tres últimas ediciones de la *Noche de los Museos* celebradas en Cartagena, pudiendo ser visionados por el público general en los espacios expositivos habilitados para este evento en el Antiguo Hospital de Marina.

## Conclusiones

Observando los resultados presentados sobre los diferentes programas formativos orientados al colectivo de mayores de nuestra Universidad, podemos destacar la amplia participación de los alumnos, participación que además se mantiene en el



tiempo, lo que nos induce a pensar no sólo en la buena acogida de este Proyecto entre sus destinatarios, sino también en una valoración positiva del mismo como instrumento útil para la promoción del envejecimiento activo, ya que éste implica actividad. Por otro lado, basándonos en la experiencia acumulada por los profesores y tutores participantes, podemos seleccionar una serie de objetivos alcanzados en el desarrollo de estas actividades formativas y que, sin duda, son fundamentales para llevar a cabo un proyecto de este tipo con ciertas garantías de éxito. Desglosamos estos objetivos a través de tres ámbitos de actuación:

- Promoción de la salud y de la forma física: *envejecer bien, cuidado del cuerpo y el ejercicio físico, como el mejor remedio*
- Optimización y compensación cognitiva: *Prevenir el envejecimiento cerebral, mejorar la memoria, la vejez como edad creativa y la sabiduría como expresión de la vida y los años*
- Desarrollo de la afectividad, personalidad y maximización de la implicación social: *sentirse eficaz, pensar en positivo, eliminar concepciones erróneas sobre la vejez, promover el nivel de actividad (social, cultural, etc), incrementar las relaciones interpersonales e internet como otra forma de comunicación*

## Bibliografía

- [1] Baltes, P.B. y Baltes, M.M. (Ed.) (1990). *Successful aging*. New York; Cambridge University Press.
- [2] Fernández-Ballesteros, R., Caprara, M.G. Iñiguez, J. y García, I.F. (2005). Promoción del envejecimiento activo: efectos del programa "Vivir con vitalidad". *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 40(2), 92-102.
- [3] Universidad Politécnica de Cartagena (2012). Normativa de la Universidad de Mayores de la UPCT. Curso Académico 2012/13.
- [4] Universidad Politécnica de Cartagena (2012). Horario de la Universidad de Mayores de la UPCT. Curso Académico 2012/13.
- [5] Universidad Politécnica de Cartagena (2012). Aula Permanente de Mayores. Curso Académico 2012/13.
- [6] Universidad Politécnica de Cartagena (2012). Normativa de los Trabajos Tutorizados de la Universidad de Mayores de la UPCT. Curso Académico 2012/13.



## La improvisación oral en verso: recurso educativo interdisciplinar e intergeneracional en los programas formativos de “*Peritia et Doctrina*” de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Fco. J. Bravo de Laguna Romero<sup>107</sup>, F. Fabelo Acosta<sup>108</sup>,

L. A. Pérez Martín<sup>109</sup> y J. Y. Rodríguez Quintana<sup>110</sup>

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

### Resumen

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria desarrolla, desde el año 1999, tres programas formativos especiales dirigidos a mayores. *Peritia et Doctrina*, iniciado en 1999, Diploma de Estudios Canarios, iniciado en 2003 y Diploma de Estudios Europeos, iniciado en 2009. En las programaciones desarrolladas en cada uno de estos estudios, hemos procurado resaltar los contenidos humanísticos y artísticos, así como otros contenidos más prácticos relacionados con hábitos saludables y calidad de vida o sistemas de protección social en la edad adulta. Entre todas las materias programadas, destacamos la experiencia de una asignatura, el “Taller de Artes Verbales”, que a través de la tradición oral canaria, de la décima, el soporte del verso que la sustenta, ha logrado conmover y conmocionar al alumnado. Su ponente, D. Yeray Rodríguez Quintana, Doctor en Filología Hispánica por la U.L.P.G.C., ha fomentado “a la fuerza con muchos versos improvisados” (permítannos el juego de palabras con el título de una de sus ponencias) el “impúdico acto de improvisar” (otra licencia más) y de generar belleza y actividad entre sus alumnos. La experiencia es reseñable en cuanto entronca con lo más íntimo de nuestra condición cultural, la oralidad, de la cual nuestros mayores son los guardianes, como si de la misma memoria se tratara. Por ello la memoria, la tradición, la belleza, la palabra y la emoción han formado la parte central de este taller.

*Palabras claves:* improvisación oral recurso enseñanza adultos

---

107 fbravo@dfc.ulpgc.es

108 federicofabelo@gmail.com

109 lperez@dcjb.ulpgc.es

110 jyrodriguez@dfc.ulpgc.es

## Abstract

Since year 1999 the University of Las Palmas de Gran Canaria develops three special formative programs directed to elder people. *Peritia et Doctrina* began in 1999, *Diploma in Canary Studies* began in 2003 and *Diploma in European Studies* began in 2009. In the teaching programs developed for every type of study, we tried to highlight the humanistic and artistic contents, as well as other more practical contents related to healthy habits and life quality or social protection systems at the elder age. Among all the scheduled subjects, we must emphasise the positive experience of a subject called "Workshop for Verbal Arts", which has turned out touching and shaking for our students thanks to the Canary oral tradition, the ten line in poetry and the use of the verse. The speaker of this paper Mr. Yeray Rodríguez Quintana, Doctor in Hispanic Philology by the University of Las Palmas de Gran Canaria, has promoted the beauty and activity among his students "by force of many improvised verses" (we have used these last words referring to the title of one of his speeches) "impúdico acto de improvisar" (the shameless act to improvise). The experience is remarkable, because it is connected to our most intimate cultural condition, the act of communication. Our elder people are the great guardians of communication. For them communication is memory. For all these reasons, memory, tradition, beauty, words and emotion has been the main bases of this workshop.

*Keywords: improvisation oral resource teaching elder people*

## Introducción

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (U.L.P.G.C.) desarrolla, desde el año 1999, tres programas formativos especiales dirigidos a mayores. *Peritia et Doctrina*, iniciado en 1999, *Diploma de Estudios Canarios*, iniciado en 2003 y *Diploma de Estudios Europeos*, iniciado en 2009. En las programaciones desarrolladas en cada uno de estos estudios, hemos procurado resaltar los contenidos humanísticos y artísticos, así como otros contenidos más prácticos relacionados con hábitos saludables y calidad de vida o sistemas de protección social en la edad adulta.

De este modo en el primer año de *Peritia et Doctrina*, figuran asignaturas como "Democracia y derechos civiles"; "Taller de Musicoterapia"; "Psicología de la madurez"; "Evolución humana"; "El héroe: de la antigüedad clásica al tebeo" o "Lengua y literatura", entre otras muchas. En segundo curso, destacamos asignaturas como "Interpretación de textos literarios"; "Taller de Desarrollo de la Creatividad"; "Introducción al pensamiento clásico y su pervivencia en el mundo actual"; "Biología vegetal y naturaleza canaria" o "Introducción al Arte", entre otras; en tercer curso ofertamos asignaturas como "Aproximación al arte cinematográfico"; "Vida y misterios de la vida"; "Historia de Canarias" o "Geografía regional de Canarias".

Sin embargo, y éste es el motivo y objeto de nuestra comunicación, entre todas ellas, deseamos destacar la experiencia de una asignatura, el "Taller de Artes Verbales", que a través de la tradición oral canaria, de la décima, el soporte del verso

que la sustenta, ha logrado conmover y conmocionar al alumnado. Su ponente, D. José Yeray Rodríguez Quintana<sup>111</sup>, Doctor en Filología Hispánica por la U.L.P.G.C., ha fomentado “a la fuerza con muchos versos improvisados” (permítannos el juego de palabras con el título de una de sus ponencias) el “impúdico acto de improvisar” (otra licencia más) y de generar belleza y actividad entre sus alumnos. La experiencia es reseñable en cuanto entronca con lo más íntimo de nuestra condición cultural, la oralidad, de la cual nuestros mayores son los guardianes, como si de la misma memoria se tratara. Por ello la memoria, la tradición, la belleza, la palabra y la emoción han formado la parte central de este taller.

## Objetivos

La improvisación oral en verso vive en la actualidad un momento tan prometedor como inesperado y no nos referimos a las formas comerciales del rap y el hip-hop que tienen su propio ámbito y difusión, sino a las manifestaciones folclóricas que lejos de quedar postergadas en un tiempo virtual y acelerado como el que vivimos han adquirido un protagonismo cada vez mayor y, si bien el número global de cultivadores ha podido descender notablemente en algunos países, los contemporáneos son sin duda los improvisadores que mayor proyección internacional y difusión mediática han tenido. A ello han contribuido sin duda los encuentros internacionales que, sobre todo en el ámbito hispánico, son cada vez más frecuentes. Curiosamente, soportes tan actuales como las redes sociales o los portales de vídeo en la red, han permitido que la tradición se asome a nuevos horizontes.

Uno de los retos que el progresivo encuentro de diversas tradiciones ha puesto de manifiesto, no es otro que el de la perpetuación de las mismas en un contexto en el que el cauce habitual que fluía naturalmente de padres a hijos o de abuelos a nietos no resulta tan confiable como antaño. Movidas por hondas convicciones, algunas tradiciones como la vasca o la cubana llevan alentando desde hace décadas la enseñanza más o menos reglada de este arte y los resultados son más que satisfactorios. En Canarias la experiencia continuada, a través básicamente de la décima espinela, es relativamente reciente pero también se aventuran resultados alentadores. Hay sin embargo una segunda posibilidad que abre este rumbo que resulta, si cabe, más interesante aún. Los cursos y talleres que se vienen impartiendo en los últimos tiempos no buscan exclusivamente que de ellos surjan solventes improvisadores que puedan considerarse, para entendernos, consumados especialistas en el *repentismo*, sino seres atentos que trasladen a su vida personal y profesional o académica, las competencias que la improvisación estimula y que resultan deseables para cualquier hablante/oyente. Es esta segunda posibilidad la que ha generado un creciente interés en talleres y cursos ya que permite, entre otras muchas posibilidades, el estímulo de

---

111 Aparte de su faceta académica como doctor y profesor de Filología Española, Clásica y Árabe por la U.L.P.G., José Yeray Rodríguez Quintana es poeta, repentista, verseador, y este año ha recibido Roque Nublo de Plata en el ámbito folclórico, galardón de mucho prestigio en la isla, otorgado por el Cabildo de Gran Canaria.

la memoria; la implementación del léxico; la soltura sintáctica; la creatividad; el fomento de la expresión oral y otras tantas probabilidades y facetas como las que sean capaces de crear los alumnos que en ellos participen.

Las experiencias se han desarrollado en todos los niveles y edades posibles, desde preescolar hasta la universidad y desde los cinco años hasta los noventa y tantos. El programa *Peritia et Doctrina* de la U.L.P.G.C. ha posibilitado desarrollar con motivados adultos mayores de 55 años, talleres y actividades que han favorecido las competencias verbales de los estudiantes y que han logrado, además, el objetivo primitivo, que no es otro que alentar la creación de versos de raíz popular, décimas pero también romances o coplas, ya sea improvisados o, al menos, escritos desde el sosiego. Distintos juegos, como el de la fila, el de los versos al oído o la explicación de sencillas tácticas de escritura, han facilitado este acrecentado interés de los estudiantes del programa por una tradición con la que muchos de ellos se han encontrado por vez primera, otros se han reencontrado y otros se han reconciliado.

Dos han sido los objetivos que hemos perseguido con la propuesta de incorporar la improvisación oral en verso como recurso interdisciplinar e intergeneracional en el programa "*Peritia et Doctrina*" de la U.L.P.G.C.. Por un lado facilitar el contacto de un alumnado adulto y conocedor de la oralidad con una realidad inserta en nuestra tradición, pero que corre el riesgo de desaparecer; y por otro favorecer las potencialidades que, en ciertas edades, puede aportar al alumnado el contacto con el fenómeno de la improvisación en verso.

Otro asunto a tener en cuenta, y que ya anotamos en el título de la comunicación, es el de la interdisciplinariedad de la materia. La décima y el punto cubano<sup>112</sup> tienen un acompañamiento musical y para su "representación" necesitan de una "*actio*", de una puesta en escena que obligatoriamente requiere de una buena disposición física, de una buena comunicación gestual y corporal. Si a eso añadimos que la creatividad, en cualquiera de los casos, es un elemento imprescindible para poder enfrentarse a este "acto creativo", podíamos concluir que son tres las competencias que están imbricadas en este proceso: la musical, la gestual y la creativa. Esta eventualidad está resuelta por tres talleres que de manera paralela se imparten en el programa: el "Taller de Musicoterapia"; el "Taller de Actividad Físico – Deportiva", que mejora, entre otros aspectos, la coordinación y la gestualidad; y el "Taller de Desarrollo de la Creatividad", que trabaja el pensamiento abstracto y, por lo tanto, la coordinación y la concentración mental.

Mediante el desarrollo del "Taller de Artes Verbales", hemos intentado alcanzar y desarrollar los siguientes objetivos<sup>113</sup>:

1. Desarrollar actitudes y competencias para la improvisación, para organizar la comunicación y para fomentar competencias de relación interpersonal.

---

112 Sobre la historia y tradición de la décima y el punto cubano, cf. Trapero, M., "El arte de la improvisación poética: estado de la cuestión", en *La Voz y la Improvisación. Simposio sobre Patrimonio Inmaterial: Imaginación y recursos en la tradición hispánica*. Urueña (Valladolid): Fundación Joaquín Díaz u Junta de Castilla y León, 2008, pp. 6-33.

113 Cf. Egaña, A., *El arte del bertsolarismo*, Kulturgintza, Guipuzcua, 2002.

2. Compromiso del alumno en el patrimonio cultural: conocimiento de la improvisación oral como expresión cultural universal que desarrolla ciertas facultades humanas, acercamiento e imbricación en la realidad histórica y cultural particular.

3. Potenciación complementaria de la competencia lingüística: formación complementaria para la expresión oral, formación en la dimensión lúdica de la lengua.

4. Potenciación de la competencia musical: conocimiento del caudal musical tradicional y adquisición de actitudes y competencias para el canto.

## Metodología

Para llevar a cabo este "Taller de Artes Verbales" hemos desarrollado los siguientes juegos y ejercicios en el aula<sup>114</sup>:

### 1. Juego de los versos al oído

Dos alumnos, voluntarios o elegidos por el profesor, salen ante la clase. Se elige un tema de controversia, de debate. Dicho tema, que se elegirá de un listado, ofrecerá dos posibilidades, dos papeles que interpretarán los alumnos (ejemplo: agua y fuego; noche y día; clases y vacaciones; verano e invierno...) El profesor contará, así mismo, con composiciones poéticas para cada uno de los posibles temas. Una vez seleccionado éste y distribuidos los papeles entre los alumnos, el profesor dictará los versos al oído de cada uno de los alumnos que deberá reproducirlos fielmente y con la mayor implicación posible en los mismos, de tal manera que desarrollen su capacidad expresiva, el lenguaje gestual, etc.

#### Ejemplo

Clases	Vacaciones
<i>La clase es un buen lugar para aprender y jugar</i>	<i>Prefiero las vacaciones pues son más las diversiones.</i>

Un segundo paso de este juego tiene por objeto la argumentación. Salen otros dos alumnos. Cada uno de ellos forma equipo con otro de los que ya están jugando. Sobre el tema ya propuesto o sobre cualquier otro, esos alumnos deben ofrecer argumentos que, en equipo, deben ser llevados a cualquier estructura que contenga, al menos, una rima explícita ya sea asonante o consonante. Sólo podrán tener un turno de palabra si lo que van a decir contiene alguna rima. Cualquiera del resto del

114 La relación de todos estos juegos han sido extraídos íntegramente de Rodríguez Quintana, J.Y., *La tradición y el aula a tiempo de encontrarse*. Bienmesabe, 84, edición digital, 2005.

alumnado presente, en un momento determinado y solicitando ordenadamente su intervención, puede intervenir con un argumento o con algún(os) versos.

## *2. Juego de la fila*

Trabajaremos en principio con diez alumnos, si bien el resto de la clase tendrá que estar sumamente atento, puesto que de esa atención dependerá la posibilidad de que algunos alumnos entren a jugar directamente. Los alumnos se colocan alineados, a la misma altura y mirando a sus compañeros (no sería, por tanto, exactamente una fila). El profesor leerá o recitará una décima en voz alta. Luego la repetirá pero encomendando a cada uno de los diez alumnos uno de los versos, de tal manera que tenga que aprenderlo inmediatamente. Dependiendo del nivel o de la práctica del ejercicio, el profesor podrá repetir o no el verso que a cada cual le toca.

Seguidamente, cuando se supone que ya cada uno ha memorizado su parte, se hace una nueva ronda, señalando en orden a cada uno de los participantes que debe decir, alto y claro, el verso que le corresponde. Si alguno no recuerda en su turno el verso que le toca, se abre la posibilidad de que cualquiera de los alumnos restantes del aula levante la mano y, si dice correctamente el verso, ocupe el lugar del compañero. Las rondas se repetirán hasta que se observe que los diez alumnos que realizan directamente la actividad manejan con soltura sus respectivos versos. En este momento al juego se le abren varias posibilidades que pueden ser sucesivas o no, dependiendo de factores diversos:

a) Una de las posibilidades es situar a los participantes en un lugar distinto al que les corresponde e iniciar una nueva ronda en la que tendrán que decir el verso que le tocó al compañero que estaba inicialmente en ese lugar, de tal manera que se vuelve a abrir la posibilidad de que el resto de la clase participe activamente y cualquier alumno que diga el verso correspondiente cuando le sea solicitado puede entrar a formar parte del grupo.

b) Se le puede pedir a los participantes que, fijándose en la última palabra de su verso, busquen compañeros que tengan versos que rimen con los suyos. Para ello se les dará un tiempo limitado. Sabemos que habrá cuatro grupos: el que formarán los participantes que tengan los versos 1, 4 y 5; el de los versos 2 y 3; el de los versos 6, 7 y 10 y el de los versos 8 y 9. Una vez que se han agrupado de este modo, con mayor o menor colaboración del profesor, se le pedirá a cada grupo que con una rima distinta a la que los ha unido, busquen palabras (una por alumno) que sigan dando cohesión al grupo; esto es que compartan rima. Convendrá que las nuevas rimas sean propuestas por el profesor, para evitar que coincidan.

*Ejemplo*

Rimas	Versos	Secuencias de palabras		
-on	1, 4 y 5	León	<i>Peluquero</i>	<i>Lugar</i>
-ar	6, 7 y 10	Tropezón	<i>Sendero</i>	<i>Pelear</i>
-ino	8 y 9	Camión	<i>Cantar</i>	<i>Camino</i>

Cuando cada participante ha encontrado su palabra, les pediremos que regresen a los lugares originales en la fila, lugar que viene dado por el número del verso que en un principio les tocó. En ese momento tendrán que inventar una frase que termine con la nueva palabra. Eso hará que, independientemente del número de sílabas que tenga la frase que digan, logren una secuencia de versos con rima y, exactamente, con la misma distribución de la rima que tiene la décima espinela. No debe preocuparnos tanto la coherencia del nuevo texto como la posibilidad creativa que otorgamos a los alumnos.

*Ejemplo*

Yo vi un león  
 que iba siempre al peluquero  
 salió un día por el sendero  
 y dio un tropezón.  
 Por allí había un camión  
 donde solían cantar  
 y un día en aquel mismo lugar  
 el león por el camino  
 aunque encontró a su vecino  
 no quiso pelear.

Esta misma variante del juego ofrece otra posibilidad. Una vez que asumiendo su pertenencia a un grupo los participantes vuelven a situarse en su antigua posición, se les puede pedir que digan palabras sueltas que comprometan a los de su grupo a encontrarle rima, pero la secuencia del juego respetará escrupulosamente el orden del principio del juego, de tal manera que no sólo deberán esforzarse para recordar la rima sino también para memorizar la rima de sus compañeros de grupo. Un paso más, sin duda más complejo, es realizar este ejercicio no sólo con palabras sino con versos completos.



c) Otra posibilidad, que es la que realmente da nombre al juego, es situar a los alumnos en fila india para que intenten decir la décima completa. Cuando no sean capaces de seguir regresarán a la fila y así hasta que alguno, con más o menos ayuda, pueda completarla. En ese caso, ese participante sería el ganador del juego y, desde ese momento, se situaría al lado del profesor para ayudar a los compañeros que siguen en la fila a decir completa la décima. Su ayuda consistirá únicamente en la utilización de la mímica para sugerir las palabras o el verso completo que en cada momento debe decir el compañero. Los que vayan diciendo la décima pasaran de la fila al grupo de la mímica y así hasta completar los diez.

### *3. Juego de la Décima incompleta*

Como los anteriores juegos y ejercicios, éste también contiene varias posibilidades. Se ofrece un poema al que se le han ocultado algunas palabras, vocablos que, en principio, están al final del verso y contienen alguna de las rimas del texto.

#### *Ejemplo*

Nos gusta el punto cubano  
que en nuestro corazón vive  
que vino desde El ..... **(Caribe)**  
en el alma de un indiano.  
Ahora que está en nuestra ..... **(mano)**  
hay que buscar la manera  
de darle lo que el espera  
para que esta .... **(tradición)**  
que está en nuestro corazón  
en Canarias nunca ..... **(muera)**

También podríamos ofrecer un listado de palabras que podrían ocupar esos espacios. Se buscarán términos que incluso coincidan en el número de sílabas y en la terminación para dificultar el ejercicio.

Ejemplo

<i>Hoy el presente nos lanza un reto de..... porque nuestra tierra es para muchos la..... Hay quien nuestra costa..... igual que nosotros antes y con los mismos.... que los canarios ..... aunque ahora les toque a ellos todos somos.....</i>	<b>luna</b>	<b>cuna</b>
	<b>turbantes</b>	<b>emigrantes</b>
	<b>madurez</b>	<b>brillantez</b>
	<b>camellos</b>	<b>semblantes</b>
	<b>esperanza</b>	<b>bonanza</b>
	<b>horizontes</b>	<b>barco</b>
	<b>bastantes</b>	<b>aquellos</b>
	<b>alcanza</b>	<b>lanza</b>

4. Juego de los versos desordenados

Tiene algo que ver con alguna de las variantes del juego anterior. Se ofrece un conjunto de versos que forman una composición pero en un orden que no es el original. El alumno deberá encontrar ese orden o cualquier otro que mantenga la coherencia del contenido.

Ejemplo

<b>5</b>	<i>¡Cuántos emigrantes, cuántos</i>
<b>7</b>	<i>dejando detrás su monte</i>
<b>2</b>	<i>habitaban cada hogar</i>
<b>10</b>	<i>más allá del horizonte!</i>
<b>1</b>	<i>Cuando miserias y llantos</i>
<b>6</b>	<i>se fueron donde el sinsonte</i>
<b>4</b>	<i>que habían cruzado tantos.</i>
<b>3</b>	<i>muchos cruzaron el mar</i>
<b>8</b>	<i>para hacer la travesía</i>
<b>9</b>	<i>sin saber bien lo que había</i>

### 5. Ejercicios de rima:

Tal como se señala en los siguientes ejemplos, se trata de rellenar unos cuadrantes teniendo en cuenta una determinada rima (se puede usar en determinados casos la palabra "terminación"). Los cuadrantes pueden ofrecerse en dos posibilidades, la primera de ellas teniendo en cuenta los campos semánticos y la segunda las clases de palabras. En el primer caso, el de los campos semánticos, puede sustituirse el vocablo por un dibujo si se entiende que es comprensible dicha circunstancia por quien va a realizarlo.

#### a) Campos semánticos

Terminación	MES DEL AÑO	ÁRBOL	OFICIO
-ero	enero	limonero	carpintero

Terminación	ANIMAL	INSTRUMENTO	DULCE
-ón	León	trombón	turrón

#### b) Clases de palabras

Terminación	ADJETIVO	SUSTANTIVO	VERBO
-eve	breve	nieve	llueve
-ata	grata	rata	mata

## Resultados y conclusiones

Sumando propósitos y experiencias, hemos llegado, en forma de resultados, a varias conclusiones que quisiéramos compartir con ustedes:

- Este tipo de improvisación oral en verso, y en concreto la improvisación de décimas al son del punto cubano, han llamado la atención de un alumnado mayor, conocedor de la tradición y respetuoso con ella.
- El alumno ha buscado y encontrado en la memoria oral de sus familiares, testimonios valiosos que han compartido en el aula y, a través de ellos, han enriquecido, de esta manera, las improvisaciones.
- Los alumnos han sido capaces de memorizar estructuras poéticas en escaso tiempo y de reproducirlas con cierta complicidad. Esto ha requerido, por parte de ellos, compromiso, concentración y actitud, aptitudes que demuestran su implicación en la propuesta.

- Los alumnos han adquirido destrezas en la comunicación oral a través de ejercicios creativos y artísticos, han valorado la dimensión artística de la oralidad, se han concienciado de su poder creativo y han fomentado la socialización a través de la interacción en el trabajo creativo.

## **Bibliografía**

- Bru, B., *Cómo improvisar cuentos*, Ceac, Barcelona, 1995.
- Laferrère, G., *La improvisación pedagógica y teatral: match de improvisación*, Ega, Bilbao, 1993.
- Rodríguez Quintana, J. Y., *El impúdico acto de improvisar. Bienmesabe*, 41, edición digital, 2005.
- Rodríguez Quintana, J. Y., *La tradición y el aula a tiempo de encontrarse. Bienmesabe*, 84, edición digital, 2005.
- Rodríguez Quintana, J. Y., *Literatura y juego, III Encuentro Internacional de Juegos Tradicionales Iberoamericanos*, La Habana, Cuba, julio de 2005.
- Rodríguez Quintana, J. Y., *La improvisación oral en verso: ¿acto de exhibicionismo?*, *Encuentro Iberoamericano de la Décima y el Verso Improvisado*. Conferencia invitada. Caracas, Venezuela, marzo de 2006.
- Rodríguez Quintana, J. Y., *El verso improvisado o crear a la fuerza. Seminario de Traducción y Poética*. Conferencia invitada. Rianxo, Galicia, noviembre de 2006.
- Trapero, M. et alii, *La voz y la improvisación*, Fundación Joaquín Díaz, 2008.
- Trapero, M., "El arte de la improvisación poética: estado de la cuestión", en *La Voz y la Improvisación. Simposio sobre Patrimonio Inmaterial: Imaginación y recursos en la tradición hispánica*. Urueña (Valladolid): Fundación Joaquín Díaz y Junta de Castilla y León, 2008, pp. 6-33.

## **Learning and educating in later years: the case of Sweden**

Gerdt Sundström <sup>115</sup>

*Jönköping University*

### **New cohorts with more education**

In the first longitudinal study of older persons done in Sweden, starting in 1969 in rural Dalby, the participants answered many questions about their life course, their parents, childhood etc. One question was whether they missed or regretted something in their childhood.

The two most common answers were, sadly, that they wished that their parents had shown them more affection, and that they had gotten more schooling. In the good old days tenderness was sometimes seen as a weakness and no good for survival. Many had the same attitude to education: Unnecessary and maybe even harmful, making people unfit for real, hard work. (An important value among Swedes, at least at that time.)

Many Swedes were able to read long before basic education became compulsory in 1842, because the protestant church expected people to read and know the Bible in their own language (translated into Swedish already in the 1500s). Officially school was for six years, but it didn't work properly before, say, the 1930s.

Until then many pupils could leave school prematurely if they had learned some reading and writing and knew the catechism and an appropriate number of religious hymns. (The church and the state lived in symbiosis, with the church overseeing moral and social control, and keeping accurate population records until their final separation in year 2000.) School children often left prematurely "due to poverty" or to help on the farm etc. (Still in 1900 90 % of Swedes lived in rural areas, in 1945 about 50 %, today less than 5 %.) This of course mostly applied to poorer areas and poorer people – and there were many of them, for example in the above mentioned Dalby district in southern Sweden, where many of the subjects had been stone masons or farm labourers.

Incidentally, when people my age or older disappear into dementia, we may still remember the old hymns and take part in singing them at gatherings in the old-age

---

115 Federación Sueca de Pensionistas (SPF) y Institute of Gerontology, School of Health Sciences, Jönköping University.

home... The younger generations have less of a common treasure trove of songs to share. But more education they have.

### **From poverty to relative affluence for seniors**

Up till 1948 – when pensions became universal and much improved, together with housing subsidies - most seniors lived in poverty and often had to rely on poor relief. The pensioner organization SPF was started in 1938 by left-wing workers (syndicalists and communists) to organize older persons at a time when pensions were not for everyone and the only service that existed was the old-age home (poor house). SPF demanded better pensions and Home Help instead of stigmatized institutional care. When things improved after the war, the organization lost speed, but was revived and is today serving all pensioners, without class distinctions.

### **Compulsory schooling and institutional settings**

Up till the 1990s 9 out of 10 older persons had only the compulsory basic education (at best), in more recent cohorts (65-74 year olds in 2011) that rate is down at 33 % (men 35 %, women 31 %), which still means that many older persons don't know foreign languages etc. Of course, some were and are functional analphabets if not literally (I am thinking of the real analphabetism, previously common in Spain). This said, many of the formally uneducated may still have other types of training, in handicrafts or with skills such as seamstresses, carpenters, car mechanics...

### **Alternatives**

In that earlier situation there was a need for adult education, now replaced by other needs of training. Part of that need was earlier covered by labour unions, political parties, the church and others which set up so-called study circles. This means that a group of about 6-8 people arrange a number of meetings, have a plan for their study, some literature, and hire a teacher. They can then get a government subsidy to cover part of the cost, the rest is a fee from each participant.

This was very important for training people to run housing and consumer cooperatives, voluntary insurance schemes, for labour unions, electricity cooperatives, for farmers, the many elected (and non-paid) positions in the municipalities – for example my grandfather in his position in the local school and poor relief board.

This is now formalized by more bureaucratic organizations (with informal affiliations with unions or parties) which send out pamphlets to all households about their courses twice a year. Courses range from book-keeping to social science, IT,

languages (yes, also Spanish), music, dance etc., with "aesthetic" subjects being the most common. About 1.8 million participants in 2011, whereof ca. 700 000 unique (people can attend more than one course) = 10 % of the adult population. Their age is not known, but the organizations say that rather many are 65+. Other common activities like hunting – Sweden is one of the world's gun densest countries – fishing, boating etc., activities that frequently demand some form of training and/or exams, often done as study circles. There are also courses for dogowners: 25 % of Spanish and Swedish seniors have a dog or other animal! But domestic animals do not help against loneliness, we found in a study.

Study circles and training of the "consumers" can even affect public policy: An interesting example are the study circles about medicine use that SPF runs. Over-medication is a big problem among seniors in Sweden, like everywhere else: 45 % of the 80+ have ten medicines or more, and many seniors end up in hospital because of interactions etc. of medicine. The pensioner organization has made seniors into better consumers! This recently stimulated the government to require health providers to make regular reviews of prescriptions for everybody 80+. This would not have occurred without our raising consumer consciousness and alerting the authorities to the problem. Their earlier attempts to do something about it by information to doctors etc. had no effect. Working "from below" is better! Only phantasy sets the limit to what can be done in study circles.



In Denmark there is also increasing interest for university courses and educational programs by seniors (AeldreSagen April 2013). Training in IT is considered important as Danish authorities have announced that *all* communication with the authorities has to be electronic from year 2015 (!). This has led to angry protests by pensioner organizations but also to more computer classes.



About 90 % of Swedish seniors subscribe to a daily newspaper (the Nordic countries have very many local newspapers). Library visits – Swedish libraries are very good and, yes, they also have books in Spanish –are common among seniors, and also increasing. Reading is today more common than, say, in the 1950s when many seniors read nothing (or just the newspaper) and 29 % only read the Bible or other religious texts (SOU 1956:1). There are also mobile libraries...



School education including universities are free of charge to Swedish (and other European) students of any age. They also have the right to get low-rent student loans and subsidies regardless of income, up to the age of 55 (gradually restricted from 45). There are no age barriers to enter, as long as formal criteria are fulfilled (and we are rather generous with dispenses), but there are few students older than 40. When I was at the School of Social Work in Stockholm we had many older students – more than 30 or so - who usually were the best and most hard-working. Although my mother studied sociology and ethnography when she was in her 50s it is unusual to see seniors at the university, but there has been a slight increase in 65+ students at Swedish universities; now more than 5000 are enrolled.

The nearest we come Spanish universities' senior programs (programs like *Nau Gran*) is *Senioruniversitetet*. This was started in 1933 by liberal university teachers who wanted to spread higher education to everybody. It is organized and financed like the study circles (above), but more ambitious in choice of subjects and literature. The teachers are often university academics but the courses do not give academic credits. There is altogether in Sweden 29 regional Senioruniversitet with a total of 20 000 members 55+ (required age), most of them reportedly active participants in various programs. In some local settings it appears that up to 5 % of the 65+ are members, typically often already better educated middle-class people, corresponding to about 1 % of the 65+ at the national level. Members pay an annual fee of about 20 euros + fees for the courses they attend, which are run in various localities, sometimes in the local university.

## Demographic aspects

It is unknown to most Swedes, but the Nordic countries have a very extreme and unusual demographic history. In the early 1700s – when Sweden had 1.8 million people - about 5 % remained life-long singles, a rate that increased with population growth to an incredible 20 % or more in the early 1900s. Myself and many others who came of age in the 1940s had never-married aunts and uncles who lived with us. Never-married people who lived alone were of course the first ones to enter the old-age homes at that time. (Sweden has for centuries had about 5-6 % of its older people in institutional care.) Many people were single and if they married, they did so quite late. When my mother married at age 21 in 1942 that was considered very young, but this soon became common and the norm up till recently. Now we again have late marriages and late child-birth. This is due to the tougher labour market and more women, especially, who want to get an education and a secure situation in the work-force before starting family life. Yet, fertility in Sweden is one of the highest in Europe.

Singlehood has decreased substantially and is now back at the level of 1749, with about 5 % of adults in the 40s and 50s who never had a partner. More people have a family, and a bigger family, today than ever before. And yes, some attend courses on how to be a better parent...

Care-giving at large has *increased* during recent years, as a much larger fraction of older people today are married/partnered and are so much longer – very few people had a Golden Wedding when I was young, now we see them everywhere. Many more also now have off-spring and other close family than just 50-60 years ago. Studies show that the chance to receive informal help increases with the number of close relatives, but so does also the risk to become a carer oneself.

## Health and activities of Swedish seniors: some general remarks

Care giving is one of many activities of older persons: some 20 % of them care for someone (4-5 % for a partner, equal for men and women). This actually more common than among older persons in Spain (I have seen figures around 13 % of older Spaniards being care givers), probably because older people in Sweden either live with just their partner or alone and then maybe receiving help from a wider spectrum of family.

Activities are on the increase in every aspect of seniors' lives, including sexual activities. The only exception is that religious activities decline, as they also do in Spain. Older persons increasingly have second homes, go on vacations – yes, also to Spain! - , to restaurants, movies, dances – very common! - and also increasingly attend courses, for example on how to use their cell phones (moviles) and computers, but also more “hedonistic” things like history, music, art and languages. Some are run by the local pensioner associations, depending on demand among their members.

Restoring and maintaining vintage cars is another very common activity among Swedish seniors, mostly men of course. They have houses and big garages, and skills that didn't get state subsidies and are not recorded statistically.



## Modernization

In a survey with SPF-members we asked them about new technologies, and found that 91 % have a cell phone (not always used daily), and 59 % an email address. Some 80 % have a computer, half use it daily. Courses on cell phone use and computers are run by the pensioner organizations and quite popular, like similar courses I have seen organized by UDP in Spain. SPF is a federatiion with some 800 local associations which are rather autonomous and run their own courses, depending on the interest of the local members. They also run other courses on various subjects like local history and languages, yes, sometimes Spanish.

It is very common among Nordic seniors to stay shorter or longer periods during the winter in southern Spain. Ten percent of Swedish seniors have two dwellings, though the percentage which lives more or less permanently in Spain is much smaller as most of these second homes are in Sweden. This is very different from the situation just 60 years ago, when a tenth of the seniors didn't even have a home of their own, but lived in dwellings provided by relatives, former employers etc.



# POSTERS



## **Construir la educación europea a través del intercambio entre alumnado adulto mayor de programas de aprendizaje permanente: el proyecto *NATURE***

C. Orte Socias, L. Macías González\*<sup>116</sup> y M. Vives Barceló

*Universitat de les Illes Balears*

### **Resumen**

Junto con las asociaciones de Polonia (Bialystok) y Turquía (Afyonkarahisar), desarrollamos en 2011-2013 un proyecto educativo cultural centrado en ofrecer al alumnado senior la oportunidad de adquirir, y mejorar, sus conocimientos sobre uno de los valores más importantes que tenemos en Europa: el medio ambiente.

El objetivo principal de este proyecto coordinado por la UOM ha sido conseguir la visibilidad y la integración del colectivo de personas mayores de 50 años. Fortalecer su autoestima haciéndoles sentir miembros activos de la sociedad, mejorar su autonomía, potenciar los lazos sociales y contribuir en la construcción de una ciudadanía europea a través de las siguientes estrategias:

Dando a conocer los espacios naturales más destacados de nuestras regiones posibilitando a los participantes, tanto el acceso a lugares únicos y protegidos, como compartir experiencias vitales y crear vínculos emocionales entre sí.

Promoviendo estilos de vida saludables, a través de la alimentación seleccionada y también de la actividad física, con las actividades de excursionismo y senderismo en espacios naturales; a los que se accede de forma guiada mediante acompañamiento histórico y cultural de las personas que forman parte de la organización receptora, y que han preparado ese encuentro previamente.

Promoviendo y/o reforzando entre el alumnado el uso de las nuevas tecnologías y el conocimiento y práctica de la lengua inglesa vehicular del proyecto. Ambas competencias como medio de comunicación cotidiano y como herramientas prácticas y eficaces para adquirir y compartir conocimientos contingentes a la principal actividad diseñada y compartida en el proyecto: el conocimiento de la naturaleza.

*Palabras clave:* Programa Grundtvig, Educación permanente, intercambio, ciudadanía europea y personas mayores.

---

116 liberto.macias@uib.es

### Abstract

*Together with associations of Poland (Bialystok) and Turkey (Afyon), we developed in 2011-2013 a cultural educational project focused on providing senior students the opportunity to acquire and improve their knowledge on one of the most important values we have in Europe: the environment.*

*The main aim of this project, coordinated by the UOM, has been getting the visibility and integration of the group of people over 50 years old. Strengthen their self-esteem by making them feel active members of society, improve their autonomy, enhancing social ties and contribute to the construction of the European citizenship through the following strategies:*

*Introducing the most outstanding natural areas of our regions enabling the participants, both access to protected areas and share life experiences creating emotional connections between them.*

*Promoting healthy lifestyles through selected food and physical activity through hiking and trails activities in natural areas: directed by historical and cultural specialized guides who were the organizational part, and who prepared beforehand that meeting.*

*Promoting among students the use of technologies and the knowledge and practice of English language. Both competencies as everyday means of communication and practical and efficient tools for acquiring and sharing knowledge contingent to the main activity designed and shared in the project: knowledge of nature.*

*Key words: Grundtvig Programme, lifelong learning, exchange, European citizenship and seniors.*



## **La experiencia de un intercambio europeo: “Creative Christmas Grundtvig workshop”**

Ayuso-Moya, A.

*Universitat de Valencia*

Guillot-Serrulla, J.; Moros-González, R. y Cánovas-Casales, C.

*Alumnas programa Nau Gran, Universitat de Valencia*

### **Resumen**

Dentro del programa de Formación a lo largo de la vida de la Comisión Europea, el programa Grundtvig atiende a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de los participantes en todas las formas de educación de personas adultas, así como de los centros y organizaciones que imparten o facilitan esa educación.

El programa sectorial Grundtvig tiene como meta mejorar la calidad y la dimensión europea de la educación de adultos en un sentido amplio, incluyendo la enseñanza formal, la no formal y la enseñanza informal, incluido el autoaprendizaje.

En concreto, los Workshop son la acción mediante la cual instituciones del ámbito de la educación de personas adultas podrán organizar seminarios de temática variada dirigidos a personas mayores de 18 años, que constituirán una experiencia de aprendizaje de carácter europeo multinacional.

En diciembre de 2012, en la ciudad de Lublin (Polonia), la entidad “Initiative Fund Foundation (FFI)” organizó el workshop llamado “Creative Christmas” financiado con fondos Grundtvig de la Comisión Europea. Participaron en el mismo 9 países de la Unión Europea, con un total de 17 alumnos inscritos.

La Universitat de Valencia participó en el mismo, ya que tras un proceso de selección previo por parte de la entidad organizadora, tres alumnas del Programa “Nau Gran” fueron aceptadas y asistieron al mismo.

El objetivo de este poster es presentar y compartir la experiencia vivida por las asistentes al workshop. El contenido del poster está organizado de forma que se muestra el programa de trabajo, los contenidos impartidos, la metodología docente, así como las experiencias vividas dentro y fuera del aula.

Within the training program over the life of the European Commission, the Grundtvig program addresses the teaching and learning needs of the participants in all forms of adult education, as well as the institutions and organizations providing or facilitating such education.

## Asociacionismo para fomentar y mejorar la relación entre alumnos y ex-alumnos de la Nau Gran

Miguel Angel Guillamón y Alfredo Domínguez Artal<sup>117</sup>

*Asociación Amigos de la Nau Gran. Universitat de València*

### Resumen

La asociación de Amigos de la Nau Gran tiene como objetivos crear grupos de actividades en diferentes campos para fomentar y alentar las relaciones personales y afectivas entre los participantes y, de este modo elevar la autoestima de los mismos. También se promueven propuestas culturales y de actividades voluntarias que impliquen compartir conocimientos con otras personas.

En este sentido se han ofertado tres tipos de acciones: los talleres y seminarios de tipo cultural, actividades participativas y, por último, las de conocimiento de nuestro entrono.

Este trabajo en equipo se emprendió hace 6 años por estudiantes de la Nau Gran y en la actualidad han logrado crear una organización capaz de llevar a cabo tareas que han propuesto los socios.

Con cerca de los 1000 socios en 2013 se han organizado 25 talleres y seminarios, 6 conferencias, 6 paseos por la ciudad, 7 conciertos del coro, 6 marchas senderismo, 7 sesiones de cineclub, 8 visitas Museo Pio V, 2 números anuales de la revista Unidiversidad, 8 programas de radio y 7 viajes y gracias al trabajo desinteresado de 55 personas y a la participación de más de 2000 personas.

Además de los beneficios del aprendizaje que ayudan a mantener la autoestima, la libertad y la identidad personal, la promoción y organización de actividades ayuda a la construcción de una ciudadanía más saludable y activa.

*Palabras clave:* Asociacionismo, Intrageneracionalidad; Programas universitarios; Educación para mayores;

### Abstract

*The Association of Friends of the Nau Gran aims to create groups in different fields of activities to promote and encourage personal and emotional relationships*

---

117 alfredodartal@gmail.com

*between participants and thus raise the self-esteem of themselves. Proposals also promote cultural and voluntary activities involving sharing knowledge with others.*

*In this sense we have offered three types of actions: the workshops and seminars cultural, participatory activities and, finally, the knowledge of our environment. This teamwork was launched six years ago by students at the Nau Gran and now has created an organization available to carry out tasks that have been proposed by partners.*

*With nearly 1000 members in 2013 at the association, there have been organized 25 workshops and seminars, 6 lectures, 6 tours around Valencia city, 7 concerts of the choir, 6 hiking excursions, 7 sessions of film club, 8 visits to Pio V Museum, 2 annual numbers of Unidiversidad magazine, 8 radio and 7 trips. All of this thanks to selfless work of 55 people and the participation of more than 2000 persons. Besides the benefits of learning that help maintain self-esteem, freedom and personal identity, promotion and organization of activities helps build a healthier and active citizenship.*

*Key words: Associations, Life Long Learning, Intragenerationality, University Education Programs.*

## Experiencia intergeneracional compartida: práctica sobre economía del sector público

M<sup>a</sup> Ángeles Tortosa Chuliá

*Universitat de València*

### Resumen

El objetivo de este estudio fue que dos grupos de alumnos de distintas generaciones (mayores de la Nau Gran y jóvenes de la Licenciatura Economía) compartieran una clase de prácticas sobre el funcionamiento del sector público español.

En una clase de prácticas de Economía del Sector Público se realizó un debate sobre el ensayo del sistema político y electoral escrito por el alumno mayor Prometeo Valero en base al uso de refranes populares. De 60 refranes que contenía el libro se seleccionaron 12 y comentaron en clase, abriéndose el debate. La profesora ejerció de moderadora. La clase se repitió dos veces. A la experiencia asistieron 12 alumnos mayores y 70 alumnos jóvenes.

Los principales resultados a destacar son:

- Elevada satisfacción personal de Prometeo que pudo enseñar y compartir sus ideas.
- Los refranes propiciaron que alumnos mayores y jóvenes conectaran entre ellos.
- Aprendieron nuevos conceptos y vocabulario político en vísperas elecciones generales.
- Los alumnos jóvenes se sorprendieron del dinamismo y compromiso social de los alumnos mayores.

Esta metodología docente se muestra muy positiva para fijar conceptos sobre fallos sector público, en especial a los alumnos más jóvenes. A los alumnos mayores les permite sentirse útiles al poder comunicar su experiencia y sabiduría sobre estos temas a terceros.

Ambos colectivos admitieron que les agradó la experiencia y la recomendarían. Al coincidir estas prácticas con la cercanía elecciones generales y con las protestas cívicas en las principales ciudades españolas, fueron consideradas de mayor interés por todos los alumnos.

*Palabras clave:* Programas universitarios mayores, relaciones intergeneracionales, docencia prácticas, economía sector público

*Abstract*

*The aim of this study was that two groups of students from different generations (older people from La Nau Gran and young of the BA Economics) shared a practical class on the Spanish public sector performance.*

*In a practical class of Public Sector Economics conducted a debate based on the book written by student Prometeo Valero about the political and electoral system using popular sayings. In the book there were 60 sayings, but only 12 were selected and discussed in class, opening a debate. The teacher acted as moderator. The class was repeated twice. The experience was attended by 12 students and 70 students older youth. The main results to note are:*

- Prometeo High personal satisfaction because he could teach and share his ideas.*
- Popular sayings led older and younger students connect.*
- They learned new concepts and political vocabulary when general election were close.*
- The young students were surprised by the dynamism and social commitment of the older students.*

*This teaching methodology has very positive role in setting public sector failures concepts, especially in younger students. Also allowed older students feel useful as they were able to communicate their experience and wisdom on these subjects to others. Both groups admitted they liked the experience and would recommend it. Coinciding with the proximity of these general elections and civic protests in major Spanish cities the experience was considered of interest for all students.*

*Key words: seniors' university programs, intergenerational relationships, practical teaching, Public sector economics.*

## **Análisis de los efectos beneficiosos en el bienestar y la satisfacción vital en los participantes del curso “Introducción a la práctica de mindfulness” de la Nau Gran**

Josefa Pérez-Blasco<sup>118</sup> y Naiara Vidal-Sellés<sup>119</sup>

*Universitat de València*

### **Resumen**

En este poster se exponen los efectos que la participación en la asignatura teórico-práctica “Introducción a la práctica de mindfulness” del programa de la Nau Gran de la Universitat de València ha tenido en diversas variables ligadas al bienestar psicológico y la salud.

*Mindfulness* significa “atención y conciencia plena”: atender a todo lo que ocurre (realidad externa y experiencia interna) con curiosidad, apertura, aceptación y amabilidad. El entrenamiento se lleva a cabo a partir de la práctica formal (meditación) e informal (ejercicios integrados en la vida cotidiana). La investigación demuestra que está asociado con mayores niveles de bienestar psicológico y emociones positivas, y niveles más bajos de ansiedad y depresión, de tensión en las relaciones interpersonales. También se ha comprobado que incrementa el grosor de ciertas zonas cerebrales relacionadas con la atención, el procesamiento sensorial y la interocepción, contrarrestando el adelgazamiento que sufren, con la edad, ciertas zonas cerebrales.

Los resultados descriptivos que presentamos va en la línea de lo esperado: aumentan las puntuaciones en autoaceptación, relaciones positivas, crecimiento personal, propósito con la vida y satisfacción vital, y disminuyen las de depresión, ansiedad y estrés.

### *Abstract*

*In this poster we present the effects that the participation in the theoretical/experiential course “Introduction to the practice of Mindfulness” (part of the program offered by La Nau Gran at the Valencia University) has had in the wellbeing of the participants.*

---

118 Profesora Titular Universitat de València. Línea investigación Mindfulness y Desarrollo Saludable

119 Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación. Línea investigación Mindfulness y Desarrollo Saludable

*Mindfulness means "full attention and awareness": pay attention to everything that happens when it's happening (external reality and internal experience) with curiosity, openness, acceptance and kindness. The training is based on the formal practice of meditation and the informal practice of exercises in everyday life. The research shows that the practice of mindfulness results in higher levels of psychological wellbeing and positive emotions, and at the same time lower levels of anxiety, depression and tension in interpersonal relationships. It is also proven that the width of certain parts of the brain associated with attention, sensory processing and interoception, countering the decrease in width that they suffer with age.*

*The descriptive results are in line with the expectations: higher scores in self-acceptance, positive relationships, personal growth, purpose of life and existential satisfaction, and at the same time lower scores in depression, anxiety and stress.*



## Quan jo era petit!: un proyecto que acerca generaciones

L. Macías González\*<sup>120</sup>, C. Orte Socias y L. Sánchez Prieto

*Universitat de les Illes Balears*

### Resumen

La *Universitat Oberta per a Majors* (UOM) lleva algo más de cinco años desarrollando actividades intergeneracionales, en los diferentes programas que se están realizando. Este tipo de actividades posibilitan que los alumnos mayores, participante en el programa de la UOM, y los estudiantes más pequeños compartan un mismo espacio educativo que permita unir los intereses de ambos grupos fomentando el aprendizaje y las relaciones entre generaciones.

La idea principal de la actividad es facilitar las relaciones entre dos generaciones diferentes pero con características similares o en común. Los dos grupos participantes son estudiantes (característica común) y la característica diferenciadora es la edad, un grupo son los mayores de 60 años y el otro grupo son los alumnos de entre 3 y 16 años.

Pretendemos mostrar el trabajo realizado, desde la UOM, y dar a conocer las experiencias intergeneracionales en las que nuestros alumnos han participado. En Mallorca se está realizando el proyecto *Quan jo era petit!* (¡Cuando yo era pequeño!), en el que han participado en diversas ediciones los alumnos del *Diploma Sènior* y *Diplomes d'Especializació* compartiendo las aulas con estudiantes de educación infantil y educación primaria, de colegios públicos y concertados, de Palma y de Calvià.

*Palabras clave:* Relaciones intergeneracionales, personas mayores, programas universitarios para mayores, educación.

### Abstract

*The Universitat Oberta per a Majors (UOM) has more than five years developing intergenerational activities in the different programs that are being made coordinated by the University. These activities make it possible for older students, participants in the program of the UOM, and younger students, share a common educational space that allows them to join the interests of the two groups, encouraging learning and relations between the two generations.*

---

120 liberto.macias@uib.es

*The main idea of the activity is to facilitate the relations between two generations which are very different but with similar or common characteristics. The common feature of the two groups involved is to be students and the feature that differentiates them is the age: one group are over 60 years old and the other group are students aged between 3 to 16 years old.*

*We intend to show the work done from the UOM, and make known intergenerational experiences in which our students have participated. In Mallorca we are carrying out a project called Quan jo era petit! (When I was a kid!).*

*It's a project which have involved senior students (over 50 years old) in various editions; they have shared the classrooms with the students in kindergarten and primary education, from public and private schools of Palma and Calvià (Mallorca).*

*Key words: Intergenerational relations, seniors, college programs for seniors, education.*

## Reconocimiento emocional: el rol del estado de ánimo en jóvenes y adultos mayores Universitarios

Esperanza Navarro, Amparo Moreno, Ricardo Pocinho,  
Eduardo João dos Santos, Carmen Moret  
*Universitat de València y Universidad de Coimbra*

### Resumen

**Introducción y objetivos:** ¿Cómo afecta el estado de ánimo en el desempeño de la memoria? A través del presente trabajo, intentamos esclarecer cómo la presencia de posibles depresiones subclínicas puede modificar la tendencia en el reconocimiento de imágenes visuales, de modo que el contenido emocional de los estímulos recordados fuera congruente con el estado de ánimo.

**Material y método:** Para llevar a cabo esta tarea utilizamos los estímulos visuales procedentes de la escala IAPS (International Affective Picture System), y administramos el cuestionario PANAS de afecto positivo y negativo a una muestra de 20 adultos jóvenes y 20 adultos mayores.

**Resultados:** Los resultados muestran una tendencia de reconocimiento conservador para imágenes con valencia negativa, tanto para adultos mayores como jóvenes universitarios.

**Conclusiones:** A pesar de la diferencia de edad entre grupos, el patrón fue similar para ambos, encontrando escasas diferencias entre ellos. No obstante, más investigación sobre el tema es necesaria.

### Abstract

*Introduction and Objectives: How affects mood on memory performance? Through this work, we tried to shed some light on how some possible subclinical depression might modify visual image recognition, thus, remembered emotional stimuli might be congruent with mood.*

*Methods: To perform this task, IAPS (International Affective Picture System) images were employed as visual stimuli, and correlated with the PANAS scale of positive and negative affect in a sample of 20 young adults and 20 older adults.*

*Results: The results showed more conservative recognition response time in negative images for both groups of seniors and college students.*

*Conclusions: Despite age differences between groups, the pattern was similar for both of them, finding little difference between them. However, more research on the subject is necessary.*





